



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE RONDÔNIA**

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JULIANO VILIAM CENCI

**A FORMAÇÃO PARA O (DES) EMPREGO: Uma Análise dos Cursos Integrados
no Instituto Federal de Ji Paraná – RO**

PORTO VELHO/RO

2019

JULIANO VILIAM CENCI

**A FORMAÇÃO PARA O (DES) EMPREGO: Uma Análise dos Cursos Integrados
no Instituto Federal de Ji Paraná – RO**

Texto apresentado ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em educação da Universidade Federal de Rondônia, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão educacional

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilsa Miranda de Souza.

PORTO VELHO/RO

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

C395f Cenci, Juliano Viliam.

A FORMAÇÃO PARA O (DES) EMPREGO:: Uma Análise dos Cursos Integrados no Instituto Federal de Ji Paraná / Juliano Viliam Cenci. -- Porto Velho, RO, 2019.

200 f.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Marilsa Miranda de Souza

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Trabalho e Educação. 2.Educação Integrada. 3.Educação Profissional. I. Souza, Marilsa Miranda de. II. Título.

CDU 377.8

Bibliotecário(a) Luã Silva Mendonça

CRB 11/905

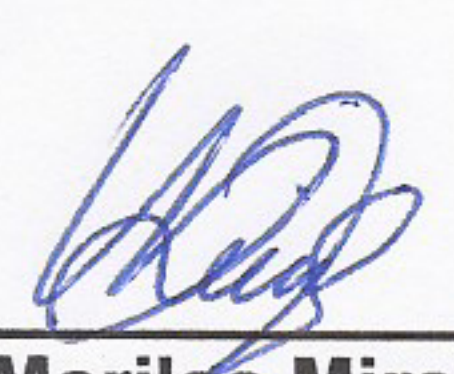
JULIANO VILIAM CENCI

**A FORMAÇÃO PARA O (DES) EMPREGO: Uma Análise dos Cursos Integrados no
Instituto Federal de Ji Paraná – RO**

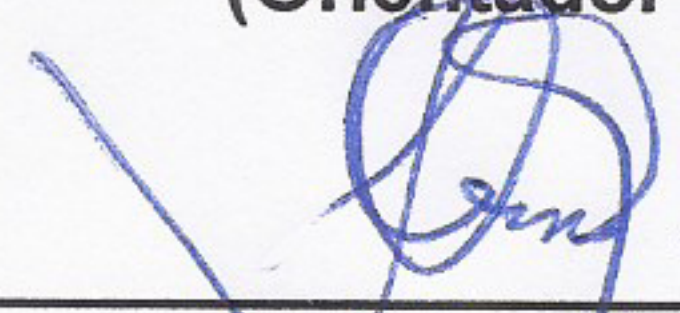
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, vinculado ao Núcleo de Ciências Humanas, da Universidade Federal de Rondônia, na linha de pesquisa de Políticas e Gestão educacional como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Banca Examinadora

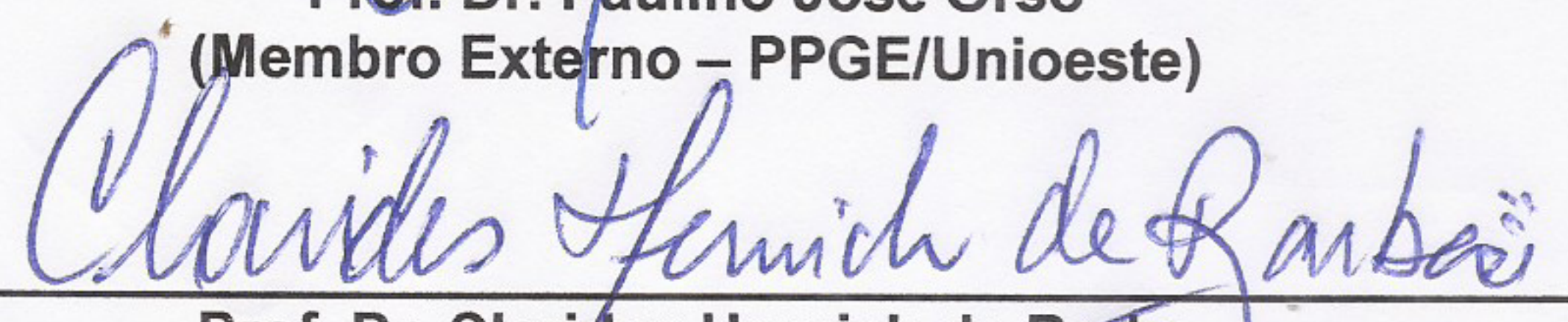
Data da aprovação: 20/05/19



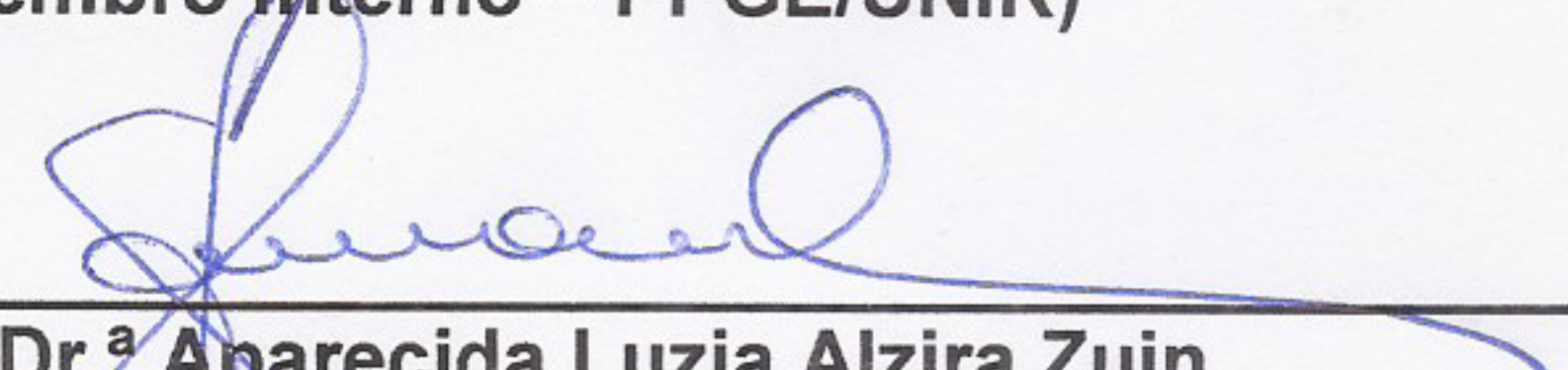
Prof. Dr. Marilisa Miranda de Souza
(Orientador - PPGE/UNIR)



Prof. Dr. Paulino José Orso
(Membro Externo – PPGE/Unioeste)



Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba
(Membro Interno – PPGE/UNIR)



Prof.ª Dr.ª Aparecida Luzia Alzira Zuin
(Suplente – PPGE/UNIR)

Enquanto a humanidade não resolver seus problemas básicos de desigualdades sociais, opressão e exclusão, haverá lutas, haverá movimentos. E deverá haver teorias para explicá-los: esta é a nossa principal tarefa e responsabilidade, como intelectuais e cidadãos engajados na luta e por transformações sociais em direção a uma sociedade mais justa e livre.

(GOHN, 1997, p. 20).

AGRADECIMENTOS

A realização desta dissertação de mestrado é fruto de muitas horas de dedicação de modo que estaria sendo injusto não externar os meus sinceros agradecimentos a algumas pessoas que me ajudaram nessa trajetória e aos quais estarei eternamente grato.

Aos meus pais *Jaime Luis Cenci e Gemira Bissani*, meu irmão *Douglas Luis Cenci*, e a toda minha família que foram a base que motivaram, seja nos estudos ou na vida a nunca desistir e buscar sempre pelo aprendizado.

A minha esposa e companheira *Regiane Caris dos Santos*, que nos piores momentos esteve ao meu lado e, por muitas vezes, encorajando-me a acreditar no potencial para alcançar meus sonhos.

Aos professores do Mestrado Acadêmico em Educação, que colaboraram de maneira engrandecedora para o desenvolvimento deste trabalho. Do mesmo modo, mostro minha gratidão aos membros da banca examinadora, Prof. Dr. *Clarides Henrich de Barba* (UNIR) e Prof. Dr. *Paulino José Orso* (Unioeste), por terem aceitado ao convite e pelas valorosas contribuições.

Aos meus colegas e amigos *Roger dos Santos Lima, Juliana Cândido Matias, Silmar Oliveira dos Santos e Tiago Alquaz Matias* que estiveram nesse tempo compartilhando todas as dificuldades, alegrias, angustias, anseios e objetivos.

Ao Professor *Dr. Alessandro Euleutério de Oliveira*, amigo e colega que contribuiu com seu tempo compartilhado orientações valiosas para sistematização no germe deste trabalho.

Meu especial agradecimento à minha Orientadora *Dr. Marilsa Miranda de Souza* por ter dedicado seu tempo, rigor, opinião, colaboração, pela amizade em todos momentos ao longo da elaboração desta dissertação.

Ao Instituto Federal de Rondônia pela liberação do afastamento que permitiu a realização deste trabalho e ao Prof. Dr. *Uberlando Tiburtino Leite*, por incentivar o desenvolvimento da pesquisa durante sua gestão como Reitor do IFRO.

RESUMO

As novas formas de organização do trabalho e da produção, o desemprego estrutural e a crise vivida no ensino médio levaram o Estado brasileiro a dar maior atenção na formação do jovem trabalhador. Neste contexto, a educação profissional de nível médio tem sido uma das principais apostas do governo federal que tem buscado através desta modalidade estimular a geração de emprego e renda. Considerando isso, o objetivo desta pesquisa foi analisar a dinâmica entre a idealização dos cursos técnicos integrados ao ensino médio e a realidade concreta da inserção de 138 alunos egressos do IFRO Campus Ji Paraná. A pesquisa é de caráter bibliográfico, documental e de campo. Os procedimentos para coleta de dados foram realizados por meio de análise documental, dos planos dos cursos técnicos integrados, das diretrizes curriculares nacionais e de questionário próprio aplicado aos alunos egressos. Os procedimentos metodológicos de análise foram organizados a partir da aplicação de categorias do materialismo histórico-dialético. A análise dos documentos bases da educação integrada demonstra que os fundamentos de origem apresentam uma proposta de transformação, mas num segundo momento, as diretrizes e os planos dos cursos integrados apresentam elementos que se aproximam de uma visão de adaptação dos trabalhadores à sociabilidade que marca a forma capitalista de produção e consumo. De um modo geral, as análises evidenciam que os cursos integrados reforçam princípios teóricos sustentados na Teoria do Capital Humano, tais como: empregabilidade, empreendedorismo, aprender a aprender, cuja meta é estimular a criação, iniciativa e a autonomia dos trabalhadores. As análises dos questionários corroboram com essa perspectiva mostrando que o processo de formação integrada tem educado para que os jovens apropriem a noção de que cada um é responsável pelo seu sucesso, tanto no aspecto profissional, quanto no econômico e social. Ao verificarmos a contribuição dos conhecimentos obtidos no IFRO para a vida dos alunos, foi possível evidenciar que são classificados com boa e ótima base teórica, mas que podem ser aprimoradas em relação à conexão prática. Ao analisar a inserção profissional, a educação integrada mostra ser insuficiente para garantir um emprego na área de formação, o que pode ocorrer em razão da falta de ocupações. Por outro lado, quando os egressos conseguem um emprego, os resultados obtidos com suas atividades mostram que não recebem um aumento salarial condizente com o curso que realizaram. Observou-se que grande parte dos alunos egressos têm dado continuidade nos estudos acreditando que com isso terão melhores oportunidades. Os resultados sugerem que a falta de inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho não representa uma forma de negação dos fundamentos bases da educação integrada, mas sobretudo na falta concreta de oportunidades de emprego e renda para quem possui o nível técnico. Conclui-se que para uma mudança em relação a inserção socioeconômica dos jovens egressos, é preciso que existam oportunidades de emprego digno para quem pretende seguir a carreira técnica.

Palavras-Chave: Trabalho e Educação, Educação Integrada, Educação Profissional.

ABSTRACT

The new forms of work organization and production, structural unemployment and the crisis experienced in high school have led the Brazilian State to pay more attention to the training of young workers. In this context, the professional education of middle level has been one of the main bets of the federal government that has sought through this modality to stimulate the generation of employment and income. Considering this, the objective of this research was to analyze the dynamics between the idealization of the technical courses integrated to secondary education and the concrete reality of the insertion of 138 graduates from the IFRO Campus Ji Paraná. The research is of bibliographical, documentary and field character. The procedures for data collection were carried out through documentary analysis, the plans of the integrated technical courses, the national curricular guidelines and the self-administered questionnaire applied to graduates. The methodological procedures of analysis were organized from the application of categories of historical-dialectical materialism. The analysis of the basic documents of integrated education demonstrates that the foundations of origin present a proposal of transformation, but in a second moment, the guidelines and the plans of the integrated courses present elements that approach a vision of adaptation of the workers to the sociability that marks the capitalist form of production and consumption. In general, the analyzes show that integrated courses reinforce theoretical principles based on Human Capital Theory such as: employability, entrepreneurship, learning to learn, whose goal is to stimulate the creation, initiative and autonomy of workers. The analysis of the questionnaires corroborates this perspective, showing that the process of integrated training has educated so that the young people appropriate the notion that each one is responsible for its success, in the professional aspect, as well as in the economic and social aspect. When we verify the contribution of the knowledge obtained in the IFRO for the life of the students, it was possible to show that they are classified with good and excellent theoretical base, but that can be improved in relation to the practical connection. When analyzing the professional insertion, the integrated education proves to be insufficient to guarantee a job in the training area, which can occur due to lack of occupations. On the other hand, when the graduates get a job, the results obtained with their activities show that they do not receive a salary increase commensurate with the course they performed. It was observed that a large part of the graduating students have continued their studies believing that they will have better opportunities. The results suggest that the lack of integration of workers in the labor market is not a denial of basic foundations of integrated education, but above all in the concrete lack of employment and income opportunities for those who have the technical level. It is concluded that for a change in relation to the socioeconomic insertion of young graduates, there must be decent employment opportunities for those who intend to pursue a technical career.

Keywords: Labor and Education, Integrated Education, Professional Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa de Distribuição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em Rondônia.....	120
Quadro 1 – Principais marcos na reestruturação produtiva no século XX.....	86
Quadro 2 – Matriz Curricular dos Cursos Integrados.....	128
Gráfico 1 – Escolaridade dos Egressos do IFRO.....	140
Gráfico 2 – Relação entre a formação concluída pelo egresso e a área acadêmica.....	141
Gráfico 3 – Atividade profissional dos egressos	146
Gráfico 4 – Tipo de vínculo empregatício dos egressos dos cursos integrados	147
Gráfico 5 – Faixa salarial familiar do egresso.....	150
Gráfico 6 – Faixa salarial do egresso	152
Gráfico 7 – Oferta de trabalho de acordo com a formação dos egressos.....	157
Gráfico 8 – Contribuição dos conhecimentos teóricos de formação técnica	160
Gráfico 9 – Contribuição dos conhecimentos práticos de formação técnica	163
Gráfico 10 – Nível de satisfação Financeira dos egressos	165
Gráfico 11 – Nível de satisfação social dos egressos.....	166

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID	<i>Agency for International Developed</i>
BID	Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Comum Curricular Nacional
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM/2011	Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio de 2011
EAD	Ensino à Distância
EAF	Escolas Agrotécnicas Federais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ETF	Escolas Técnicas Federais
ETUF	Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
IESAE	Instituto de Estudos Avançados em Educação
IFs	Instituto Federais
IFRO	Instituto Federal de Rondônia
JK	Juscelino Kubitschek
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
MEC	Ministério da Educação
MHD	Materialismo Histórico Dialético
MTb	Ministério do trabalho e emprego
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAD	Contínua Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
Pnad	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE	Programa Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
PT	Partido dos Trabalhadores
SEB	Sistema Educacional Brasileiro
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TCH	Teoria do Capital Humano
TWI	<i>Training Within Industry</i>
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID	Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Contextualização do Objeto: Limites e possibilidades para uma inclusão real.....	17
1.2 Metodologia: O Materialismo Histórico-Dialético como método de pesquisa	24
1.2.1 Procedimentos teóricos metodológicos da coleta de dados.....	28
1.2.2 Procedimento estrutural da análise de dados	30
1.3 Estrutura da dissertação.....	32
2 O ESTADO E A EDUCAÇÃO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA	34
2.1 Trabalho e Educação: A essência que caracteriza o Homem	34
2.2 A origem do Estado.....	38
2.3 Concepções e princípios para o desenvolvimento capitalista.....	47
2.4 Educação do povo e a educação do trabalhador no modo de produção capitalista	55
2.5 A Teoria do Capital Humano para a educação no Brasil	59
3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....	69
3.1 As determinações socioeconômicas na história da educação profissional no Brasil.....	69
3.2 A reestruturação produtiva e as políticas de educação profissional	83
3.3 As novas bases educacionais no Neoliberalismo.....	91
4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO	104
4.1 Uma análise da Base Nacional Comum Curricular	104
4.2 Características socioeconômicas de Ji Paraná e seu processo de colonização	113
4.3 A criação do Instituto Federal de Rondônia e suas determinações.....	115
4.4 Documentos que balizam os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFRO Campus Ji Paraná.....	121
4.5 Apontamentos sobre a Educação Técnica Integrada ao Ensino Médio	133
5 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A OBJETIVAÇÃO DO TRABALHO.....	139
5.1 O perfil dos alunos egressos do ano de 2015 e 2016 dos Cursos Técnicos Integrados de Florestas, Informática e Química do IFRO Campus Ji Paraná.....	139
5.2 A Formação profissional e objetivação no mundo do trabalho	145
5.3 A contribuição do IFRO e as perspectivas de seus egressos	160
6 CONCLUSÕES FINAIS	173
7 REFERÊNCIAS	189
8 APÊNDICES	198

1 INTRODUÇÃO

Em uma publicação recente realizada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 2018 analisou-se o Futuro do Trabalho no Brasil, estimando uma perda de até 50% dos postos de trabalho nos próximos anos em razão do crescimento do uso de tecnologias e inteligência artificial que progressivamente substituirão os trabalhos rotinizados, inclusive aqueles exercidos por trabalhadores altamente especializados (OIT, 2018).

O documento prevê ainda altas taxas de desemprego e crescimento da flexibilização das formas e dos vínculos de trabalho que passarão a substituir o emprego formal por formas atípicas com a persistência e aumento da economia informal. Essas mudanças têm ocorrido ao mesmo tempo em que se observa a concentração de uma grande quantidade de recursos nas mãos de um grupo pequeno de pessoas e o descarte do trabalho como processo de emancipação humana.

Se resgatarmos a história do Brasil é possível constatar que este processo já vem ocorrendo há algum tempo, de modo que Pochmann (2018) mostra as modificações sendo protagonizadas por dois movimentos: o primeiro relaciona-se com o processo precoce de desindustrialização “[...] que vem destruindo as ocupações assentadas direta e indiretamente na produção de bens manufaturados.” E o segundo, “[...] de modernização tecnológica que contamina, cada vez mais para além dos empregos industriais, os segmentos primários (agropecuária) terciário da economia nacional.” Nos dois casos os movimentos têm origem no início do século XXI, mas que se acentuam a partir de 2015 com a recessão econômica trazendo novas exigências como a flexibilização do trabalho e produzindo um enorme número de desempregados. (POCHMANN, 2018, p. 11-12).

Os resultados apresentados por Pochmann (2018) a partir dos dados fornecidos pelo Índice Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostram que entre o 2º trimestre de 2014 ao 1º trimestre de 2018, o Brasil teve uma ocorrência de queda no nível de ocupação com elevação da subutilização dos postos de trabalho existentes como o desemprego.

O autor mostra que no 1º trimestre de 2018 o Brasil contava com 13,1% da população ativa desempregada, ou seja, 27,7 milhões de brasileiros não tinham emprego¹. Para os ocupados na faixa etária entre os 14 e 24 anos houve uma redução no nível de ocupação de aproximadamente 2,3 milhões postos de trabalho. Conforme aponta Pochmann (2018, p. 20)

¹ Fazem parte desta estatística os desempregados, subocupados, desalentado e pessoas que não podem assumir.

as novas mudanças de natureza econômica têm produzido a expansão de um novo nível de precarização e exploração do trabalho.

Nesse mesmo período a Região Norte contava com uma taxa de 12,7% de desemprego de modo que os jovens sofriam duas vezes em relação à média geral da população. Ou seja, podemos estimar que, para cada dez jovens que moravam em Rondônia em 2018 dois estavam desempregados. De um modo geral, os dados apresentados mostram que a precarização do trabalho no Brasil coincide ao desemprego, enquanto os jovens apresentam as maiores taxas de desocupação (IBGE, 2018b).

De um modo geral, os problemas vinculados as altas taxas de desemprego não são pautas recentes, Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005), Antunes (2006)², Ramos (2011, 2014) Kuenzer (2002, 2009) destacam que desde a década de 1980 as transformações no mundo produtivo e a suposta crise no sistema econômico tem apresentado novos elementos para o mundo do trabalho e que isso tem imposto mudanças nas diretrizes das políticas de formação profissional no Brasil.

Em relação ao processo de ressignificação dessas diretrizes, Frigotto (2015) e Arapiraca (1979) pontuam que a noção de Capital Humano tem assumido posição privilegiada por mostrar as “vantagens” econômicas em investir na instrução pragmática do trabalhador. Por meio desta concepção tem se evidenciado o discurso de elevação socioeconômica através do Capital Humano e tem sido utilizado para ordenar o trabalhador a se adaptar as novas realidades do sistema produtivo, e de forma implícita manter a ordem social vigente.

Alinhado a essas mudanças, o distanciamento dos jovens do Ensino Médio apresentando altas taxas de evasão e reprovação, a crise no mundo do trabalho e a falta de perspectiva de emprego e renda tem feito o Estado repensar em novas políticas educacionais. Isso se explica se considerarmos que com as pessoas fora das escolas e com maiores índices de desemprego aumentam a incidência de violência e “baderna” o que exige uma posição ao menos paliativa partindo do Estado.

Diante do cenário de crise o Estado tem fomentado políticas de formação profissional voltadas para juventude pautadas na perspectiva da empregabilidade. Isto tem reforçado a ideologia da meritocracia e individualizado o enfrentamento ao problema do desemprego e da informalidade. Nas políticas de formação profissional tem ocorrido maiores atenções, especialmente na educação técnica de nível médio e na modalidade integrada que tem sido

² Antunes inclusive publica uma obra em 2018 abordando a crescente onda de precarização do trabalho e desemprego no Brasil e no Mundo sob o título “O privilégio da servidão: O Novo Proletariado de Serviços na Era Digital”.

uma das principais apostas do Estado que objetiva solucionar o grande gargalo da educação pública (OLIVEIRA, 2015).

Conforme o texto legal, a Educação Técnica Integrada ao Ensino Médio é uma modalidade criada pela Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que articula ao mesmo tempo e na mesma grade curricular o Ensino Médio regular com um curso profissionalizante escolhido pelo aluno conforme sua afinidade. A estratégia dessa política pública³ baseia-se na ideia de atrair os jovens pela infraestrutura oferecida nos Campus e também pela qualidade dos serviços oferecidos nos Institutos Federais. Com um currículo técnico guiado pelas demandas locais, objetiva-se contribuir para inserção no mercado de trabalho, garantindo emprego, renda e consequentemente a ascensão social (BRASIL, 2008).

No Estado de Rondônia, o Instituto Federal de Rondônia (IFRO) têm buscado através da modalidade integrada formar trabalhadores qualificados para as empresas da região, mas também objetiva desenvolver cidadãos capazes de transformar sua realidade econômica e social através de emprego e renda. Tendo em vista isso, a escolha por esse tema se dá pelo fato de atuar como professor dessa modalidade e perceber os diversos desafios enfrentados para a formação da juventude brasileira em um momento em que o cenário nacional não é favorável à educação pública e os investimentos estão reduzidos.

Posto isso, é preciso considerar que programas de formação profissional só se tornam efetivos quando tratados em sua totalidade, ou seja, quando apresentam mudanças nas ações de trabalho e da produção da própria existência. Deste modo, cabe aqui questionar se a política implementada sob a base de uma sociedade dividida em classes tem sido eficiente, e em que medida isso pode ou não trazer alguma mobilidade para classe trabalhadora.

Para verificar a materialidade da educação integrada listamos algumas questões a serem respondidos durante este trabalho: Quais são os determinantes da política de educação integrada no contexto de reestruturação produtiva do capital e como se expressam na formação profissional integrada ao Ensino Médio ofertado pelo IFRO – Campus Ji Paraná?

É importante colocar em evidência que o Campus Ji Paraná possui algumas características que foram determinantes no momento da escolha para realização da pesquisa. Primeiro, devido à localização da cidade que fica na região central do Estado (conhecida também como o coração de Rondônia) e atende a várias cidades que ficam próximas a ela. Segundo, por oferecer três cursos técnicos em diferentes áreas (Floresta, Informática e

³ Concordamos com a definição de Secchi (2013) onde afirma que o termo “política pública” significa programas e ações elaborados pelo Estado a fim de atender ou solucionar problemas sociais.

Química) que representam também a maximização do recorte para compreensão do objeto em estudo.

Vale ainda resgatar o fato de que da cidade de Ji Paraná ser a segunda mais populosa do Estado de Rondônia com 127.907 habitantes. A composição econômica da região onde fica localizada a cidade de Ji Paraná está composta basicamente em três áreas: serviços, agropecuária e indústria. (IBGE, 2018b).

Os cursos técnicos integrados em Florestas, Química e Informática do IFRO Campus Ji Paraná, recebem anualmente centenas de alunos, e destes, grande parte buscam através dos estudos melhores condições de vida. Neste contexto, é imprescindível fomentar oportunidades para que os jovens tenham condições de prosperar. Neste caso, o esclarecimento sobre esse tema é uma demanda importante para compreender a dinâmica e as contradições entre as políticas adotadas e a educação/formação oferecida.

Considerado isso, definimos como Objetivo Geral:

Analisar os elementos socioeconômicos determinantes das políticas de educação integrada, suas articulações ao mundo do trabalho e como se apresentam nos fundamentos e práticas da formação dos jovens trabalhadores no Ensino Médio Integrado ofertado pelo IFRO Campus de Ji Paraná.

Para responder ao questionamento central, definimos como objetivos específicos:

a) Identificar as concepções teóricas e os fundamentos legais das políticas de Ensino Médio Integrado para os Institutos Federais e seus objetivos no processo de formação do trabalhador.

b) Examinar os projetos pedagógicos, as matrizes teóricas e as diretrizes curriculares que orientam os cursos do Ensino Médio Integrado nos cursos profissionalizantes (Química, Florestas e Informática) no Instituto Federal de Rondônia Campus Ji Paraná.

c) Demonstrar o perfil dos alunos egressos do ano de 2015 e 2016 dos três cursos ofertados, suas atividades laborais ou de estudo, e os resultados obtidos com a formação profissionalizante.

Considerando o contexto atual, podemos afirmar que o aprofundamento e a exposição desse tema servem para melhorar a compreensão sobre as contradições da política de educação integrada, principalmente por apresentar elementos históricos que permitem aprimorar o foco da compreensão da realidade atual. Destarte, esta pesquisa representa uma oportunidade na ampliação do poder explicativo para apurar como vêm ocorrendo a escolarização que se dá na região amazônica nas conjunturas do sistema econômico brasileiro.

Posto isto, neste estudo não pretendemos fazer uma investigação ampla e abrangente de todas as políticas educacionais, teremos como finalidade indicar os desafios enfrentados pelo Ensino Médio Integrado a partir da essência de seus problemas, identificando as raízes que limitam a política educacional através de medidas inadequadas e inviáveis.

A pesquisa realizada foi de caráter bibliográfico, documental e de campo, e para maior aprofundamento sobre o tema definimos como método o Materialismo Histórico Dialético (MHD) para captar as condições em que ocorrem a formação profissional e a objetividade do trabalho. Como se sabe, Marx dedicou sua vida em estudar e descrever o modo de produção capitalista, e ainda que esse processo de interpretação estivesse restrito à época em que vivia⁴, seu método de análise prevalece na atualidade já que o problema está relacionado à lógica do sistema econômico vigente.

Posto isto, as categorias utilizadas neste estudo dão conta da realidade da forma mais abrangente possível, sempre dentro daquilo que se propôs. Os resultados da formação integrada revelam a expressão de uma determinada visão de mundo, por outro lado, na objetividade do trabalho nesta formação tem possibilitado, de certa forma, uma mudança real na vida dos alunos.

1.1 Contextualização do Objeto: Limites e possibilidades para uma inclusão real

Nesses últimos anos vários pesquisadores têm se dedicado a estudar as políticas de formação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Para compreender como está sendo discutida a questão da inclusão dos alunos egressos desta modalidade, e até mesmo a contribuição dessa formação para o plano social e econômico, entendemos ser necessário colocar em evidência alguns estudos sobre o tema de modo que se possa esclarecer os limites e possibilidades para uma coerência interna deste fenômeno.

Primeiramente, entendemos que toda construção ideológica e o fazer científico se faz a partir de concepções de mundo, de homem, de história e de política, por isso, fazer a reflexão sobre a natureza do conhecimento nos permite apreender não somente uma realidade do fenômeno, mas também sua função política na sociedade. Nesse sentido, Lombardi (2010, p. 98) destaca que:

[...] as posições assumidas pela ou na comunidade científica, além de estar direta ou indiretamente fundadas em métodos e teorias, mesmo quando não desejam explicitar

⁴ Sabe-se também que Marx não dedicou especificamente uma obra sobre o ensino, mas seus apontamentos deixaram um acervo farto sobre as relações educacionais instituídas no capitalismo.

as balizar metodológicas e teóricas que articulam o pensamento, ou que promovem o esvaziamento da discussão teórico-metodológica, também estão a cumprir um papel político.

Para não analisar o fenômeno fora do contexto real, o primeiro passo foi em mapear e compreender os posicionamentos e os conflitos das concepções teóricas dos últimos anos. Iniciamos por uma busca por teses e dissertações no portal da Capes publicados que abordavam o tema Educação Profissional sob a problemática da inclusão dos alunos egressos no mercado de trabalho. As palavras-chave utilizadas foram as seguintes: educação profissional, educação e trabalho, educação integrada. Para análise foram selecionados os trabalhos de Murara (2013), Oliveira (2014), Ramos (2013) e Costa (2015). Os trabalhos selecionados tornaram-se fundamentais para as reflexões e interpretações e serão descritos em função de aspectos e dimensões que vem sendo privilegiados pelos autores para explicar o fenômeno da inclusão social e profissional.

Ao identificar o primeiro posicionamento, foi possível perceber que os autores tratam da dimensão da absorção dos egressos no mercado de trabalho a partir da complexidade dos avanços científicos e tecnológicos e colocam como necessário instituir a partir da educação uma especialização do trabalhador elaborando estratégias para desenvolver as capacidades necessárias para o exercício laboral voltados a empregabilidade.

Sob essa ótica, Murara (2013) em sua pesquisa em uma instituição privada que oferece Ensino Médio articulado com a Educação Profissional avaliou a atuação dos egressos no mercado de trabalho em relação ao currículo e à prática docente vivenciada durante o curso técnico. Sobre a função da instituição no contexto da sociedade atual, sugere que é necessário operar oportunizando o encontro entre habilidade e necessidade. Propõe ainda que a educação profissional deva conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva sendo reduzidas ao longo do curso em questão de disciplina, responsabilidade e interesse.

De acordo com Murara (2013), as transformações sociais parecem contribuir para que haja maior competitividade e maiores exigências profissionais o que explicaria a falta de emprego. Nesse sentido, a competitividade seria o que impulsiona os profissionais a buscar maior preparação para lidar com equipamentos e máquinas cada vez mais complexos e sofisticados. Para a autora:

O egresso enfrenta as mais variadas situações com distintos graus de complexidade na sua atividade profissional que exigem determinadas competências, que são na maioria das vezes relacionadas com o que foi realizado durante o curso. Por isso, pode-se então, ao ouvir o egresso, relacionar a estrutura pedagógica do currículo dos cursos, a prática docente e a empregabilidade. (MURARA, 2013, p. 14).

Nessa concepção, justifica-se que o mercado de trabalho por ser extremamente competitivo acaba por exigir da formação profissional o desenvolvimento de habilidades e competências para se destacar dos concorrentes. Para Murara (2013, p. 22), atualmente o mercado de trabalho têm exigido um novo trabalhador, que saiba trabalhar em grupo, que esteja atento aos conhecimentos e competências com agilidade, que tenha capacidade de resolver problemas e esteja disposto a novos desafios. Conforme ressalta, o desenvolvimento dessas competências tem como objetivo atender as demandas do mercado e também melhorar o desempenho dos trabalhadores.

Ao abordar a divisão social e técnica do trabalho na conjuntura capitalista, Marx (2004) mostra que para manutenção da divisão social, o modo capitalista de produção impõe uma instrução apenas suficiente para que o trabalhador possa desempenhar as tarefas necessárias no sistema de produção, e em troca, oferece apenas as mínimas condições de sobrevivência.

Tendo em vista essa relação, como bem explica Lombardi (2010), a divisão de classes sociais gera ainda a necessidade da criação de uma educação atípica, e que se diferencia da socialização dos conhecimentos, normas, padrões e valores característicos de cada grupo. Essa divisão de conhecimento é intencional, pois faz com que o trabalhador fique dependente daquele trabalho e ao mesmo tempo não tenha opções de sair dele. De toda forma, essa relação é necessária para a manutenção e desenvolvimento do capital, já que ele se reproduz sob a base da divisão social do trabalho.

Nesse sentido, podemos observar que o esforço em solucionar o problema do desemprego através das “ferramentas” ou qualidades necessárias para empregabilidade acaba definindo uma formação adequada aos interesses do capital.

Tendo por base o mesmo argumento que Murara (2013), Oliveira (2014), estabelecem como objetivo analisar as contribuições em qualificação e empregabilidade e, para isso, realiza um estudo dos alunos egressos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. Para ele a educação profissional deve ter como objetivo principal a valorização da qualificação técnica, pois isso tem sido um dos requisitos para acesso a várias empresas da região.

Segundo Oliveira (2014, p. 23) “[...] nos dias atuais existem mais oportunidades para profissionais com competências e capacidades desenvolvidas. No entanto, para que haja reconhecimento é necessária maior qualificação, daí a necessidade de os profissionais buscarem os parâmetros visando alcançar a empregabilidade”. As competências citadas por Oliveira resumem-se em criatividade e inovação, disposição para atuar em equipe, visão

sistêmica e de longo prazo, capacidade de negociação, adaptação à mudança, liderança e capacidade de comunicação.

Deste modo, Oliveira (2014) relaciona a presença das qualidades com as maiores possibilidades em obter êxito no mercado de trabalho. Para o autor o que prevalece é a melhor colocação e, com isto, o alcance de melhor padrão de vida dos seus dependentes. Nesse sentido, após a conquista de trabalho bastaria alguns “pilares” para manutenção do emprego, pilares da empregabilidade contendo as características que tornam sustentáveis a carreira de um profissional. Entre as características citadas estão: adequação vocacional, competência profissional, idoneidade, saúde física e mental, reserva financeira e fontes alternativas de aquisição de renda e relacionamentos.

Assim, segundo Oliveira (2014, p. 23) “[...] o exercício adequado e o desenvolvimento contínuo da atividade profissional dependem do esforço individual” e que ter iniciativa, qualificação e profissionalismo, aliado à capacidade de adaptação às novas exigências do mercado de trabalho seriam o suficiente.

De um modo geral, Oliveira (2014) defende que a escola deve se preocupar em ensinar as habilidades e competências que o mercado exige. Ou seja, se por um lado o autor se esforça em apresentar as capacidades necessárias para o trabalhador concorrer com mais chances no mercado de trabalho, onde só os melhores serão selecionados, por outro não se preocupa em identificar as limitações e discutir as possibilidades da inserção de todos os trabalhadores. Desta forma, as análises realizadas não alcançam a essência das determinações socioeconômicas que dão origem ao desemprego, e por isso não visam mudar a realidade.

Em vista dos aspectos apresentados por Murara (2013) e Oliveira (2014), a resolução desta problemática resume-se em ter capacidade de manter-se no mercado de trabalho (possuindo ou não emprego) e ter trabalho e remuneração em qualquer situação. Quanto a crise na economia, bastaria ter disciplina financeira e buscar continuamente renda extra através de alternativas como um outro emprego ou trabalhos temporários. Neste caso a formação ideal está na capacidade dos indivíduos se adaptarem às mudanças que vem ocorrendo, e por isso são defendidas competências e posturas que se alinhem as mais diversas situações laborais. A formação técnica e o ajustamento do trabalhador visam aumentar a possibilidade de alguns indivíduos conseguirem um emprego, embora isso não resolva a problemática central que envolve o desemprego estrutural.

⁵ Os pilares citados por Oliveira (2014), tomam como referência as 6 (seis) características descritas por Minarelli em 2010 com a pretensão de repensar o que é a garantia e a estabilidade de trabalho.

Ao tratar sobre as tendências das políticas de educação profissional no Brasil, Kuenzer e Krabowsk mostram o papel que a educação vem assumindo neste novo cenário em que o capital precisa se apropriar de novas estratégias, entre elas maior investimento na qualificação técnica do trabalhador para superar as crises do próprio sistema. Por outro lado, a falta de políticas estruturais que tratem sobre melhor distribuição e as condições de trabalho evidenciam as barreiras e obstáculos que ainda devem ser superados.

De maneira idêntica, Ramos (2011, p. 130) tem chamado atenção para a dinâmica histórica dos países capitalistas e a condução dessas políticas educacionais:

É preciso considerar, ainda, que o Brasil, desde os anos 50, alçou-se a padrões de industrialização equivalentes aos dos países membros do núcleo orgânico da divisão mundial do trabalho, mas não ao padrão de desenvolvimento dos mesmos, fazendo-o permanecer na semiperiferia da economia mundial. Assim, os efeitos da tecnologia e das reestruturações econômico produtivas na realidade brasileira não podem ser analisadas a despeito dessas características sócio-histórico e culturais. Se no contexto mundial, o problema do desemprego aflige até mesmo os países mais desenvolvidos, essa brutalidade se acirra em países como o Brasil, impedindo-nos, não só por razões filosóficas, mas também ético-políticas, de assimilarmos a apologia aos avanços tecnológicos ou a ideia da sociedade *pós-industrial*. (RAMOS, 2011, p. 130).

Conforme destacam os autores, a nova fase de acumulação do Capital no século XXI caracteriza-se não só pela desindustrialização, mas também pela reestruturação produtiva e pela precarização do trabalho. No caso do Brasil, essa situação é acentuada em virtude de suas características socioeconômicas, sobretudo pelas determinações de organismos internacionais nas questões nacionais.

É preciso considerar que por ser uma instituição social a escola tem sua estrutura e práticas pedagógicas definidas não apenas a partir de si, mas de anseios de segmentos sociais que dispõe de poder para em um dado momento definir suas necessidades. Nesse sentido, ao tratar do conceito de competências que vem sendo propagado nas políticas educacionais e seus significados, Kuenzer (2002, p. 02) esclarece que:

Embora se saiba que, na classe burguesa, estas competências se desenvolvam desde as relações sociais e familiares que viabilizam o desenvolvimento das linguagens, do raciocínio e o acesso à produção cultural, mesmo assim não se prescinde da educação escolar. Já para os que vivem das diferentes formas de trabalho, em que a precarização econômica dificulta o acesso à produção cultural dominante, a escola passa a ser espaço fundamental para a aquisição dos conhecimentos que permitam o desenvolvimento das competências requeridas para a inclusão na vida social e produtiva.

A escola pública é um *locus* específico para acesso e apropriação das classes populares aos conhecimentos tecnológicos, científicos e culturais. No entanto, quando a escola pública

se volta exclusivamente aos interesses do mercado, acaba pilhando do aluno que vem das classes desprovidas a oportunidade de conhecer e desenvolver outras áreas e dimensões humanas que não aquelas que interessem ao mercado, limitando assim sua visão de mundo e sua consciência sobre todo processo produtivo e social. Kuenzer (2002) aponta que uma política pública de formação que esteja voltada a especialização do trabalhador com currículo estreito está fadada a garantir ou aumentar a estratificação social.

Posto isto, evidencia-se que ao readequar a mão de obra com uma especialização aligeirada para estimular a economia, na perspectiva de que isso irá eliminar as desigualdades sociais, quando posto a uma análise mais apurada se mostra equivocado por no mínimo dois motivos: primeiro, ao esclarecer o problema leva o objeto de estudo - inclusão dos alunos egressos - a um estado primitivo imaginário, que nada explica - a não ser atender os interesses do próprio capital a partir de uma visão individualista do ser humano; e segundo, não oferece propostas para uma formação emancipadora que ultrapasse a perspectiva mercantilista, muito menos se aprofunda na questão da lógica que estimula cada vez mais o desemprego estrutural.

Posto isso, para buscarmos um contraponto precisamos da negação das proposições iniciais, por isso recorremos à segunda concepção que diverge especialmente por seu caráter crítico em relação a forma que se vem fazendo educação para manutenção da ordem econômica e social.

Nesse sentido, para Ramos (2013) e Costa (2015), a maneira de analisar a verdade objetiva é um problema prático e as desigualdades sociais estariam relacionadas mais a forma que se organiza a sociedade. Essa visão tem por base o pressuposto que o estado capitalista cria novos mecanismos para a subordinação do trabalhador às novas demandas do sistema produtivo. Para esta adequação estariam as políticas formativas da educação técnica profissionalizante.

Sob essa perspectiva, Maria Ramos (2013) identifica e analisa os desafios e as reais possibilidades de ingresso no mercado de trabalho dos jovens em relação ao discurso oficial de inclusão. De acordo com a autora, os registros da escolarização não coincidem com a realidade social de milhares de pessoas. Sua proposição é de que o argumento que uma melhor qualificação para o trabalho garantiria um emprego não é verdadeira.

Maria Ramos (2013, p. 16) propõe ainda que, “A eficácia ou não do binômio trabalho-educação na formação da classe trabalhadora depende de fatores político-sociais estruturais em que se apoia a economia da sociedade brasileira [...]”. Nesse caso, questiona-se a configuração atual da educação para manutenção da ordem econômica vigente, ou seja, a

vinculação entre a oferta de cursos técnicos para os filhos da classe trabalhadora e a garantia de manutenção da divisão social:

Em uma sociedade dividida em classes antagônicas, o trabalho empobrece e brutaliza o trabalhador. Nesse cenário, de oportunidades desiguais, os trabalhadores e seus filhos recebem a formação necessária para a conservação da acumulação e reprodução do capital. Muitos jovens são forçados a se enquadrar no sistema educacional vigente e levados a escolher os cursos que efetivamente “podem” frequentar e não aqueles que de fato “querem” e gostariam de cursar. (RAMOS, 2013, p. 18).

A autora nos explica que embora a educação profissionalizante tenha sido lançada pelos últimos governos brasileiros como uma política pública de inclusão e mobilidade social, na prática, essa formação tem representado preparação para trabalho manual onde as classes trabalhadoras encontram condições laborais precárias que permanecem sem valorização salarial.

Com relação às condições das políticas educacionais no modo de produção capitalista, Marx (2006, p. 92) ressalta que “[...] a burguesia não tem os meios, nem vontade de oferecer ao povo uma verdadeira educação.” De acordo com Marx, a educação é monopolizada por quem detém o poder, e esta tende a oferecer um ensino para o exercício do trabalho produtivo (com um menor desperdício possível de tempo e de dinheiro para produção de mais valia).

Em vista disso, a formação profissional passa a ser objetivada para ensinar somente os conhecimentos do interesse da produção, alijando o trabalhador do acesso aos conhecimentos complexos necessários para sua emancipação. De todo modo, isso garante tanto a produção de trabalhadores para buscar por uma vaga, quando a garantia da perpetuação da divisão social e técnica do trabalho.

É nessa perspectiva que o professor e pesquisador Costa (2015) utiliza como tese de que “Eliminar o Desemprego no Capitalismo é uma Ficção”, e neste contexto, a possibilidade de o Estado estimular o fim do desemprego por meio da educação é frustrada. O autor tratou o tema relacionado a inserção dos egressos no mundo do trabalho sugerindo que a questão do desemprego e do direito ao trabalho é um dos principais gargalos da sociedade capitalista.

Para Costa (2015, p. 17), a questão principal está relacionada à forma que se organiza a produção societal e que o discurso da “inclusão por meio da educação” se torna mais uma forma de ocultar as causas estruturais do desemprego.

A lógica do desenvolvimento do modo de produção capitalista está pautada no princípio da competição, e para isso é preciso trabalhadores desempregados. Ou seja, é preciso de um contingente de pessoas desempregadas gerem uma pressão sobre quem está

trabalhando para manter ou diminuir os custos com força de trabalho e alavancar a produtividade. Neste contexto, a possibilidade de o Estado estimular o fim do desemprego por meio da educação é frustrada, já que ela serve como modelo de produtividade para o próprio sistema econômico (COSTA, 2015).

A concorrência e a competição se tornam como pilares necessários para o aumento da produção e o acúmulo do capital. Isso exige que o trabalhador produza cada vez mais, e em menor tempo, a interesse do capital e em detrimento do próprio trabalhador. O indivíduo que depende do trabalho é reduzido a condição de máquina e fica condicionado ao preço do mercado, do emprego e do capricho do rico (MARX, 2004).

Considerando as posições assumidas acima, entendemos que para desenvolver uma educação emancipadora no contexto do capital, é preciso antes de mais nada, defender que o ensino e a aprendizagem levem o estudante a compreender o processo sócio-histórico de construção do conhecimento científico, levando-o a uma leitura crítica do mundo, que possa estabelecer relações entre fatos e ideias de forma crítica e criativa, adotando posturas e ações a fim de compreender e construir criativamente novas relações sociais (RAMOS, 2017).

Entendemos ainda que é preciso desenvolver um elemento de consciência das condições de existência, e essa perspectiva não admite que o ensino se limite ao uso instrumental dos conteúdos muito menos uma educação parcial voltada exclusivamente aos interesses do empresariado. Nesse sentido, acreditamos que o papel da educação integrada seja de preparar os indivíduos não só para o trabalho manual, mas também oportunizar para que possam dirigir e planejar a sociedade (se assim o quiserem), na direção de uma transformação de sua realidade econômica, política e social.

No entanto, para isso é necessário identificar os avanços e os retrocessos no sentido de oferecer uma educação com mais qualidade com poder de transformar a vida dos indivíduos que buscam nela essa mudança, e isso só será possível apontando aquilo que precisa ser redimensionado. Posto isso, após a exposição das concepções teóricas e das dimensões sobre a educação profissional, é necessária a seleção de um método capaz de responder os problemas elencados.

1.2 Metodologia: O Materialismo Histórico-Dialético como método de pesquisa

Para aprofundarmos a definição entre o vínculo do Método da Pesquisa na área Social, procuramos estabelecer a lógica do método científico de modo que pudesse compreender o fenômeno desta pesquisa. A priori, conforme destaca Luna (2011), o método vem

condicionado por pressupostos epistemológicos, que por sua vez estão submetidos a um contexto teórico-metodológico. Desta forma, a fim de responder os objetivos elencados neste trabalho, estaremos explorando os pressupostos teórico-metodológicos para posteriormente interpretarmos a realidade.

Ao confrontar-se com o Estado no cotidiano de sua ação perante a sociedade, Marx e Engels (2001b) notaram que os fatos tinham íntima relação entre economia, direito e política. Assim, ao perceber as condições de exploração do proletariado e das contradições presentes na lógica dos teóricos que sustentavam a burguesia emergente, Marx e Engels submeteram numerosas críticas e extraíram a expressão teórica dos interesses de classe. Mais do que isso, de dentro do movimento operário Marx e Engels buscaram descrever as determinações do trabalho alienado⁶ e as condições necessárias para emancipar a classe trabalhadora pondo fim a divisão em classes e recuperando para os homens a verdadeira vida comunitária e a plena realização individual.

A priori, foi colocando a concepção da teoria Hegeliana de “cabeça para baixo” que Marx, com a ajuda de Engels, aprimora a concepção da realidade até então pouco contestada, descrevendo que o trabalho produtivo consciente é a atividade essencial da qual faz diferenciar o ser humano das demais espécies (MARX e ENGELS, 2001a, p. 24-26).

Partindo desta premissa, nas críticas ao idealismo e ao afastamento das concepções filosóficas sobre a determinação histórica, Marx e Engels (2001a) desenvolvem a partir do empirismo *A Ideologia Alemã*, obra em que é apresentada o Materialismo Histórico Dialético, distinto do idealismo de Hegel que tinha na ideia o ponto de partida e que disputavam entre si a verdade e não saíam dos seus limites, e oposto também a Feuerbach que configurava a essência imutável do homem como abstração do indivíduo isolado, apreendendo o mundo sensível enquanto objeto ou intuição e não como atividade humana concreta.

Ao desvelar suas críticas, Marx e Engels (2001a, p. 24, grifo do autor) mostram que a ciência só é válida se considerar o real, isso porque “[...] *a essência do homem é o conjunto das relações sociais*”. Nesse sentido, para análise da realidade é preciso considerar o ponto de partida, ou seja, as condições de vida concretas:

A premissa de que parte a ciência positiva da história são os indivíduos humanos reais, sua ação e condições reais de vida. Premissa à qual se chega por via empírica,

⁶ Como trabalho alienado entendemos uma atividade no qual não possibilita, por um lado, perceber as contradições existentes na sociedade capitalista (criticidade), e por outro, não oferece condições para mudanças nas condições da vida humana (liberdade e criatividade). Assim, a alienação é um fenômeno que leva “[...] a transformação objetiva da atividade do homem e de seus resultados numa força independente, que o domina e lhe é contrária, e também a correspondente transformação do homem de sujeito ativo em objeto do processo social”. Ver mais em Dicionário (BOTTOMORE, 2001, p. 20-25)

dispensando filtragens filosofantes. A premissa de toda história humana é a existência de indivíduos humanos viventes. Neste fato concreto se funda o materialismo histórico. (MARX e ENGELS, 2001a, p. 24).

Deste modo, a concepção materialista da história parte das condições de vida do homem na história, de sua evolução e de suas determinações para a produção e a reprodução da vida real. Nesse processo de desenvolvimento e transformação, o fator econômico representa, por um lado, a forma que o homem cria valores de uso, e por outro os condicionantes pelos quais sustentam a superestrutura que se sobrepõe ao homem e que por isso exercem certa influência nos fenômenos históricos, inclusive em alguns casos atuando como fator determinante.

Assim como Hegel, Marx considerava o trabalho como elemento central que impulsiona o desenvolvimento humano, no entanto, enquanto Hegel dava muito valor ao trabalho intelectual ignorando o trabalho manual, Marx observava o lado negativo do trabalho e as deformações a que ele era submetido em sua realização material e social. Com isso, Marx conseguiu analisar com maior seriedade os problemas ligados à alienação do trabalho no modo de produção capitalista (KONDER, 2000).

Para Marx os teóricos que o antecederam só fizeram a interpretação do mundo, contudo, o desafio estava em transformá-lo. Por isso, as críticas de Marx e Engels se davam sobretudo nas contradições que a sociedade capitalista se desenvolvia, a alienação ao trabalho precário; o desenvolvimento desigual das potencialidades humanas; a fatura de uns em detrimento de outros. Em suma, Marx demonstrava que a relação estabelecida entre o homem e o trabalho na história constitui como elemento essencial para compreender o processo de objetividade do ser humano no mundo real (MARX e ENGELS, 2001a).

Deste modo, superando a visão abstrata de seu tempo, Marx e Engels (2001a, p. 24) mostram que o conjunto das relações sociais é a afirmação da formação da essência do homem, ou seja, “A humanização do ser biológico específico só se dá dentro da sociedade e pela sociedade”⁷, desta forma afirmam que:

O que distingue os indivíduos humanos é que produzem seus meios de vida, condicionados por sua organização corpórea e associados em agrupamentos. Os indivíduos humanos são tais como manifestam sua vida. O que são coincide com sua produção, tanto com o que produzem quanto com o modo como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais de sua produção.

⁷ Marx e Engels (2001a, p.24) ao afirmar a humanização do ser biológico, os autores tem “A premissa de que parte a ciência positiva da história são os indivíduos humanos reais, sua ação e condições reais de vida (grifo do autor)”. Nesse sentido o desafio da humanidade está em organizar a sociedade de um modo que todas as pessoas possam usufruir dos bens e tecnologias a fim de suprir suas necessidades.

Assim, o homem é determinado historicamente pelas condições que o fazem conseguir a garantia para manutenção de sua vida e de sua prole, e para isso entram em relações determinadas, independentes de sua vontade, como explicita Marx (2008, p. 47):

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção de vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência.

A concepção da dialética materialista é a divisão do todo a fim de estudá-lo e compreendê-lo. Dito de outro modo, conforme explicita Kosik (2002, p. 18) “[...] O ‘conceito’ e a ‘abstração’, em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa”.

Nesse sentido, a apreensão do real a partir do abstrato se realiza como separação do fenômeno e essência, uma vez que somente por meio desta separação é possível mostrar as relações estabelecidas e com isso o caráter específico da coisa. Em suma, a ação de produzir o conhecimento se dá no processo de decomposição do todo, em que a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender as leis que regem o movimento real interno levando a conhecer a essência (KOSIK, 2002).

Sobre o método de análise no campo da educação e no ensino, embora Marx não tenha tratado especificamente uma obra para isso, pode se identificar várias críticas ao modelo educacional de sua época. Entre elas enfatiza-se a crítica sobre a dualidade de ensino tendo em vista a manutenção da divisão social e técnica do trabalho, que para Marx (2006) se vincula como ponto chave dessa trama em que se produz a exploração dos trabalhadores.

Neste contexto nos apropriamos da concepção de Marx (2004, p. 12) para mostrar que estudar as contradições do capitalismo é a possibilidade da “[...] apreensão consciente do movimento de um todo articulado que tem como base a realização material de gerações e gerações”. Assim sendo, esse método se torna pertinente para estudar as políticas educacionais e colocar em evidência aquilo que se propõe no discurso e aquilo que realmente é, ou seja, as análises propostas neste trabalho representam o esforço crítico e sistemático para sintetizar captando a coisa em si de modo que possa ser superada.

Posto isso, considerando a fase atual de desenvolvimento das forças produtivas e suas contradições, cabe questionar se este modelo de política pública educacional vem gerando emprego e renda diante de um estado cada vez mais reduzido que precariza as condições de vida.

1.2.1 Procedimentos teóricos metodológicos da coleta de dados

Considerando o tema de grande abrangência e não tendo aqui pretensão de findá-lo, esse trabalho se limita em analisar a dinâmica entre a idealização dos cursos integrados ao Ensino Médio e a realidade concreta da inserção dos alunos egressos no mercado de trabalho. Para os procedimentos investigativos, sequenciamos a ordem lógica dessa pesquisa. Utilizaremos três instrumentos básicos fundamentados em critérios objetivos, a saber: a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e questionários.

O primeiro passo feito por meio da pesquisa bibliográfica foi dividido em três partes. A primeira realizada como contextualização do objeto de pesquisa através de uma revisão de estudos sobre o tema que nos possibilitou aproximarmos da discussão e compreender as estratégias que vinham sendo adotadas para analisar a problemática da inclusão dos alunos egressos. A segunda foi realizada para resgatar algumas concepções teóricas sobre o papel do Estado e da educação profissional e seus objetivos na formação do trabalhador. E a terceira parte teve como finalidade resgatar a origem da escola profissionalizante no Brasil e em Rondônia e as principais políticas educacionais para o Ensino Médio.

De uma forma geral, conforme destaca Severino (2007), a pesquisa bibliográfica serve de referência a partir de registros disponíveis, que tragam resultados de pesquisas anteriores com documentos impressos e digitais, como livros, artigos, teses, dissertações e resenhas para a elaboração das categorias ou núcleos que formam a demarcação das dimensões de interpretação dos resultados. Deste modo, esta etapa além de possibilitar situar o objeto de estudo, nos permitiu nortear algumas estratégias para serem adotadas durante a trajetória desta pesquisa. Complementando a explicitação acima, Gamboa (2006, p. 66) mostra que:

Tanto as referências como a bibliografia demonstram o grau de preparação do projeto e indica uma aproximação com a problemática a ser estudada, realizada através de uma primeira revisão bibliográfica sobre outras pesquisas que trabalham a mesma problemática e que podem fornecer estratégias de pesquisa como possíveis categorias de análise.

Utilizamos a pesquisa bibliográfica como uma análise meticulosa das publicações correntes a respeito do papel da educação profissional enquanto política pública e a sua relação com o mercado de trabalho. Procuramos compreender como a “pergunta síntese” estava sendo tratada, e ainda, quais os caminhos os autores estavam discutindo esta problemática.

O segundo passo foi o desenvolvimento da pesquisa documental que possibilitou a identificação das concepções teóricas, os fundamentos legais das políticas de Ensino Médio integrado para os Institutos Federais e seus objetivos no processo de formação do trabalhador. Essa etapa nos permitiu a identificação das matrizes teóricas e as diretrizes curriculares que orientam os cursos integrados profissionalizantes (Química, Florestas e Informática) no Instituto Federal de Rondônia Campus Ji Paraná (IFRO). Para isso, foram analisados Resoluções, Decretos, Relatórios, Portarias, Diretrizes, Projeto Pedagógico de Curso (PPC).

Conforme esclarece Severino (2007, p. 62) compõe a pesquisa documental não só documentos impressos, “[...] mas sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos legais.” De acordo com Severino “[...] os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise”. Deste modo, esses recursos foram utilizados para identificar os objetivos propalados nos documentos oficiais que orientam a educação integrada e assim nos permitir analisar que tipo de formação está sendo oferecida para a classe trabalhadora.

Complementando o trabalho, o terceiro passo consistiu na coleta de dados e aconteceu em dois momentos. No primeiro momento foram coletados dados junto ao questionário institucional disponível na plataforma do IFRO em Painel de Indicadores⁸. Em sequência, foi analisado o questionário próprio desenvolvido na Plataforma Google na aba formulários com questões específicas [abertas e fechadas] desta pesquisa que tinha sido enviado no mês de junho e julho de 2018 aos egressos que se formaram nos anos de 2015 e 2016 dos três cursos ofertados pelo IFRO Campus Ji Paraná.

A escolha pelos alunos que se formaram neste período foi feita em razão do tempo de conclusão de curso, o que permitiu levantar dados em relação às suas atividades laborais ou de estudo e os resultados dessa formação. Para análise das respostas levamos em consideração as características socioeconômicas e as demandas produtivas por formação profissional locais e regionais e sua relação com os cursos técnicos.

⁸ Painel de Indicadores acompanhamento dos Egressos do IFRO disponível em: <<https://painel.ifro.edu.br/pentaho/plugin/painel/api/gaegresso>>. Acesso 25 de out. 2018.

O questionário específico foi constituído por um conjunto de questões abertas e fechadas e estão disponíveis ao final deste trabalho. Para a construção do questionário levamos em consideração as orientações de Severino (2007, p. 63), as questões devem estar “[...] sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”.

Tendo em vista isso, o questionário específico foi elaborado e encaminhado aos egressos por dois caminhos eletrônicos: no primeiro momento via e-mail, e no segundo através de uma mensagem via celular que constava um link e direcionava ao questionário online. Após um período de espera de alguns dias, encaminhamos novamente os questionários para aqueles que não tinham respondido. Ao final de todo processo de envio e recebimento dos 252 alunos que se formaram neste período, 138 responderam o questionário.

O questionário próprio possuía 20 questões sendo 19 com perguntas objetivas e a última com caráter aberto o que permitiu o egresso discorrer e justificar suas respostas, e ainda, contemplar situações em que o questionário fechado não permitia. Importa frisar que o questionário de pesquisa digital foi escolhido pois permitia o envio para um grande número de egressos otimizando o tempo e ampliando o número de pesquisados. Nesse sentido, também foi escolhido por não apresentar limitações geográficas, independente da cidade, estado ou país em que o egresso estava, ele pode responder, garantindo assim uma maior representatividade da população pesquisada.

1.2.2 Procedimento estrutural da análise de dados

A análise dos dados foi organizada a partir da aplicação das categorias do método e foram utilizadas de modo que pudesse esclarecer as inquietações desta pesquisa. As categorias analíticas englobam as relações fundamentais que se pretende expor e podem ser consideradas como as dimensões em que se classificam as ideias para gerar o conhecimento sobre aquilo que se busca em seus aspectos gerais.

De acordo com Cury (2000) no materialismo histórico a realidade só pode ser reconhecida compreendendo a unidade dialética da estrutura e superestrutura dentro de um intercâmbio universal, do micro para o macro e do macro para o micro, em que o homem é o sujeito da *praxis*. Deste modo, considerando a complexidade das relações estabelecidas ao tema educação e trabalho, as categorias elencadas abaixo se aprofundam sobre esse fenômeno buscando apreender a essência por detrás da aparência.

A priori, conforme ressalta Cury (2000, p.17-19) [...] uma compreensão dialética da totalidade exige apreensão da relação entre as partes e o todo e as partes entre si”. Assim a categoria **totalidade** serve para resgatar o desenvolvimento histórico das políticas de educação profissional e evidenciar as condições de produção de toda sociedade:

A categoria da totalidade justifica-se enquanto o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla. Sob o ponto de vista da sociedade, eliminar a totalidade significa tornar os processos particulares da estrutura social em níveis autônomos, sem estabelecer as relações internas entre os mesmos. Considerar a educação como processo particular da realidade, sem aceitar a própria totalidade, isto é, sua vinculação imanente às relações sociais, significa tomá-la como universo separado. (CURY, 2000, p. 22).

Tomando como referência Cury (2000) a categoria totalidade foi utilizada para analisar as concepções teóricas, os fundamentos legais das políticas de Ensino Médio Integrado para os Institutos Federais, as diretrizes curriculares que orientam os cursos do Ensino Médio Integrado nos cursos profissionalizantes e suas articulações com o mundo do trabalho.

A categoria **contradição** foi aplicada na análise dos fundamentos teóricos que sustentam a formação realizada pelos cursos de Ensino Médio Integrado e seus resultados concretos na vida dos jovens trabalhadores. A categoria contradição, como explica Cury (2000, p.30-31) funciona “[...] como motor interno do movimento, já que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade”. Assim, a realidade no seu todo subjetivo-objetivo é dialética e contraditória, e a contradição sempre vai expressar uma relação de conflito no devir do real.

A categoria contradição, então, surge a partir da negação e da superação da realidade que a engendra. Assim, serve como peça fundamental para identificar as transformações que ocorrem tanto no sistema de produção, quanto na força de trabalho e na educação como um todo.

A categoria **trabalho** foi utilizada para fundamentar a análise da forma que o homem vem se apropriando da natureza para satisfazer suas necessidades e também para o seu próprio desenvolvimento. Nesse sentido, Marx (2006) salienta que a categoria trabalho serve para análise do lado negativo e positivo dele, ou seja, as deformações a que ele vem sendo submetido em sua realização material e social na história.

Assim, esta categoria tem como função colocar em evidência o caráter do trabalho na conjuntura capitalista e as condições atuais que os egressos se encontram, tendo em vista

aquilo que lhes é possível conquistar na hora de buscar um emprego para realizar-se enquanto ser humano.

A categoria **ideologia** será utilizada para identificar e analisar a forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada por meio da formação profissional. Segundo Meszáros (1996, p. 12), a categoria ideologia tem por finalidade “Identificar as suposições ocultas e os valores implícitos com que está comprometida a ordem dominante”. Assim, utilizaremos a categoria ideologia para tomar consciência do vínculo entre o capitalismo e a realidade concreta, colocando em evidência os conhecimentos referentes ao ensino oferecido e sua objetividade.

As categorias elencadas acima possuem a função de interpretar o real e indicar a estratégia política em movimento, ou seja, implica em expor formalmente através de um instrumento metodológico de análise ligado a prática educativa sob o modo de produção capitalista, neste caso, analisar de forma crítica a proposta e a realidade da Educação Integrada promovida no Brasil neste início de século.

1.3 Estrutura da dissertação

Para melhor compreensão a dissertação está estruturada da seguinte forma:

Na primeira sessão, iniciamos com a contextualização do objeto de estudo reunindo pesquisas [estado da arte] com enfoques específicos a problemática central. Na sequência, abordamos as bases teóricas e os procedimentos metodológicos que foram definidos para dar prosseguimento na análise. Obteve-se suporte nos estudos de Saviani (1994), Marx (2004; 2006, 2008; 1983), Marx e Engels (2001a), Frigotto (2011), Konder (2000), Lombardi (2010), Kosik (2002), Cury (2000), Meszáros (1996), Ponce (2001). Para discussão sobre o enfoque específico foram utilizados os estudos de Murara (2013), Oliveira (2014), Maria Ramos (2013) e Costa (2015).

Na segunda sessão analisamos o papel do trabalho e a educação para a formação humana, a origem do Estado, as concepções teóricas e os princípios que fundamentam a educação profissional e a relação que se estabelece na noção de Capital Humano para o desenvolvimento capitalista nas conjunturas brasileiras. Nesta etapa obteve-se suporte em estudos de Bobbio, Mateucci e Pasquino (1998), Engels (1984), Marx e Engels (2001b), Marx (2006, 1983), Souza (2014), Orso (2007), Buffa (2000), Rousseau (1996), Faleiros (2009), Arroyo (2000), Adam Smith (1996), Santos (2014), Keynes (2007), Friedman (1984), Schultz

(1971), Ramos (2014); Arapiraca (1979), Carnoy (1986), Martins (2000); Moura, Leite e Ribeiro (2015), Frigotto (2015), Arapiraca (1979), Antunes e Pinto (2017).

Na terceira sessão resgatamos a natureza das políticas educacionais e as características básicas herdadas da nossa histórica relação cultural, política e econômica e seu resultado para o descaso da classe dominante brasileira à educação enquanto um direito social e subjetivo. Em resumo, nesta etapa mostramos o projeto societário de desenvolvimento que se constituiu e que se afirmou historicamente até meados da década de 1980. Obteve-se suporte em estudos de Saviani (2008), Arapiraca (1979), Kuenzer (2002; 2009), Romanelli (1986), Libâneo, Oliveira e Toschi, (2012), Ramos (2014, 2017), Neves e Pronko (2008), Antunes (2006), Martins (2000), Valentin e Peruzzo (2018) e Newton Duarte (2008).

Na quarta sessão examinamos a nova BNCC do Ensino Médio, os fundamentos legais, as matrizes teóricas e as diretrizes curriculares que orientam os cursos profissionalizantes integrados de nível médio (Química, Florestas e Informática) no Instituto Federal de Rondônia Campus Ji Paraná. Para análise, obteve-se aporte teórico em estudos de Frigotto, Dickmann e Pertuzatti (2017), Marsiglia et al (2017); Corrêa e Morgado (2018); Araújo e Doriedson (2011), Pacheco (2011), Frigotto (2015, 2018), Alves (2005), Oliveira (2015), Valentin e Peruzzo (2018), Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005; 2006; 2012); Marise Ramos (2014; 2017) Ferreti (2016); Gouveia (2016) além de consulta à legislação da educação profissional que cria os cursos técnicos, reformula e dá outras providências.

Na quinta sessão demonstramos o perfil dos alunos egressos do ano de 2015 e 2016 dos cursos de Informática, Florestas e Química do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), suas atividades laborais ou de estudo, e os resultados obtidos com a formação profissionalizante. Para as análises obteve-se suporte teórico em estudos de Ramos (2017), Ferreti (2016), Gouveia (2016), Ciavatta e Ramos (2011), Frigotto (2015, 2018), Antunes e Pinto (2017), Antunes (2018), Pochmann (2018), Meszáros (1996) além de aporte teórico de obras que foram tratadas em sessões anteriores.

2 O ESTADO E A EDUCAÇÃO NO MODO DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

Nesta sessão teremos como objetivo demonstrar o papel da educação e do trabalho na formação do ser humano; as concepções teóricas e princípios que fundamentam a existência do Estado; princípios que fundamentam a manutenção do modo de produção capitalista; a educação profissional e a noção de capital humano. Para a escolha das referências levamos em consideração abordagens significativas sobre o tema, estando organizados de forma cronológica.

Esta sessão está dividida da seguinte forma: na primeira parte resgatamos a natureza do desenvolvimento do homem na história a partir do trabalho e educação; na segunda parte abordamos a origem do Estado e a relação com o desenvolvimento produtivo e social; na terceira parte analisamos as concepções liberais e como estas ideias serviram de modelo para as políticas econômicas de desenvolvimento; na sequência, descrevemos a relação das estruturas políticas e sociais de poder e as implicações da concepção do capital humano sobre o indivíduo trabalhador.

2.1 Trabalho e Educação: A essência que caracteriza o Homem

Ao observar o desenvolvimento da humanidade, podemos constatar que entre todos os seres vivos somente o homem possui a capacidade de educar e de trabalhar. Desta forma, o que a define a espécie humana é o modo que esta concebe a sua existência em determinado período da história:

[...] o trabalho é mediação entre homem e natureza, e dessa interação deriva todo o processo de formação humana. A produção aparece como a forma de o homem se manter, além de configurar a forma de ele definir e orientar suas necessidades. Necessidades que, uma vez satisfeitas, repõem, ao infinito, novas necessidades; inclusive, na medida em que a produção se enriquece, a produtividade aumenta e, portanto, o trabalho se sofisticava. Repõem e renovam necessidades não propriamente materiais, mas abstratas, espirituais, que aparecem, também elas, como resultado da atividade produtiva, tendo em vista o fato de que o marco inicial desse movimento é a relação estabelecida entre o ser humano e o meio natural. É um movimento que define a própria consciência humana, [...] à percepção de que é o ser social que produz a consciência, e não o contrário (MARX, 2004, p. 14).

O exercício do trabalho sempre foi algo necessário na história, obrigatório, penoso, que os homens precisavam fazer para garantir seu sustento e conseqüentemente garantir sua

sobrevivência. Já a educação representou a forma de transmissão de conhecimentos e aprendizado no sentido de preparar as pessoas para o mundo e viver em sociedade.

Conforme mostra Marx, no movimento da história o trabalho representa a mediação entre homem e natureza, processo de formação que renovam as necessidades, entre elas as abstratas, espirituais que originam a educação e do qual é inerente do ser humano enquanto ser social. Nesse sentido, Saviani (1994, p. 02) tomando como referência Marx explica que:

E sabido que a educação praticamente coincide com a própria existência humana. Em outros termos, as origens da educação se confundem com as origens do próprio homem. A medida em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida é que ele se constitui propriamente enquanto homem. Em outros termos, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm que fazer o contrário: eles adaptam a natureza a si. O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho. Por isto podemos dizer que o trabalho define a essência humana. Portanto, o homem, para continuar existindo, precisa estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho. Isto faz com que a vida do homem seja determinada pelo modo como ele produz sua existência.

Conforme os autores, o homem difere-se das demais espécies pois age conscientemente sobre a natureza para modificá-la e assim suprir suas necessidades. Neste caso, a atividade essencial que caracteriza o ser humano é o modo de produzir e reproduzir sua vida no movimento da história, ou seja, o trabalho objetivado⁹. Deste modo o homem não se define a partir de uma essência, mas se faz como tal nas relações sociais no decorrer da história, isto é, o homem é aquilo que faz e como faz.

Se analisarmos nos primórdios da humanidade a educação estava associada ao próprio processo de trabalho, ou seja, o homem aprendia agindo sobre a matéria transformando-a, e o conhecimento, portanto, era passado de um trabalhador para o outro na própria prática laboral. Nessa época as preocupações do homem se davam basicamente em como conseguir seu alimento e como proteger sua família de outros grupos ou de animais, restringindo o gasto de suas energias para o que era básico para sua sobrevivência. Após o domínio sobre instrumentos e ferramentas de trabalho possibilitaram uma superprodução de modo que o alimento começou a ser armazenado.

Com tempo e alimento disponível, permitiu se dedicar a outras atividades nas quais antes não eram essenciais para sua sobrevivência, tudo isso modificou seus hábitos e seu

⁹ A constituição ontológica do homem no mundo se dá através da objetivação do trabalho, relação que é estabelecida entre a subjetividade do sujeito (aquilo que ele já sabe através de experiências passadas ou do conhecimento obtido) com aquilo que deseja realizar ou alcançar materialmente através do trabalho para suprir suas necessidades. De acordo com Marx (1983), tais necessidades são criadas pelo homem enquanto ser social que molda a natureza ao seu redor e com isso aprimora sua condição de vida nesse mundo.

próprio ser. Neste momento, a educação, a cultura e a arte e todos os processos simbólicos criados a partir da relação do homem com o trabalho e o mundo transformaram a própria consciência. O domínio sobre esses processos de abstração constitui-se nas condições basilares que permitiram ao homem se libertar das formas primitivas, transformando a si mesmo.

A exclusiva capacidade do homem em trabalhar e educar criou soluções para os problemas cotidianos através de habilidades manuais, mas a eficácia de seu raciocínio não se concretizou somente através da fala, mas também por meio das observações e a consequente transmissão na história para seus semelhantes. Segundo Marx e Engels (2006), com o avanço científico e o surgimento da sociedade de classes tornou-se necessária uma instituição que oferecesse uma educação diferenciada dando origem a Escola.

Desde seu surgimento, a escola não era acessível a todos, mas somente a uma classe, aquela que iria dirigir a sociedade. Nessa fase, a divisão social e técnica do trabalho determinaria tanto no que diz respeito à organização social, quanto aos valores, conhecimentos e até mesmo as condições de trabalho dos homens.

Ocorre que a escola foi concebida como instrumento a serviço das classes dominantes, dos proprietários dos meios de produção. Como consequência, a instrução do trabalhador teve um papel duplo, primeiro em função da necessidade de disciplinar as pessoas para viverem sob as novas regras do Estado que estava surgindo, e a segunda, na medida em que as transformações no mundo produtivo iam ocorrendo a escola passava a ter mais influência na formação da classe trabalhadora, especialmente com o avanço da ciência e da tecnologia que passava a exigir uma instrução mais disciplinada, momento no qual a escola foi estendida para poder ensinar as técnicas para o exercício laboral (MARX e ENGELS, 2006; SAVIANI, 1994).

Nota-se que a educação se executa como um processo que une aspirações e necessidades do homem no contexto objetivo de sua situação histórico-social. Assim, embora a escola tenha sido aberta às classes menos favorecidas, a sua qualidade ainda permanece longe de ser igual ao modelo que a burguesia reserva para si. Isso implica que a relação estabelecida entre educação e trabalho têm definido não só o desenvolvimento humano na história, mas também a articulação desempenhada pela escola para a constituição da sociedade.

No Brasil, como produto histórico dessa cisão, a educação é instrumentalizada a partir de uma visão de mercado, ou é vista de forma difusa que contrapõe de modo excludente a educação e trabalho. No contexto da educação pública, por exemplo, a separação do saber e o

do fazer tornaram a educação básica em geral, e a educação profissional em específico, um paradigma para a formação do indivíduo trabalhador (FRIGOTTO, 2007).

Ainda na década de 1990, a luz dos textos de Marx, Saviani (1994, p.13) previa que com o próprio desenvolvimento produtivo a escola unitária passaria a ser uma necessidade e passaria a desenvolver “[...] ao máximo as potencialidades dos indivíduos, conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades espirituais-intelectuais.”

A abertura da escola seria uma condição para que o modo de produção capitalista pudesse potencializar a força de trabalho. Saviani (1994) explica que com o processo de produção modernizada demandaria mão de obra mais preparada a assumir e executar atividades cognitivas abstratas, o que implicaria o domínio das faculdades espirituais-intelectuais e a expansão da escola pública e gratuita. Contudo, Antunes (2018) afirma que em uma fase em que o Capitalismo precisava aumentar a competição do mercado, a noção de capital humano inverteu a ampliação da educação pública e gratuita para um produto a ser consumido e conquistado.

A partir das mudanças da suposta Globalização do Capitalismo, a educação passou de um direito social a ser mais uma mercadoria em que os indivíduos consomem e comercializam. É a capitalização do trabalhador, ou personificação do capital a partir de uma visão individualista e de mercado. Desde então, apesar da tecnologia e a modernização exigir novas qualidades cognitivas abstratas e de ordem matemática para viver de forma digna em sociedade, o sistema capitalista tem organizado a partir do poder de consumo, colocando a margem de um emprego formal aqueles que não assumiram ou incorporaram as capacidades individuais difundidas pelo ideário do capital humano.

Neste contexto, entendemos que se por um lado a nova realidade produtiva precisa de mão de obra especializada, por outro, a escola pode fazer desse espaço uma oportunidade de democratização do conhecimento técnico, científico e cultural. No entanto, esse caminho estaria acessível não como um método ou uma conduta, mas tendo o trabalho como princípio educativo:

O trabalho como *princípio educativo* não deriva de um princípio moral ou metodológico, mas do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza, portadores de necessidades vitais imperativas e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. Por isso é fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida, pelo trabalho é comum a todos os seres humanos. (FRIGOTTO, 2011, p. 10).

Ao educar a criança desde a tenra idade tendo o trabalho como princípio educativo, evita-se criar indivíduos, ou grupos de pessoas que explorem e vivam do trabalho do outro. Assim, ter o trabalho como princípio educativo significa educar para que as pessoas tenham plena consciência de que o trabalho é necessário e comum a todos os homens.

2.2 A origem do Estado

O todo, colocado acima ou fora das partes numa mera relação de exterioridade, se petrifica na abstração. O todo, na verdade, só se cria a si mesmo na dialética das partes, só pode existir concretamente nas partes e é na relatividade das partes que o todo se estrutura e caminha. (CURY, 2000, p. 35).

Para compreender a relação entre Estado, trabalho e educação, partimos da realidade que permeia a formação do ser social na história, não como algo abstrato e isolado, mas como destaca Cury (2000), enquanto atividade humana concreta que vem sendo modificada a partir da dinamicidade que perpassa as relações sociais.

De acordo com Bobbio, Mateucci e Pasquino (1998, p. 425) o termo Estado serve para indicar e descrever a forma de ordenamento político, com origem da Europa a partir do século XIII até o final do século XVIII “[...] na base de pressupostos e motivos específicos da história europeia e que após esse período se estendeu — libertando-se, de certa maneira, das suas condições originais e concretas de nascimento a todo o mundo civilizado.”

O que pode ser observado é que o termo Estado indica uma forma de organização política que surge das circunstâncias históricas que determinavam a vida humana trazendo um novo ordenamento político e social. Nesse sentido, Engels (1984, p. 128) afirma que o Estado tem sua origem como uma instituição no qual “[...] não só perpetuasse a nascente divisão da sociedade em classes, mas também o direito de a classe possuidora explorar a não-possuidora e o domínio da primeira sobre a segunda.” Para ele o Estado emergiu como um mecanismo para mediar as contradições entre as classes sociais, mas não como uma forma pensada de fora para dentro, muito menos materialização da ideia:

É antes um produto da sociedade, quando esta chega a um determinado grau de desenvolvimento; é a confissão de que essa sociedade se enredou numa irremediável contradição com ela própria e está dividida por antagonismos irreconciliáveis que não consegue conjurar. Mas para que esses antagonismos, essas classes com interesses econômicos colidentes não se devorem e não consumam a sociedade numa luta estéril, faz-se necessário um poder colocado aparentemente por cima da sociedade, chamado a amortecer o choque e a mantê-lo dentro dos limites da "ordem". Este poder,

nascido da sociedade, mas posto acima dela se distanciando cada vez mais, é o Estado. (ENGELS, 1984, p. 128).

Em razão do desenvolvimento técnico produtivo, e, especialmente das contradições entre as classes sociais, implicou a presença de uma instituição própria para controlar os conflitos sociais e econômicos.

Assim, Engels (1984, p. 193) argumenta que esta instituição que está surgindo não é de todos, mas “[...] o Estado da classe mais poderosa, da classe economicamente dominante, classe que, por intermédio dele, se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida”. Observa-se que o Estado é produto das condições irremediáveis em que engendrou a sociedade, é representado por pessoas que carregam interesses, inclinações que são determinadas por alguém, por classes, e neste caso aquelas que possuem maior poder.

Se por um lado o Estado é uma necessidade do próprio desenvolvimento utilizado para criar um ambiente com regras para organizar a sociedade reproduzindo as condições ideais para manutenção da ordem social, por outro, ele também é o meio pelo qual acabava se servindo a classe dominante para manutenção do *status quo* que através do poder como instituição erigida “democraticamente” consegue garantir o controle e a coação da população a fim de que se possa garantir a ordem e a harmonia na sociedade. Mas afinal, de que forma surgiu e como se consolidou esta forma de organização conhecida como Estado?

Se fizermos um resgate histórico, a criação de uma instituição político-social se confunde com a criação da sociedade democrática, seu germe aparece inicialmente com as transformações experimentadas pela infraestrutura econômica que era baseada na agricultura e alguma atividade pastoril e indústria doméstica, e manifesta-se com o advento do capitalismo comercial e a escravização de companheiros tribais (PONCE, 2001, p. 11 - 13).

A cerca de 1500 a. C. o pagamento de serviços e acumulação hereditária para um grupo de pessoas estabelece novos parâmetros para a organização social. A partir do século VII a. c. as descobertas de técnicas novas melhoraram o rendimento humano o que fez com que a economia comercial começasse a ultrapassar a economia agrícola modificando a estrutura social e acentuando as desigualdades de fortuna. Isso resultou no aparecimento das classes sociais e na origem da escravidão de companheiros tribais, fim da democracia gentílica e a busca e conquista de novos mercados (PONCE, 2001).

De acordo com Ponce (2001, p. 19), o surgimento das classes sociais teve uma dupla origem: a primeira vinculada ao escasso rendimento do trabalho humano e a segunda a

substituição da propriedade comum pela propriedade privada. É possível identificar que com o processo de privatização e acumulação surgem os “administradores” e os “executores”. Mas como destaca o autor, ainda estava faltando uma coisa, uma instituição que garantisse a nova forma privada da “classe dirigente” de adquirir riquezas, e deste contexto surge o Estado.

Como pode ser visto, no decorrer da história o Estado sempre representou um instrumento poderoso nas mãos da classe exploradora a fim de garantir seus interesses. Contudo, com o processo de transformação dos meios de produção o regime governamental passa por mudanças significativas, de modo que no século XVII emerge o Estado moderno pondo fim a forma centralizadora de poder.

O período que vai do século XVII ao século XVIII a Europa estava submetida a sua primeira grande Revolução Industrial, primeiro na Inglaterra e de pois na França, que substituía a energia humana pela máquina a vapor e proporcionava com isso significativas mudanças em toda a sociedade. Ocorre que o aumento da produção e das riquezas proporcionou o surgimento de uma nova classe, a burguesia¹⁰, que passou a deter grande parte do poder financeiro das propriedades de terras e dos meios de produção.

De acordo com Bobbio, Mateucci e Pasquino (1998, p. 425-426) o “Estado moderno europeu” aparece como: “[...] uma forma de organização do poder historicamente determinada e, enquanto tal, caracterizada por conotações que a tornam peculiar e diversa de outras formas, historicamente também determinadas e interiormente homogêneas, de organização do poder”.

Ocorria que a nova classe precisava garantir seu poder e para isso era preciso expandir o comércio com outros países, por outro lado, estava atrelada a política centralizadora da monarquia.

A grande indiferença da monarquia pelos problemas que assolavam a população e principalmente os altos tributos cobrados e as restrições para o comércio exterior impostos aos burgueses criaram um cenário oportuno para a revolução. Com a necessidade de maior poder político a classe emergente (burguesia) iniciava um movimento para derrubar o absolutismo, a principal objetivação da burguesia nesse período era em expandir seus negócios de modo que pudesse ampliar seu capital, a insatisfação criada por esses impasses gerou movimentos revolucionários que começavam a tramar a derrubada da monarquia do poder.

¹⁰ Conforme destaca Saviani (1994, p. 03): A origem do burguês é o habitante do burgo, ou seja, o habitante da cidade. Através do comércio, ele foi acumulando capital que, em seguida, passou a ser investido na própria produção, originando assim a indústria. Assim, o termo designa aquele que vive na cidade e pratica o comércio, aquele que possui o capital.

A forma centralizadora de poder do modelo feudal e os diversos privilégios que detinha os monarcas em função dos altos tributos cobrados do povo não agradava a classe trabalhadora, muito menos a burguesia, por isso uniram-se para destituir do poder seu algoz. Analisando esse contexto, conforme explica Marx (2001), a burguesia utilizou o discurso de igualdade e melhores condições de vida entre os homens para gerar mobilização com a união de proprietários de terras e trabalhadores a um objetivo comum: a revolução com a derrubada do antigo regime sendo substituído por um novo modelo de estado. Como produto dessa trama emergiu a república do estado burguês, que desde sua origem estava articulado em defender e expandir o mercado e ampliar o capital.

Com as mudanças ocorrendo em toda a sociedade moderna ocorre também a migração da população do campo para cidade a fim de obterem melhores condições de vida com o salário que era oferecido nas fábricas gerando um crescimento significativo da população urbana, no entanto, se por um lado a revolução industrial proporcionou o homem elevar a capacidade de produção e com isso produzir mais em menor tempo, por outro lado o novo modo de produzir trazia novos problemas como a exploração do trabalhador nas fábricas. Em resumo, a relação do trabalho no Estado Moderno passou a ser definido pela entrega do esforço humano em troca de salário em que o indivíduo não detém os meios de produção e sua subsistência depende de sua utilização pelo capitalista.

Conforme Orso (2007) explica, a história do liberalismo se vincula com a formação do Estado Moderno e só passa a ter legitimidade quando assegura a liberdade individual. Com a derrubada da estrutura de poder do antigo regime, a nova sociedade precisava de novos princípios e valores para orientar as novas relações do Estado com o povo. Neste contexto, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789) consolidou novos ideais de sociedade que teriam como defesa a igualdade entre os homens; este período integrou o conjunto das chamadas Revoluções Burguesas.

Ocorre que foi sob a mobilização social e a concepção liberal que o período vivido durante a primeira revolução industrial fez emergir novos ideais de sociedade, cujo objetivo então proclamado era em torno do tripé: liberdade, igualdade e fraternidade. Foi também nesse período que se originou o movimento que ficou conhecido como Iluminismo; cuja principal característica era propor novos ideais de sociedade e por isso defendia o uso da razão para explicar a evolução do homem e a contestação do domínio absolutista da monarquia para explicar a desigualdade e a infelicidade.

Neste período alguns teóricos tiveram influência nas políticas que seriam desenvolvidas para construção do Estado Moderno, entre eles, destaca-se os filósofos Jean

Jacques Rousseau (1712-1778), Thomas Hobbes (1588-1679) e John Locke (1632-1704) que discordavam entre si conforme suas especificidades regionais e temporais (LEE E TETZLAFF, 2015)

Conforme explica Lee e Tetzlaff (2015), enquanto Hobbes defendia o poder monárquico absolutista, Locke defendia a monarquia constitucional, já Rousseau defendia a liberdade democrática. Por outro lado, convergiam que a função do Estado seria de atuar como mediador dos conflitos entre os diversos grupos presentes na sociedade e para isso seria preciso assegurar através do contrato social a harmonia entre os grupos antagônicos preservando os interesses do bem comum.

Corroborando para a compreensão do Estado Liberal, Orso (2007) esclarece que François Quesnay (1694-1774) economista Francês defensor da fisiocracia, do deixa fazer, deixa passar, apoiava que o Mercado possuía suas próprias leis, e por isso, o Estado não devia interferir. Para David Ricardo (1772-1823) economista e político britânico desenvolveu a Teoria do Valor e que a usava ao mercado todo; Herbert Spencer (1820-1903) filósofo, biólogo e antropólogo inglês, defendia a aplicação do Darwinismo no campo social como uma forma de aperfeiçoar a sociedade. De um modo geral, essas concepções trataram de destruir a antiga ordem e estabelecer novos parâmetros para formação do Estado Liberal e do modo de produção Capitalista.

De acordo com Saviani (1994, p. 04) no momento da Construção do Estado Moderno “[...] a sociedade deixa de se organizar segundo o direito natural, mas passa a se organizar segundo o direito positivo, um direito estabelecido formalmente por convenção contratual.” Conforme destaca o autor, o Estado Moderno surgiu da revolução burguesa e esta foi a primeira a provocar a concessão formal a todos os homens das liberdades políticas, contudo, apesar do discurso sobre a democracia e os direitos sociais, a burguesia não conseguiu incorporar estas liberdades num contexto social que fosse garantido o exercício efetivo para toda a classe trabalhadora.

Ao analisar a dinâmica da história de toda sociedade Marx e Engels (2001, p. 23-24) ressaltam que sempre se fez presente a luta por interesses entre as classes, e nesse sentido a “A sociedade burguesa moderna, oriunda do esfacelamento da sociedade feudal, não suprimiu a oposição de classes. Limitou-se a substituir as antigas classes por novas classes, por novas condições de opressão, por novas formas de luta”. Isso por quê, o Estado efetivamente passou a representar os interesses da classe dominante que iriam definir as leis e as estruturas necessárias para manutenção e reprodução de seu poder.

Ao explicar o modo que a nova sociedade estava se firmando, Marx (1983) mostra que com a introdução da maquinaria e da produção mecanizada os métodos de produção existentes são forçados a recorrer a formas extremas de exploração para manterem-se no mercado com um produto de preço competitivo. Essa competição cria novas formas de exploração, do qual o surgimento do exército de reserva¹¹ passa a ter papel determinante para aumentar a concorrência por vagas de emprego e com isso sujeitando o trabalhador a se submeter a menores salários. Ao mesmo tempo que os empregados estão sujeitados a exigências maiores para superprodução do capital e a um trabalho precário, os desempregados exercem a função de compor a superpopulação relativa (exército industrial de reserva) do qual representa um mecanismo de competição capitalista. Assim, conforme o capital se desenvolve, desenvolve-se o proletariado, mas a classe de trabalhadores só pode viver se encontrarem trabalho e só encontram trabalho à medida que produzem mais capital.

Se para Marx (1983), o trabalho representa uma condição da própria existência e funciona como uma mola que impulsiona a evolução do ser humano, a partir da nova sociedade de classes isso acaba mudando. De acordo com ele, aquilo que é produzido pelo homem, o produto do seu trabalho lhe causa estranhamento a partir do momento em que ocorre a divisão social e técnica do trabalho. A partir disso, o que o trabalhador produz não lhe pertence, mas sim ao capital, e não basta que ele só produza, é necessário que produza em quantidade o suficiente para gerar mais valia¹², apenas é produtivo aquele trabalhador que serve à autovalorização do capital.

Embora haja relatos históricos que a escola de caráter público ofertada pelo Estado foi criada antes mesmo das mudanças que estavam ocorrendo na Revolução Industrial, nota-se que as transformações ocorridas no século XVIII carregavam uma nova realidade e por isso a escola passou a assumir um papel essencial na política de desenvolvimento. Isso porquê, se no antigo regime a educação científica era exclusiva de uma classe, com o desenvolvimento das forças produtivas exigiriam a ampliação desses saberes ampliando para o trabalhador. A existência da maior contradição da sociedade emergente era sobre a divisão entre aqueles que

¹¹ De acordo com o dicionário Bottomore (2001, p. 14) “Marx dedica considerável parte de sua análise econômica aos efeitos e formas do processo de acumulação, de que faz uma abordagem tanto lógica quanto empírica.” Neste sentido, o conceito de Exército de Reserva é criado por Marx para mostrar o poder exercido na produtividade ao forçar o trabalhador a se submeter a condições adversas para não perder seu emprego no processo de acumulação do capital. Ver mais em O Capital, I, cap. XXIII, seção 4.

¹² A teoria de Marx (1983) sobre a mais valia, mostra a diferença entre o valor final da mercadoria produzida e a soma do valor dos meios de produção e do valor do trabalho, que seria a base do lucro no sistema capitalista. Para Marx o valor do trabalho e o salário recebido pelo trabalhador denota uma desigualdade em que o empenho do trabalhador não é convertido em sua totalidade. Na verdade, Marx mostra que o trabalhador recebe o mínimo para poder continuar exercendo sua força de trabalho e gerando lucro para quem detém os meios de produção.

governariam e aqueles que iriam trabalhar, por isso, a escola tratou de diferenciar o ensino a fim de que pudesse colocar cada classe em seu devido lugar (MARX e ENGELS, 2006).

Diante da nova realidade social, a escola se dividiu em duas a fim de atender o interesse da classe dominante. Enquanto a escola da elite deveria preparar os futuros dirigentes com uma abordagem em relação aos conteúdos clássicos com ampla base científica, a escola para o trabalhador foi pragmática, instrumental, visando única e exclusivamente a capacitação para o trabalho manual (MARX e ENGELS, 2006).

Como se vê, a criação do Estado Moderno estava vinculada ao momento em que a tecnologia passou a substituir o trabalho artesanal pelo trabalho das fábricas. Como consequência, a nova forma de trabalho que surgiu com o desenvolvimento dos meios de produção passou a exigir a participação da escola na instrução do trabalhador a fim de ensinar as técnicas para a atuação no maquinário, por isso a educação passou a ter papel importante no plano econômico e ser vista como do interesse da classe dominante.

Na base da exploração do modo de produção capitalista o trabalho produtivo tende a render mais valia, esse é o ponto chave em que ocorre o desenvolvimento do capital e a manifestação de suas contradições.

Ao analisar o papel desempenhado pela instituição escolar no modo de produção capitalista, Marx e Engels (2001; 2006) mostram que a instituição escolar é um espaço de contradição em que ocorre a luta de classes: de um lado a burguesia busca a reprodução de sua ideologia para manutenção do próprio sistema sejam por conceitos, definições, comportamentos, atitudes; e de outro, emergem os anseios e a resistência da classe trabalhadora por direitos iguais, conhecimentos e condições dignas de aprendizagem e de vida.

Ocorre que com o tempo a atividade exercida pelos trabalhadores vem se tornando mais complexa particularmente em função da descoberta e o desenvolvimento de novas tecnologias de produção. Se surgem novas atividades produtivas estas também exigem novas habilidades nas quais a escola terá que desenvolvê-las, nesse sentido o capital através da instrução escolar se apropria da força de trabalho através da ampliação dos saberes para a classe trabalhadora e a objetiva a fim de gerar mais valia. Deste modo, o sistema de ensino se torna uma concreta qualificação da força de trabalho que tem como função um ajuste ou integração social do trabalhador [potencializá-lo] de modo que possa produzir mais valia e não desperdiçar sua força de trabalho (MARX, e ENGELS, 2006).

No entanto, como o conhecimento não pode ser dosado, a educação se torna um campo de lutas para o acesso das classes trabalhadoras aos saberes necessários para sua

própria emancipação. Nessa descrição se reproduz as contradições atuais do sistema dominante, seja à nível ideológico, quanto técnico e produtivo.

Com relação ao papel do Estado, como se sabe, o Brasil só obteve a sua primeira constituição em 1824 com um modelo de governança totalmente centralizado a monarquia e ligado à igreja católica. A mudança para o Estado Moderno Liberal só veio com o golpe militar de 15 de novembro de 1889, que depôs Dom Pedro II e fez o Brasil deixar de ser um Império, substituindo o então nome de Império do Brasil por Estados Unidos do Brasil. Embora tenha conquistado o “Estado democrático”, a verdade é que a proclamação da república do Brasil já estava anunciada pela insustentabilidade do absolutismo e pelos grandes movimentos populares espalhados pelo país; por detrás desses movimentos, a origem da Constituição de 1891 teve também como determinantes os interesses Oligárquicos latifundiários e cafeicultores que precisavam aumentar seu poder enquanto burguesia (SAVIANI, 2008; ROMANELLI, 1986).

Após isso o Brasil ainda teve a constituição de 1934; 1937; 1946; 1967 e a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988¹³ que embora esteja ainda em vigência, encontra-se desfigurada¹⁴ (BRASIL, 1988).

A divisão de classes não se resume somente na exploração dentro de determinados grupos sociais, mas expande-se para países cuja organização e produção não atingiram patamares mais complexos. No sistema capitalista, as novas formas de governança sobre o modo que os países desenvolvidos vêm adotando para a hegemonia do Estado Liberal vem sendo classificadas como Imperialismo e Capitalismo Burocrático.

Conforme destaca Lenin (1983, p. 13-28) o imperialismo é uma nova fase do capitalismo moderno se transformando em capitalismo monopolista de Estado com a “[...] dominação absoluta dos trustes, poder dos grandes bancos, larga política colonial, etc.” Disto resulta “[...] o crescimento inaudito do seu aparelho burocrático e militar em ligação com uma crescente repressão contra o proletariado, tanto nos países monárquicos como nas repúblicas

¹³ Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso 30 de out. 2018.

¹⁴ Desde a promulgação ocorrida em 1988, a Carta Magna teve diversas emendas, entre as quais se destacam na área da educação a Emenda de 1996 que cria o FUNDEF e estabelece pisos para investimento público em educação – e que foi substituída em 2006 pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) trazendo melhor distribuição dos fundos públicos para a educação básica. Por outro lado, a maior parte das emendas não visavam beneficiar a sociedade e retrocederam no tempo, a exemplo da PEC 95/2016 que instituiu teto de gastos públicos em áreas essenciais como saúde e educação pelo período de 20 anos, na Reforma do Ensino Médio, mudanças na Previdência, na terceirização, na Reforma Trabalhista e Política. Em linhas gerais, boa parte das mudanças apontam para um descaso tanto com a população que necessita dos serviços públicos básicos, quanto com a força normativa da Constituição e a construção do Estado Nacional, refletindo no enfraquecimento e desenvolvimento social do País.

mais livres.” Conforme explica o autor, a nova fase do capitalismo caracteriza-se pela crescente concentração da produção e do capital, e conseqüentemente, dos monopólios e grande influência no poder de empresas e bancos sobre os países coloniais.

Nesse sentido, o termo Imperialismo vem a designar os períodos históricos e processos variados que correspondem a dominação de uma entidade política sobre outra. Já o termo Capitalismo burocrático serve para designar os mecanismos utilizados pelo Imperialismo para garantir a dependência e o processo de submissão das colônias e semicolônias por meio do controle da estrutura e dos aparelhos do Estado, que se dá essencialmente através de empréstimos e financiamentos da infraestrutura e das políticas públicas, assim como, do suporte financeiro fazendo com que os países semicoloniais se tornem submissos aos detentores dos meios de produção para obterem financiamento, perdendo assim sua soberania nacional (SOUZA, 2014).

Desta forma, o conceito de Capitalismo burocrático se caracteriza como o tipo de capitalismo inserido pelos países imperialistas nos países atrasados mediante o domínio de toda estrutura econômica:

Para sobreviver, o imperialismo precisa avançar cada vez mais sobre os países sob seu domínio, conforme a partilha do mundo, regulando essa dominação pela força, pela guerra, que torna o imperialismo moderno o mais sanguinário e perverso controle dos mercados, dos recursos naturais, da exploração do trabalho, etc., a exemplo da atual ofensiva norte-americana no Oriente Médio. (SOUZA, 2014, p. 40).

Nota-se que a origem do Estado e o envolvimento com as políticas de formação do trabalhador tiveram suas determinações na base de produção sob o domínio da classe dominante, expandindo-se da mesma maneira dos países Imperialistas aos países tidos como “atrasados”, não desenvolvidos, ou os semicoloniais.

A partir do século XX, com a ocorrência de novas modernizações no setor industrial, o surgimento da microeletrônica e das inovações tecnológicas, a produção centrada nas industriais passa a exigir o domínio de conhecimentos mais complexos de ordem intelectual abstrata. Isso também incide sobre o Brasil, mas de forma retardatária e com características específicas em razão de sua relação na cadeia de fornecimento para a economia mundial.

Neste contexto, a ciência representada pela potência espiritual, além de se converter atualmente em potência material, passa a ser tornar fundamental para o processo de manutenção e desenvolvimento do Estado. Nesse sentido, a instauração de um novo tipo de sociedade tecnológica de capital financeirizado, clama por um novo tipo de sociabilidade, por

um novo tipo de “cidadão trabalhador flexível”, capaz de se adaptar as intempéries do capitalismo em crise.

Considerando isso, como salienta Cury (2000), compreender a totalidade do fenômeno em curso, só será possível através da apreensão concreta nas partes e na relatividade das partes que o todo se estrutura e caminha. Isso significa que, é preciso apreender os determinantes estruturais que fundamentam a sociabilidade que marca as relações sociais neste início de século XXI.

2.3 Concepções e princípios para o desenvolvimento capitalista

No que tange aos princípios adotados para o desenvolvimento capitalista, é praticamente unânime a ideia de que muito antes da criação do Estado Liberal, já era observado a dinâmica de interesses, e como o poder político e econômico estava atrelado a isso.

Nesse sentido, conforme Buffa (2000, p. 17) ressalta, um dos primeiros teóricos a perceber e descrever o jogo de forças sociais e políticas que se contrapõe é Maquiavel (1469-1527) período de domínio do absolutismo. No entanto, é sobretudo John Locke (1632-1704) no século XVII quem vai exprimir, a nível teórico, os interesses da burguesia emergente. Não por acaso, ele é considerado o pai do liberalismo. É dele também “[...] a ideia de que todos os homens são livres, pois todos são proprietários de si, e de que todos os homens são iguais.” Esse pensamento marca uma das características principais desse pensador que acreditava na sociedade civil instituída e organizada a partir de um contrato entre todos os indivíduos.

Para Buffa (2000), a ideia de igualdade decantada pelos teóricos do liberalismo estabelece um pressuposto básico entre os homens, o de que todos são iguais e possuem direitos básicos, e que por isso é preciso um meio para garanti-los. A forma para garantir a igualdade e a ordem na sociedade dividida em classes seria reforçada por Jean Jacques Rousseau (1712-1778), ainda na metade do século XVIII.

Partindo da suposta necessidade de legitimação da liberdade na sociedade Rousseau (1996) analisou alguns conflitos de sua época e direcionou os caminhos legais para conduzir a formação do Estado democrático com o objetivo de garantir alguns direitos naturais e a manter a ordem social. Para isso, se assegurou de escrever o contrato social, em que permitia aos indivíduos terem na sua vida social uma liberdade capaz de compensar o custo da liberdade natural.

De acordo com Marx, Engels (2001) e Buffa (2000), foi sob o cenário da primeira revolução industrial na Inglaterra e posteriormente na França que a mobilização social e a concepção liberal fizeram emergir novos ideais de sociedade dando origem ao Estado Liberal. Consolidada economicamente a burguesia conquistava o poder político para instaurar a democracia burguesa, cujos primeiros sinais são as Declarações dos Direitos do Homem e do Cidadão:

A primeira Declaração, a de 1789, que servirá de base para a Constituição de 1791, elaborada pela Assembléia Constituinte dominada pela grande burguesia, inspira-se nas doutrinas dos filósofos iluministas. Enuncia, no preâmbulo, os direitos naturais e imprescritíveis do homem: liberdade, propriedade, igualdade perante a lei; e os da nação: soberania nacional, separação dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Quanto à propriedade, a Declaração de 1789 não só anunciava seu direito, como também a garantia [...] (BUFFA, 2000, p. 25).

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão seria o marco legal para expor a organização da sociedade dividida em classes. Segundo Buffa (2000), a termo cidadania foi criado pela burguesia para representar a consolidação da participação de todos na sociedade, que até então se restringia ao modelo feudalista, e por isso lutou pela sua universalização.

No entanto, no modo de produção capitalista a liberdade posta ao trabalhador é de escolher para quem vai vender sua força de trabalho e definir seu destino, e com isso, responsabilizando-o sobre a própria ascensão social. Deste modo, a questão da igualdade não fica resolvida, na teoria e na prática econômica capitalista liberal, a liberdade surge como prioritária em relação à igualdade:

Essa liberdade aparece aos indivíduos como a livre escolha tanto do trabalho (patrão) como dos serviços e condições oferecidos pelo Estado. Ilusoriamente, creem eles ser donos de seu destino e depender deles adotar uma ou outra opção, fazendo maior ou menor esforço para superar suas dificuldades. As situações sociais são transformadas em problemas individuais, como se as oportunidades fossem iguais para todos, dominantes e dominados, exploradores e explorados, ricos e pobres, e como se a ascensão social dependesse de cada um. (FALEIROS, 2009, p. 24).

Assim, a Declaração dos Direitos Humanos visava instaurar novos valores por meio da democracia burguesa, criando para isso uma superestrutura, tais como as leis que permitisse assegurar a propriedade privada e outros direitos básicos para o bom convívio social. Entre os princípios defendidos pelo documento estavam o direito à propriedade privada, a liberdade e a igualdade entres todos os homens.

No entanto, para Arroyo (2000, p. 44, grifo do autor), o pensamento moderno dominante tinha como natural a diferenciação de direitos, e para demonstrar cita uma frase

clássica de um dos teóricos mais representativos do movimento liberal, John Locke, no qual afirmava; "[...] quando a mão está acostumada ao arado e à enxada, a cabeça raramente é elevada para as ideias sublimes." Deste modo, ficava evidenciado que o trabalho manual (no pensamento liberal) não precisava ter o mesmo tratamento da classe dirigente; este seria a evidência concreta da separação entre o saber e o fazer, a divisão entre a classe trabalhadora e a classe dirigente, uma falsa ideia para justificar os privilégios de uma classe em detrimento de outra. Como se pode ver, no discurso decantado pelos teóricos liberais era incontestável o estigma em torno do trabalho manual.

Com o passar do tempo e as mudanças que ocorriam no século XVIII emergem também novas teorias que viriam a ser a sustentação para as novas ações do Estado Liberal. Nesse contexto, o economista escocês Adam Smith (1723-1790) foi considerado o primeiro e mais importante a teorizar na modernidade sobre desenvolvimento liberal econômico em 1776 “[...] com base na ideia de que da busca do interesse individual resultam benefícios sociais” (SMITH, 1996, p. 14).

Conforme alegava Smith (1996, p. 14), “ao dar maior liberdade individual na esfera das relações econômicas, os indivíduos naturalmente trariam benefícios sociais [...]” Assim, para ele o interesse individual motiva a divisão social e acumulação do capital, como contrapartida, o progresso de uns conduziria naturalmente ao crescimento do bem-estar coletivo.

Se voltarmos esta concepção para a prática, a realidade atual tem mostrado justamente o inverso, a competição e acumulação exponencial de capital nas mãos de um grupo seletivo de pessoas não tem garantido nem ao menos o acesso aos serviços básicos pelo restante da população. Na verdade, ocorre um descontrole sobre as relações de trabalho de modo que o desemprego estrutural nos países pobres toma proporções cada vez mais desastrosas.

Ocorre que a partir das mudanças que ocorreram no modo de produção do século XVIII, a sociedade civilizada passou a exigir um trabalhador mais qualificado que tivesse um domínio básico sobre a cultura erudita. Assim, Adam Smith (1996) ao observar a importância da educação básica para tornar o trabalhador mais apto para viver na sociedade moderna expôs a necessidade do Estado oferecer um tipo diferenciado de educação:

Embora, porém, as pessoas comuns não possam, em uma sociedade civilizada, ser tão bem instruídas como as pessoas de alguma posição e fortuna, podem aprender as matérias mais essenciais da educação — ler, escrever e calcular — em idade tão jovem, que a maior parte, mesmo daqueles que precisam ser formados para as ocupações mais humildes, têm tempo para aprendê-las antes de empregar-se em tais ocupações. Com gastos muito pequenos, o Estado pode facilitar, encorajar e até

mesmo impor a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação. (SMITH, 1996, p. 246).

Em seus argumentos, Smith não se preocupou em defender uma educação universal e igualitária, mas um ensino adequado a duas condições principais: a primeira em relação ao formato da sociedade, que seria desenvolvido a partir da divisão em classes, e por isso a instrução deveria ser mínima, e a segunda, necessária a instruir o povo para viver sobre este novo modelo de desenvolvimento.

Com isso Smith (1996, p. 246-249) argumentava que era conveniente que o Estado facilitasse, encorajasse e até mesmo obrigasse a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação: ler, escrever, contar e aprender os fundamentos básicos de geometria e mecânica. Deste modo, Smith a partir do livre comércio, da competição e de condições restritivas para o Estado com o mercado visou o desenvolvimento Capitalista.

A noção que se têm do termo desenvolvimento pode ser feita a partir de duas conceituações, dependendo de interesses de conjunturas políticas:

[...] a primeira compreende-o como sendo crescimento, própria da tradição clássica dos economistas como Adam Smith, que acreditava na força da mão invisível do mercado e a segunda numa perspectiva crítica segundo a qual, embora o crescimento seja uma condição necessária não é bastante para que ocorra o desenvolvimento que deve ser caracterizado por efetivas mudanças econômicas, políticas e, sobretudo, humanas e sociais (educação, saúde, trabalho, habitação, transporte, alimentação, saneamento básico), no sentido mais qualitativo. (SANTOS, 2014, p. 04).

Nesse seguimento, compreende-se que o conceito de desenvolvimento só faz sentido quando gerar melhores condições de vida para a população. No entanto, a concepção liberal nunca promoveu um desenvolvimento uniforme, e no fim, com o advento da Grande depressão de 1929¹⁵ os ideais de Smith se revelaram em frustração, e a teoria se mostrou ineficaz gerando ainda mais desigualdades.

Como destaca Orso (2007), o liberalismo é produto de um longo processo histórico que se apoia na propriedade privada dos meios de produção, na competição, na concorrência, no individualismo, na liberdade da consciência e no livre mercado. Assim sendo, as ideias de Adam Smith não puderam oferecer solução para os problemas, pois a crise é o resultado da

¹⁵ Grande Depressão de 1929 é considerada o pior e o mais longo período de recessão econômica do século XX. Este período causou altas taxas de desemprego, quedas drásticas do produto interno bruto de diversos países, bem como quedas drásticas na produção industrial, preços de ações, e em praticamente todo o medidor de atividade econômica, em diversos países no mundo.

própria dinâmica de produção movida pela lógica por mercado, que gera o aumento de acumulação de riqueza e consumo.

Nesse sentido, devido o fracasso do modelo econômico de livre mercado e pelo temor do crescimento do Socialismo na América Latina, em meados de 1930, a partir das ideias de John Maynard Keynes (1883-1946)¹⁶ assume uma nova concepção sobre a atuação do Estado a fim de salvar o capitalismo de sua autodestruição. Neste contexto foram realizadas algumas concessões a nível social, garantindo serviços públicos básicos de proteção à população.

Através de sua obra “Teoria geral do emprego, do juro e da moeda”, Keynes (2007, p. 201-211) afirmava que era preciso intervenção na economia capitalista para controlar o desemprego e superar as crises estruturais do sistema, daí a importância e o papel do Estado. A principal tese de Keynes era de que o problema da economia não era a escassez de oferta, mas de demanda, por isso defendia a necessidade de melhorar a distribuição de renda da produção dando prioridade ao consumidor, pois acreditava que esse era quem determinaria o volume de produção. Com isso, chamava atenção para que fosse garantido o pleno emprego, para que ocorresse um equilíbrio entre demanda e produção.

Para Keynes (2007) o desemprego crescente representava uma fase temporária do desajustamento, reflexo das rápidas mudanças na eficiência tecnológica, deste modo, o pensamento era de que se deixasse o mercado ao sabor da liberdade traria profundos problemas como: acumulação de riquezas, desigualdades e aumento da inflação.

De acordo com Meszáros (1996, p. 19), devido sua posição ideológica, Keynes esteve “[...] em prol da boa causa de se permanecer na 'vanguarda do progresso’”. Isso por quê, ao adotar as estratégias econômicas diante da crise de 1929, Keynes não buscou uma mudança estrutural para melhorar a sociedade, mas sim um ajustamento para salvar o sistema que estava em colapso. Para isso precisou contrariar o pensamento dominante da época, concepção que transformava radicalmente o papel do Estado frente à economia, colocando em total descrédito as velhas perspectivas do *laissez-faire*. Foi em razão de sua posição contrária ao livre comércio, sem nenhum controle, que Keynes sofreu diversos ataques de teóricos liberais que o chamavam de socialista.

Na década de 1960, em razão da descolonização e o fortalecimento da oposição ao sistema econômico hegemônico exigiu mudanças nas políticas externas. Neste contexto, a educação foi alçada pelo imperialismo como doutrina de segurança através de programas e

¹⁶ O termo “Estado de bem-estar social” é uma perspectiva de Estado para o campo social e econômico, cuja preocupação é na forma de combate às desigualdades sociais.

acordos como “Aliança para o Progresso” para formulação da doutrina da contra-insurgência na América Latina:

A estratégia é conseguir a dominação através dos processos educacionais. No que concerne à universidade, face ao convenientemente proclamado risco da proliferação ‘da doutrina marxista no sistema educacional e no pensamento econômico da América Latina’, o controle, prossegue Berle, terá de ser clandestino, por meio de instituições privadas (Fundação Ford, Rockefeller, Olin, etc.) e por intercâmbio de universidades dos Estados Unidos, especialmente Georgetown, Los Angeles, Berkeley, Columbia e Stanford. Toda esta engenharia social tem como meta evitar a influência comunista e o surgimento de uma nova Cuba na região. (LEHER, 1999, p. 20).

A “Aliança para o Progresso” representava uma nova investida do Capitalismo para a dominação dos países que eram suscetíveis ao Socialismo. Isso ocorria em um período que as manifestações da crise estrutural do capitalismo produziam um aumento da tensão social nos países pobres. Como reflexo, o EUA adota novas estratégias na orientação tática do Departamento de Estado.

Conforme destaca Leher (1999, p. 22), as atenções voltam-se para programas que atendam diretamente as populações com maiores chances de aderirem ao perigo comunista, “[...] por meio de escolas técnicas, programas de saúde e controle da natalidade, ao mesmo tempo em que promove mudanças estruturais na economia desses países, como a transposição da ‘revolução verde’ para o chamado Terceiro Mundo.” Disto resultou a escolha por ações indiretas, mediadas por organismos multilaterais, nessas circunstâncias a educação passava a assumir cada vez mais importância no plano de prioridades dos bancos nos países periféricos.

Embora vários países tenham aderido a essa nova concepção de desenvolvimento, no início da década de 1970 ocorre uma crise gerada pela estagnação da economia mundial fazendo com que alguns teóricos começassem a especular sobre possíveis medidas para retornar ao desenvolvimento econômico. Outra questão que levou a queda do *Welfare State* era a disputa ideológica entre socialismo e capitalismo durante a guerra fria, ao capitalismo tornava-se necessário combater veementemente a doutrina socialista, isso fez com que cada vez mais as ideias liberais clássicas fossem ganhando espaço.

É importante destacar que esta concepção assumiu posição de destaque em um momento pós-guerra no qual vários países se ocupavam com a reconstrução tanto da economia quanto das cidades que estavam devastadas.

Para Faleiros (2009, p. 26), ao contrário do que parece, o “Estado de bem-estar social” de Keynes que direciona maior atenção para a área social não tem nada a ver com uma passagem para um senso de humanidade da classe dominante. Na verdade, a nova “agenda do

Estado”, está pautada na política governamental em que os serviços sociais defendidos estão fora do âmbito individual e ninguém adota se o Estado não o faz. Neste contexto, essa estratégia de controle da crise se torna uma arma do capitalismo avançado para manter sua estrutura e ocultar as contradições de classes.

Nos países pobres semicoloniais (no qual o Brasil é um deles), “[...] não existe o *welfare State* nem um pleno keynesianismo em política. Devido à profunda desigualdade de classes, as políticas sociais não são de acesso universal, decorrentes do fato da residência no país ou da cidadania [...]”. Assim, no Brasil existem políticas que tem como alvo certas categorias específicas da população, segundo critérios clientelísticos e burocráticos (FALEIROS, 2009, p. 28).

No decorrer da década de 1980 a concepção da política de bem-estar social passou a perder espaço para as ideias dos teóricos liberais. Com a crise gerada pela estagnação da economia mundial¹⁷ gerou a contestação da concepção Keynesiana para sustentar o capitalismo. A nova doutrina, desde então, têm assumido como pressuposto máximo a liberdade individual a partir de um estado mínimo¹⁸.

Opostos as ideias Keynesianas, os teóricos mais influentes do novo movimento Friedrich August von Hayek economista e filósofo representante da Escola Austríaca e Milton Friedman economista e representante da Escola de Chicago postulam que é necessária maior liberdade econômica para o crescimento dos países.

Para Friedman (1984, p. 14) a participação do Estado na sociedade deveria ser estritamente limitada “[...] Sua principal função deve ser a de proteger nossa liberdade contra os inimigos externos e contra nossos próprios compatriotas; preservar a lei e a ordem; reforçar os contratos privados; promover mercados competitivos”. Embora tenha algumas divergências entre si, entre as principais ideias de convergência entre Friedman e Hayek é que o novo liberalismo deve ter entre os princípios a defesa da existência do governo como legislador e árbitro, assim, o estado deve atuar somente em condições excepcionais em que as empresas não podem gerar lucro. Entre outras medidas estariam o fim do paternalismo estatal, a oposição a previdência e apoio a concorrência.

¹⁷ Conforme Bobbio, Mateucci e Pasquino (1998, p. 418), A crise fiscal do Estado ocorrida a partir da década de 1960 é tida como um indício da incompatibilidade natural entre as duas funções do Estado assistencial: “o fortalecimento do consenso social, da lealdade para com o sistema das grandes organizações de massa, e o apoio à acumulação capitalista com o emprego anticonjuntural da despesa pública.” Assim, a particular relação que o *Welfare state* estabeleceu entre Estado e sociedade não é mais entendida em termos de equilíbrio, mas como elemento de uma crise que levará à natural eliminação de um dos dois polos.

¹⁸ O Estado Mínimo, é uma nomenclatura utilizada para descrever o princípio liberal de limitação da atuação do Estado sobre os sujeitos, a sociedade e o mercado.

Ao analisar o histórico das políticas educacionais no Brasil, Ramos (2014) destaca que as concepções liberais deram origem aos movimentos de ideias e serviram de modelo para as políticas econômicas de muitos países como Estados Unidos e França, já o Brasil esteve historicamente sob a tutela desses países seguindo suas orientações, a exemplo do Consenso de Washington que teve determinações de organismos internacionais de financiamento para o desenvolvimento social e econômico.

Conforme Souza (2014), a nova fase do Capitalismo é sustentada pelo monopólio financeiro de grandes empresas, bem como, da exploração das riquezas naturais e da mão de obra do trabalho assalariado de países que ainda possuem um baixo custo. Em concordância com Souza (2014), Arapiraca (1979) ressalta que os juros cobrados pelos empréstimos cedidos pelos EUA e pelo Banco Mundial aos países latinos americanos para seu desenvolvimento eram bem superiores as taxas habituais e com o tempo esse processo de financiamento tornava os países semicoloniais não só financeiramente dependente, mas também ideologicamente, passando a seguir orientações dos organismos internacionais a fim de obterem maiores empréstimos para financiamento das políticas educacionais.

Com isso os países semicoloniais assimilavam o processo de hegemonia de classe em seu próprio território, mesmo que para isso fosse necessário se submeter as exigências internacionais, ou seja, os países explorados difundes a ideologia da divisão social aumentando a distância entre ricos e pobres em seu território e com isso criando várias castas de classes, que a nível macro se resume em burguesia e proletariado.

Esse processo de submissão pode ser constatado principalmente no início da década de 1980 e 1990 em que os países da América Latina passam a adotar as políticas do Banco Mundial e seus fundamentos neoprodutivistas com um currículo pragmático e tecnicista voltados para formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

O Consenso de Washington realizado entre 1989 e 1990 tratou de impor o liberalismo nos países da América Latina, uma nova forma de buscar o consenso para o velho processo de exploração e dominação do monopólio do capital financeiro a partir de um Estado Mínimo, que caracteriza-se ainda pela desregulamentação, privatização de empresas estatais, desnacionalização da economia dos países dominados tornando-os meros importadores dependentes de investimentos externos para promoção de seu desenvolvimento (SOUZA, 2014).

Desde então, o período vivido no século XXI caracteriza-se pela expansão e aprofundamento no ultraliberalismo, comumente chamado de Globalização do Capital Financeiro, ou Mundialização do Capital, dito assim especialmente pela superconcentração de

capital com dimensão mundial e tem implicado fundamentalmente com processos de maior penetração nas economias nacionais de processos capitalistas movido pelo Imperialismo.

De acordo com Souza (2014, p. 41) “Nessa fase o Imperialismo busca controlar de forma implacável a ideologia da classe dominada por meio de conceitos que reafirmam seus interesses econômicos e negam a luta de classes: pós-industrial, pós-classista, pós-moderno, sociedade do conhecimento [...]”. Ocorre que a nova forma adotada pelo Estado Liberal busca convencer a sociedade de que não existe outro caminho que não seja o capitalismo e para isso utiliza meios de controlar as informações e disseminar a ideologia adequada aos seus interesses.

Nota-se que os princípios postos na concepção liberal privilegiam a manutenção da ordem para o desenvolvimento econômico. Atualmente estas ideias são dominantes no cenário mundial, influenciando sobretudo as políticas de austeridade fiscal.

No Brasil não é diferente, na busca por um modelo ideal de desenvolvimento passou a conduzir as políticas orientadas pelas ideias e concepções liberais, cuja característica principal é o desenvolvimento econômico a partir da naturalização das desigualdades; na crença de que se uma parcela da pirâmide vai bem, o restante automaticamente é beneficiado.

Contudo, a história nos mostra o contrário, ou seja, quando as desigualdades são grandes, especialmente em termos de oportunidades isso reproduz nas classes sociais um potencial negativo, ou seja, não ter saúde adequada, saneamento adequado, educação adequada implica em não ter potencial humano para o crescimento do país, já que o desenvolvimento sustentável é aquele que ascende de forma igualitária.

2.4 Educação do povo e a educação do trabalhador no modo de produção capitalista

Como se pode ver, a existência de uma instituição para controlar os conflitos e antagonismos de classe legitimam a existência do Estado, consequência também das transformações ocorridas no processo de acumulação capitalista que em certo momento fica em crise e precisa conciliar as situações de conflito.

Ao analisar a escolarização do povo no modo de produção capitalista, Carnoy (1986, p. 16) destaca que o ensino funciona dentro do quadro da superestrutura de reprodução, pois “[...] as crianças, desde tenra idade frequentam a escola e são-lhes sistematicamente inculcados as habilidades, os valores e a ideologia que se adaptam ao tipo de desenvolvimento econômico adequado à continuação do controle capitalista”. Para o autor, a escola e as outras instituições superestruturais, reproduzem as forças de produção tais como mão-de-obra,

divisão do trabalho e divisão do conhecimento e as relações de produção através da manutenção e legitimação de um conjunto de comportamentos, definidos como "cultura".

Mas então a educação no modo de produção capitalista é posta somente a favor da classe dominante? Como se sabe, a educação é realizada por agentes históricos, e estes tanto são determinados pelo meio que vivem, quanto podem agir sobre este. Isto significa que o homem consciente dos meios que o aflige pode ser uma forma para transformar a sua realidade.

Ocorre que com o desenvolvimento das forças produtivas colocam maiores exigências por mão de obra cada vez mais qualificada. Isso implica uma dosagem de educação cada vez melhor em termo de conhecimento. Neste contexto, os conhecimentos oferecidos pelo estado a partir das demandas materiais se tornam caminhos possíveis para o desenvolvimento das faculdades intelectuais, oportunizando com isso uma educação mais próxima a emancipatória. Isso significa que a educação representa campo de disputa. Ora a educação precisa ser oferecida para qualificar o trabalhador para gerar força material de produção, ora tem de ser controlada para não ultrapassar os limites e colocar em risco a própria ordem social dominante.

Sobre isso, Marx e Engels (2006) esclarecem que na base da exploração do modo de produção capitalista o trabalho (produtivo) tende a render mais valia. No entanto, com o passar do tempo a atividade exercida pelos trabalhadores se torna mais complexa em função da descoberta e o desenvolvimento de novas tecnologias de produção. Assim, novas atividades produtivas exigem o domínio de habilidades diferentes daquelas que a escola vinha desenvolvendo.

A educação profissional, então, assume o papel de qualificar o trabalhador para desempenhar da melhor forma seu papel e não desperdiçar sua força de trabalho. Isso explica os conhecimentos defendidos pelo capital, voltados para uma formação unilateral, formar instrumentos para o mercado de trabalho, um trabalho alienado que não oferece condições de ampliar as possibilidades materiais e sociais para emancipação da classe trabalhadora.

Tendo identificado isso ainda no século XVIII, Marx e Engels acreditavam que o modo de produção capitalista estaria condenado pela forma que sustentava seu sistema. No entanto, conforme destaca Carnoy (1986, p. 28-29), o caminho para sair desse modo de organização estaria posto de maneira diferente por outros autores; enquanto Lenin projetava uma revolução armada, Gramsci, por exemplo, tenta “[...] estabelecer organizações da classe trabalhadora como fundamentos de uma nova formação social - as normas e valores de uma nova sociedade proletária.” De acordo com o autor, Gramsci estabelece como campo viável

para a ascensão dos trabalhadores o complexo que inclui o domínio da cultura divergente daquela que o capitalista oferece aos trabalhadores.

A priori, de acordo com Carnoy (1986), Gramsci reconhece que o sistema escolar do estado burguês tem por base a divisão social que funciona como parte de um aparelho ideológico que contribui para sua hegemonia, a educação socialista, então, caberia ser parte da cultura socialista de normas, valores e relações que rompessem com os valores burgueses vigentes. Deste modo, a escola proletária deveria ter por base a massa, promovendo valores, a moral, a arte, a educação física, os costumes, os hábitos e conhecimentos que estivessem a serviço do trabalhador, de modo a contribuir na formação da classe ascendente.

Ao analisar a formulação de Gramsci sobre o Estado Capitalista, Martins (2000, p. 15) concorda com Carnoy (1986) ao afirmar que “[...] o processo revolucionário não deve se limitar única e exclusivamente ao controle do território da produção material, mas deve planejar uma estratégia mais ampla, que abarque as superestruturas reprodutoras das relações sociais de produção.” De acordo com os autores, nessa proposta indicada por Gramsci, não existe uma primazia dos fatores ético-políticos e ideológicos sobre os econômicos, mas sim, uma nova alternativa para combater um sistema que a cada vez se torna mais complexo e burocrático e que maquia as origens de suas contradições¹⁹.

A partir dessa perspectiva, um caminho inicial seria a conquista dos direitos ao acesso ao conhecimento científico e tecnológico acumulado historicamente pela humanidade, ou seja, o domínio da compreensão das relações de produção através das ciências, da cultura, da arte. Através disso, formaria uma consciência de classe, elevando intelectualmente os trabalhadores ao domínio das faculdades intelectuais emancipatórias.

Tendo identificado o modo que o sistema capitalista se desenvolve, ainda no século XVIII nas críticas ao modelo de educação que separava o conhecimento por classes, Marx (1983) propõe o conceito de educação omnilateral como um caminho para uma sociedade justa e igualitária.

O modelo de educação esboçado por Marx tem como junção a educação intelectual, o exercício físico e o acesso aos conhecimentos tecnológicos, que para ele seria um dos caminhos para que a classe trabalhadora pudesse romper com a hegemonia das classes burguesas e aristocráticas:

Por educação entendemos três coisas:
1) Educação intelectual.

¹⁹ É importante destacar que o período vivido e descrito por Marx, Engels, Lenin e Gramsci foi de inúmeros conflitos e revoluções e isso influenciou a perspectiva de suas proposições teóricas.

2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.

3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de carácter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

À divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos.

Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática.

O emprego de crianças e adolescentes de nove a dezoito anos em trabalhos noturnos ou em indústrias, cujos efeitos sejam nocivos à saúde deve ser severamente proibido por lei. (MARX e ENGELS, 2006, p. 68).

Reconhecendo as dificuldades da libertação das condições exploratórias da classe trabalhadora, Marx, Engels e Gramsci buscaram aprofundar a elaboração de propostas para uma formação plena do trabalhador, como produto dessas discussões, os autores chegaram aos conceitos *omnilateralidade ou Onilateral* que para Marx envolvia as dimensões física, intelectual e tecnológica, enquanto para Gramsci se estendia à integração entre trabalho, ciência e cultura que formaria o princípio educativo da escola unitária, alternativa à escola tradicional (MOURA, LEITE e RIBEIRO, 2015).

Em seus textos, Marx (2006) já sinaliza algo de sua compreensão sobre o tema ao afirmar que a combinação de trabalho produtivo pago, educação mental [intelectual], exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média.

Ao analisar a concepção de educação formulada por Marx, Moura, Leite e Ribeiro (2015, p. 1061) afirmam que o termo politecnicidade é parte constituinte da formação integral, e não sinônimo dela, nesse sentido, prosseguem dizendo “Ao tratar de educação intelectual, física e tecnológica, Marx está claramente sinalizando para a formação integral do ser humano, ou seja, uma formação *onilateral*.” Deste modo, a educação Onilateral significa a integração das dimensões da relação dialética do homem com o mundo, ou seja, a síntese daquilo que transforma o homem, que lhe torna melhor para compreender e transformar o meio que o rodeia a fim de que possa atender suas necessidades.

Enquanto as pedagogias burguesas concebem uma formação unilateral a partir da divisão social e técnica do trabalho, isto é: uma educação para que cada um dos trabalhadores possam aprender só o suficiente para a produção em razão de sua condição de operário, alienados ao trabalho manual para produzir mais valia; a concepção de omnilateralidade é entendida como disponibilidade, variação e multilateralidade, ou como plena posse de

capacidades teóricas e práticas para uma formação integral, voltadas para superação da condição atual do trabalhador, de modo que possa conquistar a emancipação política e social:

Frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza, e o desenvolvimento positivo está alienado a uma esfera restrita, está a exigência da onilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação. (MANACORDA, 2007, p. 87).

Nesse sentido, pode ser observado que a formação omnilateral é considerada objetivamente por Marx (2004; 2006) como o fim da educação. Ou seja, o objetivo final do processo pedagógico deve ser a busca pelo desenvolvimento das faculdades intelectuais e das forças produtivas em sua plenitude, para que possa atender as necessidades considerando a capacidade de satisfação de cada um.

Em suma, a concepção sobre educação integral pode ser compreendida como uma formação que abarque as aptidões físicas, mentais e o domínio sobre a ciência, a cultura e a tecnologia, consideradas indispensáveis para o ser humano dominar a compreensão do mundo produtivo e possibilitar uma visão mais crítica e participativa da sociedade em que vive, permitindo assim transformar sua realidade profissional, cultural, financeira e social.

2.5 A Teoria do Capital Humano para a educação no Brasil

Ao longo do tempo, as transformações no modo de produção resultaram em significativas mudanças na relação do homem com as ferramentas de trabalho. Sem poder aumentar o potencial de produção da maquinaria, surgiram teorias no seio da sociedade capitalista que passaram a indicar uma possível fonte potencial de desenvolvimento a partir da educação do trabalhador.

Neste contexto, a Teoria do Capital Humano (TCH), desenvolvida ainda década de 1950 e 1960 pelo economista estadunidense Theodore William Schultz (1902-1998) projetava que o investimento em educação e pesquisa seria compensado pela possibilidade de aperfeiçoamento e qualificação gerando rendimento e capital.

Em 1971 era publicado “O Capital Humano: Investimento em Educação e Pesquisa” obra que descreve como o investimento seria retornável. Apesar de Shultz não ser o primeiro a defender o investimento na qualificação do trabalhador, é a partir de sua obra que a educação passa a ser vista como promotora de capital humano, representado por instrução,

saúde, treinamento prático que seria capaz de desenvolver capacidade de quantificar a produção do homem resultando em capital econômico (SHULTZ, 1971).

Para propor sua tese, inicialmente Shultz (1971) sugere que a ciência moderna não consegue aprofundar os conhecimentos e propor avanços econômicos maiores por meios de fatores explanatórios, culturais, políticos e sociais. Propõe então, a teoria econômica em investimento na força de trabalho, na pesquisa e nos serviços produtivos da terra. Conforme sua teoria, a qualidade do esforço humano pode ser grandemente ampliada e melhorada e sua produtividade incrementada com a utilização do tempo de lazer para melhoria de capacidades técnicas e de conhecimentos.

Para tal teoria, a chave para o desenvolvimento moderno não estava na quantidade de recursos naturais disponíveis em um país, já que alguns países não detinham tais recursos e eram desenvolvidos, mas sobretudo na qualidade da força de trabalho e na qualidade das formas físicas de capital:

Os serviços produtivos da terra podem ser ampliados pelo investimento; o investimento no homem pode aumentar tanto suas satisfações quanto os serviços produtivos, que são sua contribuição quando trabalha; e os serviços produtivos das máquinas e das estruturas podem, também, se aumentados dessa maneira. Em acréscimo, e numa extensão crescente, registra-se o investimento na pesquisa organizada para obtenção de informações novas, uma fonte de novas habilidades e de novos materiais (técnicas), que pode alternar significativamente as oportunidades de investimento na terra, no homem e nas máquinas. (Shultz, 1971, p. 14).

Ao contrário de adotar pressuposto de aumento populacional para explicar a taxa de aumento na força de trabalho, Shultz (1971, p. 14) defendia que era preciso pesquisar sobre a taxa de rendimento na pesquisa organizada, e isso corresponde “[...] uma pesquisa tendente a determinar a taxa de rendimento para as crianças (capital da criança) e para aquisição de habilidades técnicas úteis”.

Ou seja, a proposta tecnocrata é de acompanhar, classificar e determinar um mínimo de aprendizagem. De acordo com essa concepção, as etapas do processo de ensino e avaliação servem para definir o valor necessário de investimento para a criança aprender. Desta forma, a educação passa de um direito subjetivo a um bem a ser pago e apropriado, com o propósito de agregar valor a partir de uma noção de capital humano.

Esta concepção se consolida com o novo cenário de expansão do capitalismo que precisa legitimar o modo de produção através da consolidação de conceitos e noções sobre a sociedade. É a indicação de que a Escola deve promover conhecimentos, habilidades e atitudes que favorecessem a atividade fim do trabalhador de modo a agregar valor econômico

no produto, oportunizando com isso aumento significativo na produtividade. Em linhas gerais, é a potência espiritual sendo transformada em potência material.

Ao abordar sobre o investimento no homem, Shultz (1971, p. 33) afirma que “Ao investirem em si mesmas, as pessoas podem ampliar o raio de escolha posto à sua disposição. Esta é uma maneira por que os homens livres podem aumentar seu bem-estar.” No mesmo momento em que Shultz não vê problema em agregar valor econômico ao homem, ele relaciona a ideia de liberdade a satisfação pessoal e o atendimento as necessidades básicas dos indivíduos como condições necessárias para o investimento em educação:

A característica distintiva do capital humano é a de que é ele parte do homem. É humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou futuros rendimentos, ou ambas as coisas. Onde os homens sejam pessoas livres, o capital humano não é ativo negociável, no sentido de que possa ser vendido. Pode, sem dúvida, ser adquirido, não como um elemento de ativo, que se adquire no mercado, mas por intermédio por um investimento no próprio indivíduo. Segue-se que nenhuma pessoa pode separar-se a si mesma do capital humano que possui. (SHULTZ, 1971, p. 53).

A partir dessa concepção, pressupõe-se que a educação representada pela qualificação da força de trabalho seria também o viés de ascensão daqueles que desejam melhores condições de vida. Deste modo, Shultz coloca como necessidade para suprir as satisfações pessoais investir e consumir educação, isto é, quanto mais se consumir instrução, quanto mais especializado for, maior será o valor agregado, e mais condições terá para atingir o objetivo que deseja.

Em 1978, a Tese de Theodore Schultz “Valor Econômico da Educação” na TCH, passa a ser vista como promotora de desenvolvimento econômico que colocaria a educação em patamar importante como fator de crescimento econômico.

Em suma, a teoria econômica pautava-se em investimento na força de trabalho, na pesquisa e nos serviços produtivos da terra, e seriam a solução para as necessidades da demanda produtiva moderna. Desta maneira, sua proposta tem como principal característica a qualificação no serviço afim de melhorar as técnicas e as habilidades dos trabalhadores, objetivando fundamentalmente o aumento da produção.

Para Shultz (1971), a educação além de ser um bem de consumo, é também um bem produtor de valor no qual torna-se investimento para obtenção das consequências positivas em forma de capital. Segundo o economista, os seres humanos bem-sucedidos economicamente transformam-se em capitalistas devido o investimento para aquisição de conhecimentos e de capacidade que possuem valor econômico, que para ele explicaria a superioridade produtiva dos países tecnicamente desenvolvidos.

De acordo com Frigotto (2015, P. 216), ao realizar um (re)exame das relação entre educação e estrutura econômico social capitalista indica que:

[...] até a década de 1950, a educação no contexto daqueles países em que a revolução burguesa se efetivou em termos clássicos, mesmo que dual, era concebida como um direito social e subjetivo. A formulação da noção de capital humano por Theodore Schultz emerge, por um lado, da crise das políticas keynesianas e da do Estado de bem-estar social, no combate à desigualdade entre nações, classes e grupos sociais e, por outro, da forma invertida dos intelectuais burgueses entenderem a natureza subjacente e estrutural da crise do capital e as políticas de enfrentamento.

Como se pode ver, a TCH foi tomada como uma nova política de enfrentamento das crises que emergiam do processo contraditório de desenvolvimento do capital. Contudo, conforme destaca Frigotto, esta concepção ao deslocar a noção de crescimento a partir da educação, apoia que esse processo ocorra de maneira natural, ou seja, a educação passa a ser fator de desenvolvimento social que é “teoricamente” capaz de organizar as relações da sociedade.

Na visão de Frigotto (2015), Shultz ao final de seu experimento estabelece suas conclusões sem levar em consideração o processo histórico marcado pela desigualdade entre as classes sociais e as nações, assim, o investimento em educação é elevado como algo a ser tão ou mais rentável que os demais investimentos. As críticas estabelecidas sobre a influência da TCH no investimento na educação, seja ela qual for, são sobre seu caráter técnico economicista de modo que após o seu surgimento a educação tem passado de um direito social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana.

De acordo com Arapiraca (1979), a objetividade do trabalho determinada pela teoria do capital humano está relacionada na medida em que Shultz associa no trabalhador aquisição de habilidades pela educação e o treinamento a sua transformação em capitalista, convertendo-o naquele que detém uma propriedade de valor tão quanto a outros tipos de propriedades materiais.

Nesse sentido, a educação passaria de um bem social e subjetivo para uma propriedade capitalizada, uma mudança de posição de detentor de força de trabalho para detentor de capital:

O seu objetivo maior é a alienação política do cidadão, na medida em que ela explora a pretensa possibilidade de estoque de capital que a educação possa proporcionar ao indivíduo isolado. Enquanto isso, a perspectiva da ascensão social é dissimulada sempre como uma esperança futura, e que é alimentada pela exploração da refinação do consumo supérfluo. No fundo, é uma ascensão social ascendida mais para esse consumo supérfluo, como tentativa de dissimular a verdadeira dimensão ideológica da teoria do capital humano. (ARAPIRACA, 1979, p. 43).

Como pode evidenciado, este pensamento tenta convencer sobre os motivos que levam uma nação a ser modernamente mais avançada, por outro lado, negligencia totalmente a herança de colonização e espoliação dos países imperialistas. Deste modo, desconsiderando o contexto histórico-social do país, a educação passaria a ser vista como um investimento na concepção de capital humano, a partir de uma visão reducionista e pragmática de mercado.

No modo de produção capitalista, o discurso capitalização através da especialização do trabalhador pela educação serve a um propósito específico: trata-se de uma maneira dos proprietários dos meios de produção de envolver e motivar o trabalhador, fazendo-o pensar que é um capitalista. No entanto, a finalidade é de obter a coesão e o aumento na produtividade. Trata-se de uma nova estratégia do Capitalismo sobre a educação que, por um lado precisa garantir o aumento de capital, e de outro, vincular a falsa ideia do poder de ascensão social de quem detém mais competência através da incorporação do capital humano:

[...] em lugar de capitalizar-se, exercitando os valores internalizados na escola de classe, o trabalhador contribui com suas atividades virtuosas adquiridas para que o capital mais e mais se reproduz a em benefício do seu dono ao tempo em que ele muito mal consegue ganhar para subsistir, mas sempre com esperança de um dia se transformar num capitalizado. (ARAPIRACA, 1979, p. 236).

Deste modo, na medida em que o trabalhador se qualifica, ele é levado a crer que também terá esse retorno, quando na verdade a mais valia fica com quem detém a propriedade dos meios de produção. Por outro lado, o indivíduo que não consegue se tornar um capitalista bem-sucedido é levado a crer ideologicamente à auto purgação ou incompetência, tido assim como incapaz para competição. Assim, a responsabilidade de ascensão social é transferida para o próprio sujeito, como se a divisão de classes não existisse e que não tivesse outros fatores que o limitassem.

É importante ressaltar que não nos opomos a educação na sociedade contemporânea, muito pelo contrário, consideramos a priori, um dos elementos mais importantes para formação da consciência humana, especialmente por ser através dela que ocorre a apropriação do conhecimento científico, cultural, artístico e todo o processo de desenvolvimento das formas que os seres humanos qualificam suas vidas. No entanto, é preciso observar os sentidos dessa educação, a quem serve, como serve, e a quantos servem o conhecimento em uma sociedade que é dividida em classes.

Para Antunes e Pinto (2017, p. 101), a TCH foi “[...] uma forma de reprodução ideológica que concebe a pedagogia a partir da economia utilitarista e Neoliberal.” Conforme

ressaltam os autores, a TCH foi desenvolvida em um momento em que os Estados Unidos da América (EUA) preparavam o cenário para uma expansão da economia de mercado pela “[...] via de programas como TWI (*training within industry*) conjugados à exportação de seus capitais [...]”. Tais programas pautavam-se na qualificação do operário de modo que fosse aperfeiçoado a força de trabalho melhorando a produtividade.

O TWI²⁰ representa “training within industry” que traduzido significa formação dentro da indústria. Este programa surgiu em 1940 nos EUA a partir das grandes demandas de insumos vindas da segunda guerra mundial já prevendo a intervenção dos EUA na guerra, como explica Mueller (2013, p. 95):

O conceito de ‘aprender a fazer’ difundido por instituições escolares tem relação direta com os princípios de uma educação tecnicista e pragmática originária das técnicas de ensino industrial difundidas pelo próprio método do TWI e no Brasil a partir da década de 1940 com a criação do SENAI.

De acordo com os autores, com o tempo, os conceitos e categorias do plano organizacional se inter-relacionam a partir da concepção de capital humano, consequência da necessidade do capital de se autopropetuar na tentativa de racionalizar continuamente às organizações produtivas a partir da racionalidade humana. Trata-se de uma concepção com princípios que passam a compor o currículo escolar através do investimento no “saber a fazer” na instrução do trabalhador pelas vias das políticas educacionais.

Mas afinal, como a TCH chegou ao Brasil? Entre muitos estudiosos é consenso que o acordo realizado entre EUA e Brasil a partir da década de 1960 durante o regime militar no chamado MEC/USAID²¹ foi determinante para a organização da expansão da TCH no Brasil.

De acordo com Frigotto (2015, p. 210), um dos primeiros nomes a trazer o ideário da “teoria” do capital humano no Brasil foi Cláudio de Moura Castro implantada na disciplina Economia da Educação em algumas instituições de ensino superior:

[...] Cláudio de Moura Castro, cujo pensamento era e continua sendo o pensamento liberal, e o funcionalismo positivista, metodologicamente. Moura Castro, que fez o curso de mestrado na Universidade de Yale e o doutorado na Universidade de Vanderbilt, nos EUA, e Carlos Geraldo Langoni, com doutorado em Chicago, também nos EUA, foram os primeiros a trazer o ideário da “teoria” do capital

²⁰ O TWI foi criado por Charles Allen e pautava-se metodologicamente em princípios característicos de treinamento como (a) instrução do trabalho; (b) método de trabalho; (c) relações de trabalho; (d) desenvolvimento do programa. O elemento chave era a inter-relação entre supervisores e trabalhadores operários, com o grande contingente de pessoas sem qualificação sendo contratadas pelas indústrias bélica era necessário organização e controle da mão de obra, assim, foi oferecido treinamento a fim de racionalizar a produção (processos, operações, métodos e técnicas).

²¹ Os acordos MEC/USAID foram uma série de convênios realizados pelo Ministério da Educação do Brasil com os Estados Unidos da América.

humano para o Brasil. Moura Castro, entretanto, é quem inicia a teoria na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ) e, em seguida, no Instituto de Estudos Avançados em Educação (Iesae), da Fundação Getúlio Vargas, cria a disciplina Economia da Educação.

Ao descrever o modo como essa concepção se difundiu Brasil, Frigotto (2015, p. 211) cita que em 1972 o regime militar cria algumas instituições como o Instituto de Estudos Avançados em Educação (IESAE) na Fundação Getúlio Vargas (FGV), e posteriormente em 1973 através do curso de mestrado em Educação contratando diversos profissionais para desenvolver um projeto que faria um mapeamento do perfil da mão de obra brasileira no setor primário. Como consequência dessas pesquisas, a educação sofreu algumas alterações, das quais serviriam para adaptar-se ao novo ideário que estava sendo difundido.

Nas explicações de Saviani (2008, p. 429), as novas condições impostas pela reestruturação dos processos produtivos ocorrida em 1970 trouxeram uma mudança significativa nas características da força de trabalho (fordismo-toyotismo), e com isso, à luz da TCH reforçou a importância da escola na formação dos trabalhadores:

[...] a versão originária da teoria do capital humano entendia a educação como tendo por função preparar as pessoas para atuar num mercado em expansão que exigia força de trabalho educada. A escola cabia formar a mão-de-obra que progressivamente seria incorporada pelo mercado, tendo em vista assegurar a competitividade das empresas e o incremento da riqueza social e da renda individual.

Neste contexto, como explica Frigotto (2015), Moura Castro foi um dos representantes do pensamento liberal que apoiava a escola dual, sobretudo em relação a um ensino técnico profissional para os filhos dos trabalhadores enquanto para os filhos da burguesia destinava-se a escola geral propedêutica. De acordo com Frigotto, Moura Castro influenciou os ministros da Educação e as audiências públicas no Congresso Nacional, e declarou a paternidade do Decreto 2.208/1997 que impossibilitava a integração da modalidade profissionalizante com o Ensino Médio e que Castro reclamou²² da mudança feita mediante o Decreto 5.154/2004.

Como se vê, o ideário do capital humano começa a ter influência nas décadas de 1960 e 1970 sobre as diretrizes das reformas e políticas educacionais da América Latina, sobretudo nas ditaduras civil-militares que o Brasil vivenciava. Conforme explica Arapiraca (1979),

²² Segundo Frigotto (2015, p. 211), [...] Moura Castro está declarando a paternidade do Decreto 2.208/1997. Em seguida, reclama da mudança feita em 2004 mediante o Decreto 5.154/2004. Após a mudança de governo, entraram no MEC os inconformados com a separação. Tentaram voltar atrás, mas, em virtude da grita, somente as escolas federais tornaram a integrar o acadêmico ao técnico. As razões para juntá-los permanecem misteriosas para a cabeça simplória deste autor. A bandeira desfraldada era uma tal “politecnicidade”, criada por Gramsci, lá pelos anos 1920, enquanto morava na cadeia. Prescrevia um ensino combinando as disciplinas técnicas com as acadêmicas e com o trabalho. Mais que isso, não entendi (ibid.).

nesse período o Capitalismo começa a se dar conta que a educação é um potencial de capitalização como segmento responsável pelo suprimento da formação da força de trabalho especializado, e que isso representa uma diminuição dos custos no processo de produção, uma vez que o egresso da escola formal é treinável em menos tempo em função de já possuir os valores sociais permanentes.

Ao tratar sobre os acordos realizados na “Aliança para o Progresso²³” entre o Ministério da Educação (MEC) e a USAID no período da ditadura militar, Arapiraca (1979) mostra que a ajuda vinda do exterior mantinha uma secreta dimensão ideológica dissimuladora, pois tais acordos trataram de convenientemente explorar através de um processo de educação pragmática e profissionalizante induzindo os indivíduos a capitalização através do ideário do capital humano:

A fim de objetivar essa nova mística da ascensão social pela acumulação do capital humano individual como também possibilitar a criação de um número suficiente de indivíduos treináveis, sempre além das condições de absorção do mercado de trabalho já internalizados então dos valores do capital e da competição, vários acordos para financiamento da modernização do aparelho escolar foram assinados entre o MEC e a USAID dentro deste novo espírito da ajuda inspirado na diplomacia da boa vizinhança. Como resultado concreto (no campo específico do nosso problema de estudo-a educação), todo o sistema de ensino primário e médio brasileiro foi radicalmente transformado: unificou-se o ensino primário com o ginásio e profissionalizou-se o colégio. Modificou-se estruturalmente a lei básica de normalização de ensino. E mais especificamente, criou-se um novo tipo de escola, modelada nos EUA denominado Escola Polivalente. Explicitamente, tornou-se esse modelo de escola como um efeito demonstração para toda a reformulação a que se seguiu no sistema escolar. (ARAPIRACA, 1979, p. 173).

Os acordos realizados entre Brasil e EUA compunham um processo de modernização do processo produtivo nacional, necessário e legítimo à nova dimensão desenvolvimentista do país que estava induzido pela diplomacia da “boa vizinhança”. Nesses acordos alguns educadores e técnicos brasileiros ganharam bolsas de estudo para apreender sobre a educação e a cultura norte americana de modo a “modernizar” a educação brasileira, especialmente no 1º e 2º grau.

Conforme explica Arapiraca (1979), esses acordos tinham como propósito em familiarizar os elementos difundidos pelo ideário de capital humano nos Estados Unidos.

²³ “Aliança para o Progresso” foi um programa de cooperação e financiamento criado em 1961 e com duração de 10 anos realizado pelos EUA e diversas organizações internacionais que propôs o desenvolvimento econômico e social da América Latina. Como nesse período vinha ocorrendo uma melhoria nas condições de vida nos países comunistas, os EUA precisavam melhorar a imagem do capitalismo especialmente naqueles países semicoloniais que sofriam por casa, trabalho, terra, saúde e escola. Outro fato foi de que essa iniciativa iria abrir mercado para as empresas norte-americanas visando lucro e ainda diminuir o risco da inserção e expansão do socialismo neste continente.

Dessa forma, os técnicos brasileiros responsáveis pela reforma²⁴ na verdade foram submetidos ao processo de internalização de valores culturais para adaptarem suas experiências adquiridas nos EUA nas escolas do Brasil. O modelo alternativo que era então utilizado pelos EUA demonstra a dimensão ideológica na solução de seus problemas sociais, já que ao identificar as desigualdades sociais encontram meios de dissimulá-las através de políticas capazes de manter a hegemonia da classe dirigente,

Contudo, com o salto tecnológico produtivo ocorrido ao longo das décadas de 1970 e 1980 promovem uma mudança na relação estabelecida entre o ser humano e a matéria, a apropriação privada da propriedade e o monopólio do capital ampliaram as desigualdades entre as nações gerando efeitos sobre os trabalhadores e suas condições de trabalho. Como consequência, as novas tecnologias dão ao capital produtivo enorme mobilidade permitindo desfazer-se de um grande contingente de trabalhadores:

As novas tecnologias, por sua vez, que combinam informação e microeletrônica dão, tanto ao capital produtivo quanto ao capital financeiro, enorme poder e mobilidade, permitindo desfazer-se de enormes contingentes de trabalhadores, além de eliminar ou flexibilizar as leis que protegiam os empregados e instaurar processos de superexploração. O capital já não necessita de toda a força de trabalho e já não há lugar para a estabilidade do trabalhador. Há apenas lugar para os mais “competentes”, ou que desenvolvem, ao longo de sua vida, aquelas qualidades técnicas e psicossociais que interessam ao mercado. Cada indivíduo tem que isoladamente negociar o seu lugar e moldar-se às necessidades do mercado e pelo tempo que o mesmo necessita. (FRIGOTTO, 2015, p. 220).

No campo educativo, com a expansão do mercado privado ocorre também a direção no conteúdo, método e forma da educação pública a partir de uma concepção econômica e mercantil. Nesse contexto, a escola torna-se uma expansão do próprio mercado, torna-se assim um ambiente que em vez de formar para o trabalho emancipatório, instrui para o trabalho unilateral alienado.

Em relação as mudanças que vem ocorrendo na qualificação do trabalhador, Antunes e Pinto (2017, p. 102) mostram que a TCH é expressão do próprio sistema econômico [...] essa ‘teoria’ implica à subjetividade que trabalha, forjar uma concepção de si mesmo como ‘empreendedor/a’ que investe na sua força de trabalho como se ela não fosse uma mercadoria, mas parte de um negócio próprio, cuja venda lhe retorna um capital.”

²⁴ Conforme explica Arapiraca (1979, p. 172), o modelo educacional para os técnicos brasileiros foram “[...] a solução aplicada para as minorias locais, nos EUA as escolhidas para o programa da ajuda pela USAID ao segmento educativo brasileiro.” Ao invés de procurar estimular as potencialidades para o desenvolvimento do Brasil, a imposição do modelo educacional no acordo firmado pela Universidade de San Diego só traduz a imposição da reprodução de como os EUA lidavam com os problemas das minorias em seu próprio território.

A partir dessa concepção, ser um/a empreendedor/a é dispor-se a gerenciar a própria vida, como se fosse uma empresa, um pequeno capitalista. Ao fazer isso o trabalhador autônomo é sujeito a condições adversas, mas agora sem direitos algum, já que ele mesmo é seu próprio patrão. Em casos onde o empreendedor não obtém progresso, ou então quando não consegue resultados, lhe é atribuído como quem não investiu o suficiente, ou então não esteve atento e hábil para as mudanças ocorridas no mercado. De todo os modos, o sistema está lhe dando todas as oportunidades, bastam esforço e competência.

O que pode ser observado, em razão da difusão da TCH no século XXI, a escola se flexibiliza a fim de atender os imperativos capitalistas, uma formação superficial e adestrada cuja finalidade é suprir as necessidades do mercado de trabalho polivalente, multifuncional e flexível. Como resultado, a educação se torna uma mercadoria em que o trabalhador assalariado se equipara ao capitalista, como se ambos objetivassem a mesma coisa.

Nesse sentido, podemos apontar que a concepção de capital humano se torna estratégia para superar as crises e estagnações da economia capitalista deste século, para tal, desloca para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho do trabalhador, transformando a educação num valor econômico como fator de produção.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Nessa sessão teremos como meta descrever os determinantes socioeconômicos e as novas bases da educação profissional. Para isso vamos resgatar a origem da necessidade de mão de obra especializada no Brasil, suas características, bem como as bases teóricas que fundamentaram a educação profissional e as políticas públicas²⁵ educacionais. Para a escolha do referencial teórico levamos em consideração, tanto a relação com os temas abordados, quanto o destaque no meio acadêmico. Foram utilizadas técnicas de análise e interpretação dos documentos de modo que o conteúdo foi confrontado com as determinações sociais visando evidenciar por meio da reflexão crítica as mudanças históricas. Esta sessão está dividida da seguinte forma: na primeira parte resgatamos as determinações socioeconômicas na história da educação profissional do Brasil; no segundo momento analisamos as principais características da reestruturação produtiva e a forma que isso refletiu nas políticas de educação profissional; e ao final analisamos as novas bases da educação profissional.

3.1 As determinações socioeconômicas na história da educação profissional no Brasil

No Brasil, a iniciativa estatal de uma política educacional com características mais próximas com a educação profissional, científica e tecnológica teve origem no início do século XIX, momento no qual o governo precisava gerenciar os incentivos ao trabalho e a mão de obra às indústrias que estavam surgindo no país.

Com a acumulação de capital que aconteceu no século XIX, permitiu o Brasil investir no mercado interno e na produção industrial e a nova realidade passou a exigir mão de obra especializada. Em decorrência das transformações na economia agrário-exportadora em 23 de setembro de 1909 no governo do Presidente da República Nilo Procópio Peçanha, criava através do decreto nº 7.566²⁶ em cada capital do país a escola de aprendizes artífices que formariam uma rede federal de educação profissional composta por dezenove escolas congêneres de ofício, que teria como objetivo ofertar à população o ensino profissional primário e gratuito (KUNZE, 2009).

²⁵ Entendemos como políticas públicas os programas criados pelo Estado em áreas estratégicas para atender a legislação nacional e ações que visam suprir determinadas necessidades de grupos de pessoas garantindo a manutenção da ordem e o direito constitucional.

²⁶ Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909 que cria as nos Estados da República as Escolas de Aprendizes Artífices responsáveis por oferecer ensino primário e gratuito. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso 07 de nov. de 2018.

Com o tempo, o governo provisório concebe em 1931 o Ministério da educação e Saúde Pública, e com ele, sancionou decretos organizando o ensino secundário e as universidades brasileiras que até então não existiam. Frente a todas as mudanças que ocorriam no período alguns educadores brasileiros se destacaram pelas lutas pelo entendimento sobre a educação.

Sobre isso Saviani (2008, p. 222) ressalta que enquanto as elites do Brasil resguardavam a educação para si, “[...] a vida de Anísio Teixeira foi sempre marcada pelo entendimento segundo o qual a educação é um direito de todos e não é jamais um privilégio.” De acordo com Saviani, para Anísio Teixeira a educação deveria ser pública e gratuita para todos, sendo pioneiro nessa área ao defender a responsabilidade do Estado com a educação.

A partir de 1932, o grupo renovador com conceituados educadores brasileiros entre eles Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho e o seu redator Fernando Azevedo, com o objetivo de exercer a hegemonia do campo pedagógico disseminaram ideias através do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova defendendo uma pedagogia apropriada às necessidades da industrialização e às exigências democráticas, cujo movimento ficou conhecido como Escola Nova, ou também Escolanovismo (SAVIANI, 2008).

A preocupação da Escola Nova nesse período era em desenvolver educação pragmática com foco em preparar o indivíduo para a sociedade industrial que estava surgindo, neste contexto, o objetivo maior não é só a profissionalização, mas também instrumentalizar valores comprometidos com o modo de produção capitalista:

[...] o pressuposto da Escola Nova que antes se identificava com uma Pedagogia do aprender a fazer a partir do conceito da amaterialização ou ainda da simples sondagem e das atividades do trabalho manual, foi substituído por outro mais pragmático e imediatista, que era do saber fazer com um sentido bem mais utilitarista e certamente endereçado a um tipo de homem mais necessário a um determinado modelo econômico que se implantava, visto que era necessário transferir para dentro do processo educativo a mística do conceito da racionalidade e da eficiência do sistema econômico, a fim de facilitar a implementação do novo processo produtivo com uma nova dimensão de parceria do Capitalismo periférico. (ARAPIRACA, 1979, p. 247-248).

As mudanças ocorridas neste período, especialmente em relação ao papel do Estado se alinhavam com a nova realidade industrial que começava a crescer no Brasil de modo que a educação passava a ser vista e defendida como um direito de todos.

Embora estivesse ocorrendo a reivindicação por uma escola democrática, na visão de Kuenzer (2009), o ensino profissional estava sendo concebido pelo Estado a fim de formar pessoas que estavam sem funções na sociedade e por isso precisavam de uma ocupação. De

fato, as justificativas oficiais apontam para uma formação com características assistencialistas:

[...] o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta pela existência; Que para isso se torna necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; Que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos úteis a Nação. (BRASIL, p. 445, 1913).

Conforme os ideais expostos, sob o discurso de estar atendendo as necessidades da população, o governo demonstrou a intensão em ministrar a instrução primária (intelectual) e profissional (técnica) a uma determinada clientela. Porém, como se vê, a preocupação da elite dirigente se dava com o grande contingente de pessoas que começavam a vir do campo para a cidade e no qual precisavam de uma estratégia para combater o grupo urbano periférico que poderia impedir o desenvolvimento do país.

Na prática, para Kuenzer (2009, p. 27), a criação dessas escolas representava “[...] a finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres, e desvalidos da sorte, retirando-os das ruas”. Apesar de iniciar a demanda por mão de obra especializada nas fábricas que vinham sendo expandidas pelo país, a preocupação central dos dirigentes não se dava com o desenvolvimento da indústria nacional, isto é preparação para um emprego, já que naquele momento o país ainda era forte exportador de produtos primários. Em síntese, a preocupação do Estado nesse período se dava ao risco que os “desvalidos de sorte” apresentavam para a ordem social, e que por isso precisavam de uma ocupação.

Por consequência a esta estratégia, aos olhos dos gestores do país, os ex-escravos, mendigos, negros, prostitutas, rebeldes, desempregados, órfãos e viciados, enfim, todos aqueles que eram considerados ameaças para a harmonia social e que tomavam os espaços das cidades precisavam de atenção e atendimento. A educação profissional então caberia transformar todos em obreiros, adestrar adequadamente em operariado útil para que se tornasse incapaz de se rebelar contra a Pátria.

Segundo Romanelli (1986), a formação para o trabalho oferecida pelas escolas de aprendizes artífices, na verdade, acabou sendo concebida pelo caráter secular que envolvia à aprendizagem prática de atividades voltadas ao trabalho manual, que do pondo de vista da elite era destinada exclusivamente aos pobres. Por outro lado, para elite, alegava-se que a formação deveria ser composta pelo curso de primeiras letras, secundário e superior

direcionados ao trabalho intelectual, já que para eles era esta classe que iria planejar e governar os rumos do país.

Deste modo, a origem da educação profissional brasileira reforça a divisão social do trabalho formando para o trabalho manual, visto que para boa parte da população esse tipo de trabalho era desprezível e destinado somente aos escravos, negros, índios e pobres e por isso não tinham importância alguma.

Com o passar do tempo, e com o advento da grande crise econômica de 1929 o modelo econômico liberal perdeu força cedendo espaço às ideias de intervenção do Estado na economia capitalista, dando início a novas estratégias políticas de sustentação e desenvolvimento econômico e social. A sustentação política desse modelo, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 102), se dá, por meio do novo modelo de “bem-estar social”. O ideal proposto neste novo modelo é a constituição de uma sociedade democrática, científica e moderna que possa garantir a liberdade, a oportunidade, o desenvolvimento individual e a segurança dos cidadãos e de seus bens.

Contudo, conforme explica Romanelli (1986, p. 51), “Os objetivos de bem-estar social e nacionalismo econômico, muito debatidos no começo daquela década, iriam ser agora perseguidos sob a tutela autoritária”. No Brasil, o pensamento Keynesiano articulou-se a noção de transformar a sociedade tradicional e arcaico-rural em uma sociedade moderna e urbano-industrial. Para isso envolveu-se em um processo de industrialização e urbanização, principalmente na era Vargas (1930-1945), e depois com a ideologia do desenvolvimentismo e do nacionalismo populista (1945-1964).

Conforme concordam Romanelli (1986) e Ramos (2014), é a partir da era Vargas que se dá efetivamente a consolidação e a generalização das relações capitalistas em nosso país, período em que as necessidades de desenvolvimento são identificadas pelas determinações das necessidades de expansão econômica.

Outra motivação do incentivo a industrialização e a expansão da qualificação de mão de obra é de que ocorrera nesse período a 2ª guerra mundial (1939-1945), e fez com que o Brasil necessariamente começasse a se preocupar em produzir suas mercadorias devido a escassez de produtos para importação. Sob o comando do então ministro da educação e saúde Gustavo Capanema, as reformas implementadas foram marcadas pelos ideários nacionalistas e seu projeto político ideológico, cuja ditadura ficara conhecida como “Estado Novo”.

Conforme explica Romanelli (1986, p. 166), a nova expansão das indústrias exigiam a oferta de mão de obra qualificada com a exigência de uma formação mínima do operariado, por isso “[...] o Governo recorreu à criação de um sistema de ensino paralelo ao ensino oficial,

que foi organizado em convênio com as indústrias e através de seu órgão máximo de representação – A Confederação Nacional das Indústrias”. Assim, nesse período foram estabelecidas duas opções para o ensino profissional, uma considerada oficial que era mantida pelo governo, e outra em paralelo, organizada e mantida pelo setor privado:

O decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, criava, então, o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, mais tarde Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), destinado a organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial em todo o país, podendo também manter, além dos cursos de aprendizagem, que eram mais rápidos, segundo a Lei Orgânica do Ensino Industrial, e tinham por objetivo e preparação dos aprendizes menores dos estabelecimentos industriais, cursos de formação e continuação para trabalhadores não sujeitos à aprendizagem. (ROMANELLI, 1986, p. 166).

A partir deste decreto foi promulgada a criação das escolas técnicas a partir da transformação das escolas de artes e ofícios. Havia uma preocupação em fazer com que as indústrias estivessem envolvidas na qualificação de seu pessoal, deste modo, este decreto obrigava o setor privado a colaborar com a sociedade na educação de seus membros. Em função disso, com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942 ocorreu também no governo Dutra a implantação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, o SENAC. Deste modo, no final do Governo de Getúlio Vargas e principalmente após seu fim, a educação profissional passa a ser política de atendimento como mão de obra para as indústrias, e tinha como característica a divisão de saberes, especialmente o ao abordar a decreto-lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942 (ROMANELLI, 1986).

Ao abordar o caráter dual de ensino presente nesse período, Kuenzer (2009, p. 28) explica que em decorrência do desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário e com o propósito de ocupar os diversos ramos ocupacionais começam a se multiplicar no Brasil escolas e cursos:

Em 1942, a reforma Capanema faz o ajuste entre as propostas pedagógicas então existentes para a formação de intelectuais e trabalhadores e as mudanças que estavam ocorrendo no mundo do trabalho. Para as elites, são criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com três anos de duração, sempre destinados a preparar os estudantes para o ensino superior. Através das Leis Orgânicas, a formação profissional destinada aos trabalhadores instrumentais passa também a contar com alternativas em nível médio de 2º ciclo: o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal, que não davam acesso ao ensino superior.

Assim, esse dualismo expressou-se estruturalmente a partir das leis orgânicas que segmentaram a educação conforme os setores produtivos e as profissões separando em um

grupo os que deveriam ter o ensino secundário e a formação propedêutica para o ensino superior, e no outro os que deveriam ter formação profissional para a produção.

Diante dessas reformas o ensino profissional acabou sendo destinado à população pobre que precisava ingressar cedo ao mercado de trabalho, de acordo com Romanelli (1986, p. 157) a Reforma Capanema tratou de “[...] acentuar a velha tradição do ensino secundário propedêutico, acadêmico e aristocrático. ” Á vista disso, as Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário e a criação do Senai, em 1942, acabam determinando a não equivalência entre o ensino propedêutico e o ensino técnico como expressão concreta de uma distinção social realizada por meio da educação.

Das políticas implementadas da Era Vargas 1930 à 1945 até o nacionalismo populista que vai do ano de 1945 à 1964, o Brasil tentava resolver as grandes e sistemáticas diferenças nas taxas de crescimento da produtividade do trabalho e da renda per capita, expandindo indústrias e criando sistemas de ensino voltados a nova realidade. Contudo, Ramos (2014) ressalta que se na história do Brasil existiu uma estratégia de desenvolvimento nacionalista cujo objetivo era o progresso econômico e social, este alterou-se com outros projetos de desenvolvimento associado²⁷ conforme ocorriam as mudanças de governos.

Desde então, a história do desenvolvimento industrial e tecnológico brasileiro foi marcado pela disputa entre um projeto de desenvolvimento autônomo e outro associado e subordinado ao grande capital. Essa disputa foi rompida no governo de Juscelino Kubitschek (JK) período que vai de 1956 à 1961 que deslocou as políticas nacionais a favor do capital estrangeiro. A principal característica adotada no governo de JK é o abandono de uma política destinada a criar um sistema capitalista nacional em nome das orientações para o desenvolvimento econômico dependente (RAMOS, 2014).

Ao fim do governo JK após muitos debates e discussões, e principalmente por pressão dos setores populares foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (LDB), de n.º 4.024/1961 pondo fim a vigência do Decreto-lei n.º 4.244/1942.

Conforme explica Kuenzer (2009, p. 29), a primeira LDB tratou de aprovar legalmente a equivalência entre os cursos técnicos e o ensino secundário ou médio – parciais em 1950, 1953, 1959 e plena com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 4.024/1961:

²⁷ De acordo com Ramos (2014, p. 15) o desenvolvimento associado foi “[...] predominante nos anos de 1946-1950; 1955-60 e desde 1964, que considerava o projeto de um capitalismo associado como única alternativa para o progresso econômico e social. Tal estratégia implicava no reconhecimento das conveniências e exigências da interdependência das nações capitalistas, sob a hegemonia dos Estados Unidos”.

Essa realidade sofre uma significativa alteração em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/ 1961), a partir de mudanças ocorridas no mundo do trabalho. A diferenciação e o desenvolvimento dos vários ramos profissionais, em decorrência do desenvolvimento crescente dos setores secundário e terciário, conduzem ao reconhecimento da legitimidade de outros saberes, que não só os de cunho acadêmico, na etapa que caracteriza como tradicional nova, do ponto de vista do princípio educativo pela primeira vez, a legislação educacional reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se a plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticas, para fins de prosseguimento nos estudos. Da mesma forma, os cursos do SENAI e SENAC podem ser organizados, cumpridas as exigências legais, de modo a equivaler os níveis fundamental e médio.

A integração citada por Kuenzer diz respeito a distribuição das disciplinas no Ensino Técnico e do ensino secundário que teoricamente teriam a mesma validade para prosseguimento nos estudos, desde que os alunos do ensino técnico prestassem exames de adaptação que lhes dariam o direito a participar do processo seletivo para prosseguimento dos estudos. Contudo, mesmo tendo duração semelhante, o ensino técnico possuía desvantagens em relação aos alunos do ensino secundário já que apenas nas duas primeiras séries do primeiro ciclo eles teriam a mesmas disciplinas fazendo com que as oportunidades de acesso ao domínio de conteúdos gerais, das ciências, das letras, ou seja, os únicos socialmente reconhecidos para formação da classe dirigente resultassem diretamente nas possibilidades de acesso ao ensino superior. Desta forma, na prática, os alunos do ensino secundário estariam mais preparados para continuação dos estudos.

De acordo com Ramos (2014), após o golpe militar de 1964, a qualificação dos trabalhadores fica subordinada a ideologia desenvolvimentista e se associa aos interesses estrangeiros. Para isso, o governo brasileiro em acordo com órgãos Americanos desenvolve programas voltados a preparação de operários qualificados. O principal objetivo é oferecer formação profissional de nível médio e ao aumento apreciável da mão de obra qualificada.

A ampliação do Ensino Médio secundário e profissional que vai do período que o Brasil expande sua industrialização até a década de 1970, não acompanhava a demanda que vinha ocorrendo. Por isso, de acordo com Romanelli (1986, p. 119), uma de nossas maiores contradições nesse período reside no fato de que, “[...] enquanto o setor primário, no qual predomina a agricultura, ocupava ainda em 1970, 44,24% da nossa população ativa, os nossos colégios agrícolas de 1º grau possuíam 0,3% da matrícula desse nível, e os de 2º grau possuíam 0,8%”. Assim, essa expansão sofreu deficiência de caráter estrutural, pois a demanda e a oferta se processaram contrárias àquela exigida pelo desenvolvimento brasileiro.

Ocorre que no Brasil a burguesia não concluiu a revolução e escolheu percorrer o caminho da modernização a partir da dependência e subordinação à países considerados já

desenvolvidos, para isso associou-se às classes burguesas do centro hegemônico do capitalismo internacional e com isso abriu o país à expansão do capital. Conforme aponta Romanelli (1986, p. 196), a crise vivida no Brasil na década de 1970, se dava tanto pelo atraso no desenvolvimento, quanto pela demanda social pela educação, o que “[...] acabou por servir de justificativa para a assinatura de uma série de convênios entre o MEC e seus órgãos e a *Agency for International Developed* (AID) – Para à organização do sistema brasileiro. Este é, então, o período dos chamados Acordos MEC-USAID”.

Nesse período, portanto, as reformas educacionais e as políticas nacionais com influência crescente da máquina estatal buscam um desenvolvimento acelerado para se adequar a competição tecnológica econômica moderna. Para isso, ocorre grande financiamento para modernizar o sistema produtivo e as principais fontes eram o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Os I e II Planos Nacionais de Desenvolvimento espelham a determinação dos governos da ditadura militar em implementar o desenvolvimento acelerado, com influência crescente da máquina estatal. As políticas se delinearão com a intenção de criar condições para o país enfrentar a competição econômica e tecnológica modernas. A entrada das multinacionais no país era significativa e as principais fontes de financiamento eram o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), ou seja, o país se endivida para crescer, considerando o excesso de liquidez do sistema bancário internacional, com abundante oferta de capital e, ao mesmo tempo, a existência de muitos projetos de investimento produtivo. (RAMOS, 2014, p. 31).

Objetivava-se com todo esse incentivo a criação de tecnologias para que pudessem adaptar o país ao capitalismo competitivo, elaborando para isso tecnologia autônoma. É nesse período que ocorre um incentivo à formação de recursos humanos, momento pelo qual a formação profissional passou a se articular com os princípios da economia da educação pela TCH de Theodore Schultz²⁸.

A crise que eclodia no modo de produção capitalista na década de 1970 marcava a substituição da predominância do fordismo pelo toyotismo. No entanto, embora a educação profissional estivesse em um projeto de desenvolvimento econômico em consonância com a internacionalização do capital, as estruturas econômicas e sociais não seriam suficientes para manter sua oferta, tanto é que a iniciativa do governo em expandir o ensino técnico através da lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 (Brasil, 1971) que regulamentava a educação

²⁸ Conforme explica Ramos (2014), a TCH defende que o capital humano – investimento na educação e tecnologia – é fator para desenvolvimento social e de equalização da renda individual, portanto, de mobilidade social. Contudo, inverte-se a base determinante deste processo já que o fator econômico e de distribuição de renda limita o acesso a educação.

profissional e impunha como obrigação na oferta acaba sendo frustrada, como aponta Kuenzer (2009, p. 30):

As dificuldades relativas à implantação do novo modelo complementadas pela constatação de que, por razões várias, a euforia do milagre não se concretizaria nos patamares esperados de desenvolvimento pretendido, fizeram com que a proposta de generalização da profissionalização no Ensino Médio caísse por terra, antes mesmo de começar a ser implementada, através do Parecer nº 76/ 1975, que restabelecia a modalidade de educação geral, posteriormente consagrada pela Lei nº 7.044/1982. Essa legislação apenas normatizou um novo arranjo conservador que já vinha ocorrendo na prática das escolas, reafirmando a organicidade da concepção de Ensino Médio ao projeto dos já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais: entrar na Universidade.

A especialização funcional precoce imposta neste período através das políticas públicas educacionais se justifica em função da urgência de suprir as carências de técnico de nível médio, bem como, à formação profissional aos que não tinham condições financeiras de frequentar a universidade e precisam inserir-se no mercado de trabalho. De fato, a profissionalização compulsória imposta através da Lei nº 5.692 seria a medida legal para tentar resolver no interior da escola a contradição que atravessava as relações capitalistas de produção, ou seja, a separação entre teoria e prática enquanto expressão da divisão social e técnica do trabalho.

Se a imposição da profissionalização compulsória era a maneira ideal encontrada pelos conservadores para estimular mão de mão para o setor produtivo, Ramos (2014, p. 32) nos mostra que os planos do governo não tiveram êxito no plano material:

O discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos construiu-se com base nas necessidades do mercado de trabalho e pela necessidade de possibilitar aos jovens que não ingressavam nas Universidades a opção pela vida economicamente ativa imediatamente após a conclusão do 2o grau. Ocorre que este último argumento não condizia com o projeto de ascensão social da classe média, que rejeitou a função contenedora do ensino técnico. Consequência disto foram as medidas de ajustes curriculares nos cursos profissionais – oficialmente reconhecidas nos pareceres do Conselho Federal de Educação – e, finalmente, a extinção da profissionalização obrigatória no 2o grau pela Lei no 7.044 em 1982.

Em suma, o modelo econômico deste período utilizou como política nacional para estratégia de hegemonia e controle social de forma a assegurar a dominação política e a manutenção do processo de acumulação do capital. O Estado brasileiro nesse período na tentativa de desobrigar-se do financiamento da educação pública estimulava e incrementava a privatização do Ensino superior, paradoxalmente, ao deixar de investir adequadamente acabou contrariando a própria teoria do capital humano, que previa investimento tanto na capacitação do corpo docente, quanto na infraestrutura e material didático. Como consequência a

expansão desordenada dos cursos de nível superior, ineficiência no combate ao analfabetismo, incompetência de formar profissionais e atender as demandas do mercado de trabalho tornaram essa lei insustentável.

Na efetivação dos projetos das classes sociais, a obrigatoriedade compulsória a partir da profissionalização técnica não agradou nem a classe economicamente favorecida, nem às classes trabalhadoras, já que para a primeira a educação para o trabalho não cabia como visão de mundo, e para os trabalhadores tinham suas possibilidades de ingressar na Universidade e libertar-se do trabalho pesado diminuídas.

De acordo com Kuenzer (2009, p. 30), tal equívoco é reconhecido pela Lei n.º 7.044/1982 (Brasil, 1982) que ratifica “a organicidade do Ensino Médio ao projeto dos já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais: entrar na Universidade”. A Lei n.º 7.044/1982 veio a substituir o termo “qualificação do trabalho” por “preparação para o trabalho”; a qual antes era no 1º grau, agora passava para o 2º dando fim a obrigatoriedade dos colégios técnicos e acabando com a universalização obrigatória e especialização precoce em detrimento da formação geral propedêutica.

Se na década de 1970 ocorreu grande financiamento para a modernização do país, na década de 1980 com a má administração dos recursos externos e o endividamento o Brasil perde parte de sua autonomia nacional e passa a crescer muito lentamente:

Se, na década de 1930, utilizou-se o discurso da igualdade para expansão do ensino, em atendimento a determinada modernização econômica, agora se faz uso do discurso da eficiência e da qualidade para conter a expansão educacional pública e gratuita, sobretudo no ensino superior, tendo como fim outro projeto de modernização econômica. Como se julga o Estado falido e incompetente para gerir a educação, resolve-se transferi-la para a iniciativa privada, que, *naturalmente*, busca a eficiência e a qualidade. (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI 2012, p. 105).

Esta iniciativa de reduzir o Estado partira de orientações trazidas do Consenso de Washington realizado no ano de 1989, que tinha como principais protagonistas os Estados Unidos e os organismos financeiros internacionais, tais como, o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Conforme analisa Batista (1994, p.11), entendia-se que com a redução do Estado e o desenvolvimento econômico as questões sociais naturalmente iriam se resolver, coisa que não aconteceu:

O Consenso de Washington não tratou tampouco de questões sociais como educação, saúde, distribuição da renda, eliminação da pobreza. Não porque as veja como questões a serem objeto de ação numa segunda etapa. As reformas sociais, tal qual as políticas seriam vistas como decorrência natural da liberalização econômica.

Isto é, deverão emergir exclusivamente do livre jogo das forças da oferta e da procura num mercado inteiramente auto regulável, sem qualquer rigidez tanto no que se refere a bens quanto ao trabalho. Um mercado, enfim, cuja plena instituição constituiria o objetivo único das reformas. (BATISTA, 1994, p. 11).

De acordo com Batista (1994), embora o Brasil tenha resistido inicialmente a essas orientações, dos países da América Latina foi o que promoveu de forma mais acelerada as mudanças, especialmente em relação a privatizações de empresas estatais.

Destarte, mesmo o Brasil estando passando por um processo recessivo e inflacionário, o governo Sarney implementou em 1986 o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC) sob a qual as Unidades de Ensino Descentralizadas conhecidas como escola técnica ou agrotécnica que eram vinculadas a uma escola mãe (CEFET) foram criadas. Os motivos para a expansão desse programa se baseavam no I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) da Nova República, no qual se definiam as metas estratégicas das reformas, de crescimento econômico e de combate à pobreza a partir da criação de Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (RAMOS, 2014).

A partir da reestruturação produtiva do início do século XXI surge um novo modelo de desenvolvimento compactuada pelas elites locais e orientada por organismos internacionais. A adoção das recomendações internacionais no Brasil pelo Governo Collor de Melo, e posteriormente de seu sucessor Itamar Franco, trataram de alinhar o governo as orientações externas para superar a crise e se adaptar as mudanças.

Segundo Santos (2014, p. 05), todas os programas criados e as mudanças propostas tinham como objetivo colocar o Brasil em nível de competitividade no mercado globalizado, as estratégias para promover esse “progresso” eram baseadas em:

[...] redução dos gastos do Estado com a reprodução da força de trabalho (menos Estado), que: i) solapa as conquistas alcançadas pelos trabalhadores nos setores sociais; neutralizando ou mesmo cerceando o poder corporativo e político dos sindicatos; ii) abre espaços para a incorporação de nossos atores na realização das políticas sociais: organizações sociais, organizações não-governamentais, fundações de direito privado, dentre outros, criando com isso uma esfera denominada de pública não estatal, onde cabem as parcerias, os contratos de gestão, dentre outros.

Sob a defesa de que o Estado deve existir sob condições mínimas e só atuar onde o mercado não pode, o movimento liberal defende ferrenhamente que a liberdade de escolha dos indivíduos e a propriedade privada devem ser preservados. Por outro lado, quando o mercado está em crise, caberá ao Estado arrumar soluções, inclusive financiando para sua superação.

Segundo Ramos (2014), sob a ótica liberal, a restauração do capitalismo nos países socialistas representava nada menos do que a vitória do capitalismo e a supremacia da sociedade aberta, que deveria ser regida pelas leis de mercado. Estas ideias foram fortemente difundidas em função da suposta “globalização” do suposto novo Liberalismo que se caracteriza pela flexibilização das leis trabalhistas, deixando que as empresas criassem suas próprias leis para o trabalhador, inclusive precarizando o trabalho em função do lucro e do capital.

No projeto de modernização do Brasil, conforme afirma Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 100), a atuação do movimento econômico de mercado têm como princípios a “[...] ênfase na liberdade, na propriedade, na individualidade (direitos naturais), na economia de mercado auto regulável [...]”. Na educação, é dada “[...] ênfase no ensino privado, na escola diferenciada/dual e na formação das elites intelectuais; formação para o atendimento das demandas/exigências do mercado ”.

Conforme mostram os autores, é a partir da década de 1970 e 1980 que a concepção liberal propõe novas mudanças na estrutura econômica da América Latina. Nesse período, a educação passou a ser defendida como fator de desenvolvimento para os países como o Brasil, por isso são efetuados diversos acordos para implementar programas de formação profissional, aperfeiçoamento e ampliação da educação.

Em decorrência dos problemas sociais, na década de 1990 durante o governo do Fernando Henrique Cardoso (FHC) a educação profissional se tornou alvo das privatizações, especialmente que neste caso iria poder justificar as mudanças em função da reestruturação produtiva e ao desemprego estrutural:

No ano de 1994, a Lei Federal nº 8.984 institui no país o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Essa medida anuncia a transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) e abre caminho para que as Escolas Agrotécnicas Federais sejam integradas a esse processo. A implantação de novos Cefets só ocorre efetivamente a partir de 1999. (BRASIL, 2010, p. 12).

Em 24 de novembro de 1997 por meio da iniciativa do MEC e do Ministério do trabalho e emprego (MTb) realizaram um acordo de empréstimo com o BID visando a implantação da Reforma da Educação Profissional por meio do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) que trazia como foco flexibilização curricular e adequação à demanda, formação e avaliação por competências e gestão que contemplassem autonomia e flexibilidade por meio da captação de recursos próprios através de parcerias com o segmento

privado. Tal acordo foi findado no governo do Partido dos Trabalhadores (PT) no ano de 2004 através do pagamento total do empréstimo realizado anteriormente.

Segundo Ramos (2014, p. 54-55), neste período uma medida fundamental adotada pelo Ministério da Educação foi a desorganização do histórico ensino técnico de nível médio promovida também pelo Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997:

Todas essas iniciativas forneceram o marco legal e político para a retirada do Estado da educação profissional, transformada em objeto de parceria entre governos e sociedade civil. A sustentabilidade financeira dessas políticas esteve nos recursos advindos do Tesouro Nacional, distribuídos em 55 diversos Ministérios; no Fundo de Amparo ao Trabalhador – FAT; nos empréstimos internacionais; e nos fundos geridos privadamente como é o caso do chamado Sistema “S” (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT, SESI, SESC e SEBRAE). A gestão desses recursos privilegiou, por um lado, a expansão da educação profissional que tivesse a iniciativa privada como mantenedora, a partir de um investimento público em infraestrutura; e, por outro lado, a pulverização de cursos de qualificação oferecidos por instituições governamentais e não governamentais, mantidos por recursos públicos, mas que prescindiam de investimentos em infraestrutura.

No início do século XXI o Brasil teve como foco a reforma do Estado, o ajuste fiscal e a reestruturação produtiva com o propósito de adaptar o país as novas demandas do mundo globalizado. Por isso, a educação profissional e tecnológica na década de 1990, especialmente com o governo do FHC, e posteriormente nos governos do PT (embora este último o tenha feito de maneira diferente) se alinham as novas exigências e orientações do mercado internacional e passam a organizar os currículos e os sistemas de ensino a partir da instabilidade da vida social:

Além da reforma da formação técnico-profissional, a política educacional do governo FHC focalizou suas ações na formação técnica e ético política para o trabalho simples, consubstanciada na massificação das oportunidades escolares no ensino fundamental para as futuras gerações da classe trabalhadora e na expansão do ensino médio. Em 2000, a taxa de escolarização líquida do ensino fundamental regular atingiu 93% da população de 7 a 14 anos e esta mesma taxa, para o ensino médio, alcançou 33,3% da população de 15 a 17 anos, percentual ainda muito reduzido, mas que teve nos anos de neoliberalismo um incremento significativo (BRASIL. MEC/INEP, 2004 *apud* NEVES e PRONKO, 2008, p. 67).

Em razão da nova realidade de instabilidade econômica, as ações educacionais no Brasil efetivaram-se por meios das políticas públicas cujo foco era a eficiência e a qualidade de ensino, entre as quais, destacam-se o treinamento dos dirigentes das escolas transformando-os em “gerentes”, readequação da política de formação docente, o desenvolvimento de diretrizes e parâmetros curriculares nacionais, elaboração de mecanismos de avaliação do desempenho escolar, bem como, diretrizes dos projetos políticos pedagógicos (NEVES e PRONKO, 2008, p. 67-68)

No Brasil as políticas educacionais fundamentaram-se em duas bases: a primeira foi a teoria do capital humano, que serviu de referência para amparar a nova concepção de desenvolvimento econômico e político estabelecido da relação entre educação e sociedade (SCHULTZ, 1971; FRIGOTO, 2015), e a segunda, classificada como pedagogia das competências (RAMOS, 2011), que fundamentou a dimensão pedagógica de seu projeto de escolarização.

De acordo com Neves e Pronko (2008, p. 68), enquanto a teoria do capital humano “[...] imprime à educação escolar o seu caráter produtivista” a pedagogia das competências, “[...] ao supervalorizar o saber da experiência vivida e subdimensionar o conhecimento teórico e historicamente produzido, subtrai da formação humana ferramentas indispensáveis para o pensar e o agir autônomos.” Deste modo, o novo projeto de desenvolvimento defendido por meio das políticas educacionais consolidou a perspectiva de um novo homem coletivo, de uma nova cultura cívica, de modo que a consciência política já não deve ultrapassar nem interferir nos interesses econômicos corporativos.

Sob novas bases de produção e diante da crise estrutural do desemprego, no início de século XXI os organismos internacionais passaram a orientar as mudanças implementadas nas políticas educacionais dos países semicoloniais a partir da “nova era do conhecimento”. Em decorrência disso, diversos princípios vêm sendo apregoados na educação tais como: flexibilidade, competências, adaptação, disciplina, empreendedorismo, empregabilidade, que estão inseridos nos currículos escolares em consonância com a nova realidade de instabilidade social e econômica.

Assim ocorreu no primeiro governo Lula da Silva, que embora tenha possibilitado um avanço na área educacional, a partir das mudanças técnico-produtivas e uma enorme carência de profissionais formados concentrou a atenção para realização de duas reformas educacionais focadas na formação do trabalho complexo: a reforma da educação superior e a reforma da educação tecnológica:

A reforma da educação tecnológica se efetiva por meio de dois movimentos concomitantes: o primeiro visa a recuperar a educação tecnológica de nível médio e o segundo visa a integrar legalmente o ramo tecnológico da educação escolar à educação superior. A recuperação da educação tecnológica do nível médio é consubstanciada por meio da política governamental para a educação profissional e tecnológica que, partindo da crítica às mudanças efetivadas pelo governo anterior, se propõe a promover maior articulação da educação profissional e tecnológica com o ensino básico, recuperando assim o papel coordenador do Estado nesses dois âmbitos da educação escolar. (NEVES e PRONKO, 2008, p. 73).

O decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, regulamentou as orientações para a educação profissional e deu um passo significativo na direção da implementação do Subsistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, fazendo-o em três modalidades distintas: I – integrada; II – Concomitante; III - Subsequente²⁹.

Segundo o MEC (2005), o decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004 serviu para:

Corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores. (BRASIL, 2005, p. 02).

Em sua idealização a perspectiva de formação na modalidade integrada era de oferecer dentro das condições do Brasil uma alternativa para a geração de emprego e renda alicerçado em um projeto de política pública, unitária e popular de massa. Nesse sentido, a revogação da legislação anterior a partir do Decreto nº 5.154/04 além de reorganizar os currículos e os cursos do Ensino Médio e do ensino técnico, passou a trazer uma nova concepção para esta etapa de ensino.

A iniciativa de colocar no plano material as discussões em períodos anteriores se deu com a implantação da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Importa destacar que as circunstâncias em que os IFs foram criados pautava-se em um momento que o governo de certa forma ampliou a atenção sobre as áreas sociais, desencadeado face à nova realidade produtiva complexa que exigia mão de mão mais qualificada, o que contribuiu para a criação, desenvolvimento e expansão dos IFs em todo o Brasil. No entanto, resta saber se essa política pública educacional de fato vem representando travessia para uma mudança nesta etapa de ensino? Que tipo de mudança?

3.2 A reestruturação produtiva e as políticas de educação profissional

Para que se possa compreender a dinâmica das mudanças ocorridas no modo produção é preciso compreender sua gênese. Com relação a isso, ainda no século XVIII a sociedade vinha passando por transformações fundamentais que modificavam a maneira do homem lidar

²⁹ Contudo, no mesmo período de criação dessas modalidades foi dividida a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) e a Secretaria de Educação Básica (SEB), o que aumentou o viés de separação entre educação básica e educação profissional, conforme Moura *et al* (2015) destaca “ [...] à SETEC corresponderia o ensino médio desenvolvido na rede federal, enquanto a SEB seria responsável por todo o ensino médio, o que inclui o propedêutico e o integrado desenvolvido nas outras redes públicas.”

com a matéria de modo que isso impulsionava a produtividade e mudava também o papel do Estado. As transformações produtivas mais significativas podem ser evidenciadas neste período, quando a revolução industrial elevou a capacidade de desempenho e o modo capitalista de produção, então, proporcionou a passagem para um novo nível que exigiu a presença da escola com a função de instruir o trabalhador de modo que pudesse executar as atividades nas indústrias.

Sobre isso descreve Buffa (2000, p. 13-14), “Na manufatura, a mercadoria é produzida pelo trabalhador coletivo, formado pela combinação de um grande número de trabalhadores parcelares, sob a regência do dono do capital [...]”. Conforme a manufatura vai se tornando ultrapassada, foi sendo “[...] substituída pela grande indústria moderna, em que o instrumento de trabalho, por excelência, será a máquina. ” Ocorre que a passagem da manufatura para as máquinas modernas exigiu novos métodos para sua execução, a partir daí tudo estaria suscetível aos ajustes de forma que pudessem acelerar a produtividade. Neste contexto, o homem tornou-se um instrumento frente a máquina moderna que exigia apenas alguns movimentos repetidos, mas com certo grau de complexidade.

Com essa mudança, o que tem é a passagem da produção empírica à produção científica, é a ciência substituindo a rotina que exigirá conseqüentemente maior rigor para a qualificação do trabalhador:

Essas transformações na produção da vida material provocam transformações na organização política - a formação do Estado moderno - colocam os homens em novas relações com a natureza - a ciência moderna e trazem alterações na organização do saber escolar - a escola moderna. Locke (1632-1704), assim como Galileu (1564-1642), Bacon (1561-1826), Descartes (1596-1650), Comenius (1592-1670) expressam teoricamente dessa sociedade que está se produzindo através da cooperação e da manufatura que necessita de um novo saber e de uma nova educação. (BUFFA, 2000, p. 15).

Com a revolução industrial, a maquinaria passava a exigir a necessidade de difusão de técnicas para o seu manuseio com uma demanda pela instrução mais apurada do trabalhador. Com a base do sistema de trabalho predominante fordista e taylorista, as fábricas passam a incorporar novos métodos para explorar a mão de obra. O capital não poderia se dar ao luxo da técnica da tentativa do erro e acerto que fora utilizada anteriormente, por isso, criaram-se e espalharam-se as escolas de artes e ofícios que seriam responsáveis pela especialização do trabalhador.

Como se vê, a educação profissional dos trabalhadores tem sua origem vinculada ao surgimento da maquinaria que teria como função discipliná-los para a produtividade. Os

conhecimentos propostos para a maioria da população trabalhadora nesse período é pouco, o mínimo para desempenhar a função na cadeia de produção. São conhecimentos, comportamentos e valores necessários para fazer do trabalhador um cidadão passivo que, apesar de tudo, tem alguns poucos direitos que lhe dão condições de manter-se vivos e trabalhando.

A concepção dos principais teóricos liberais é descrita por Arroyo (2000, p. 54-55), “A educação da gente comum, dos trabalhadores, na visão dos teóricos da economia política, é defendida apenas como mecanismo de libertação dos obstáculos que se podem opor a essa marcha inexorável do progresso econômico”. Assim, como ressalta Arroyo, para a classe dominante “[...] o central não será tentar racionalizar, instruir ou iluminar os súditos nem os governantes, mas racionalizar a vida econômica, a produção, o tempo, o ritmo do corpo. A única educação que tem sentido é a formação e produção da mercadoria trabalho”.

A formação deste período foi pensada com a finalidade de atender as necessidades do próprio capital. Desta maneira a escola teve objetivos previamente definidos, formar trabalhadores para desempenhar funções específicas nas indústrias voltados para o trabalho manual, que na época não exigia a tarefa do pensar:

Em decorrência, a pedagogia do trabalho taylorista-fordista priorizou os modos de fazer e o disciplinamento, considerando desnecessário ao trabalhador ter acesso ao conhecimento científico que lhe propiciasse o domínio intelectual das políticas sociais e produtivas e a construção de sua autonomia. Nos cursos de formação profissional, os conteúdos eram selecionados a partir das tarefas típicas de cada ocupação, notorizando-se as séries metódicas e a análise ocupacional pelas agências formadoras de mão-de-obra. O aprendizado privilegiou as formas de fazer típicas de cada ocupação definida, para atender às demandas de um processo produtivo parcelado, com tecnologia rígida e pouco dinâmica. (KUENZER, 2009, p. 31).

De acordo com Kuenzer (2009), as tarefas laborais do início do século XX não exigiam outra formação que a memorização de conhecimentos e a repetição de procedimentos em uma sequência, por isso a pedagogia desse período propôs conteúdos fragmentados organizados de forma rígida cujo objetivo era uniformidade de respostas para os procedimentos padronizados.

Contudo, em decorrência da globalização do capital, das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e especialmente da reestruturação produtiva as formas de organização tayloristas-fordistas deixaram de ser dominantes. Tendo por base os novos paradigmas e fundamentado no modelo japonês de organização e gestão de trabalho a linha de montagem foi sendo substituída por células de produção, cujas mudanças principais são a transferência do trabalho individual pelo trabalho em equipe, a ausência do supervisor e a participação do

engenheiro no acompanhamento na linha de montagem e uma nova forma de controle de qualidade feito agora pelo próprio trabalhador sendo orientados pela noção da qualidade e da competição (ANTUNES, 2006).

Como se vê, ao longo da história as crises capitalistas transformaram substancialmente a força de trabalho até então existentes o que resultou em novos sistemas e métodos de organização industrial que buscavam a racionalização da produção, isso pode ser observado nos principais marcos na reestruturação produtiva apresentadas no Quadro 1:

Quadro 1 – Principais marcos na reestruturação produtiva no século XX

Reestruturação Produtiva	TAYLORISMO	FORDISMO	TOYOTISMO
Forma de organização	Controle do Tempo	Rígida padronização da produção	Integração do espaço
Forma de produção	Racionalização da Produção	Extrema especialização do trabalho	Produção diversificada e em pequenos lotes
Forma de planejamento	Estabelecimento de níveis mínimos de produtividade	Linha de montagem	Produção voltadas para a demanda
Forma de Tarefa	Separação do trabalhador por tarefas e níveis hierárquicos	Produção e consumo em massa	Múltiplas tarefas realizadas pelo trabalhador
Objetivo	Voltado para recursos	Voltado para recursos	Voltados para a demanda

Fonte: Elaboração própria adaptado de Antunes (2006; 2017; 2018) e Kuenzer (2009).

Ao longo do século passado a indústria capitalista e o trabalho consolidaram-se através da predominância do fordismo (origem em 1913), e cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos através da produção em série; também foi existente a presença do taylorismo (origem em 1911), cuja característica é dada pelo controle dos tempos e movimentos pelo cronômetro (ANTUNES, 2006).

Se no taylorismo e no fordismo predominavam a base rígida, no toyotismo japonês modelo de produção implantado pós-guerra (1950), a base era torna-la mais qualificada e multifuncional. Nesse sistema, um trabalhador qualificado passa a desempenhar várias funções em mais de uma máquina, gerando assim uma economia na mão de obra. O

trabalhador, então, não teria mais uma formação rígida e especializada, mas seria preparado para ser polivalente³⁰ ou multitarefa (ANTUNES, 2006).

Em linhas gerais, o aparecimento do taylorismo (1911) fordismo (1913) toyotismo (1950) especialização flexível (1990) não eliminou o método anterior, na verdade, mesclam-se a partir do século XXI em uma nova conformação aprofundada na concepção liberal que passou a intensificar a exploração do trabalhador:

Tais inovações estavam embasadas na prerrogativa de que necessariamente devessem estabelecer um ambiente que privilegiasse a racionalização da produção, porém não mais focado nas características propostas pelo sistema de produção tipicamente americano (de base taylorista-fordista), mas nas circunstâncias concretas que determinavam o Japão naquele momento: a completa escassez de recursos, matérias-primas e parques industriais. Ou seja, o foco deveria estar no desenvolvimento de métodos e técnicas que restringissem a praticamente ‘zero’ quaisquer possibilidades de permanência de elementos constituintes do processo produtivo que gerassem custos desnecessários, como, por exemplo, estoques, retrabalho por falta de padronização, controle sobre os processos no sentido de reduzir os tempos de produção, as perdas e os desperdícios, etc. Nesse caso, para a efetivação de tal intento era necessária e fundamental a utilização dos conhecimentos provenientes da realidade empírica vivenciada pela força de trabalho no seio da produção e, conseqüentemente, do realinhamento de sua formação. (MULLER, 2013, p. 95).

Com isso reforçou-se a ideia da contribuição da educação no processo de produção econômico difundido pelo ideário do capital humano. Neste contexto, em função das características de mudanças na base técnica, produtiva e social podemos destacar alguns períodos que foram marcantes para a educação profissional no Brasil.

O primeiro período, que antecede 1930, o padrão produtivo agroexportador não demandava mão de obra especializada, por isso, a gênese da educação profissional se associa a assistência aos “desvalidos de sorte”, de propagar a ideologia nacionalista e de ocupar o grande contingente de pessoas que se deslocavam do campo para a cidade.

O segundo período que compreendeu de 1930 à 1960, devido à grande crise de 1929, grande parte dos países capitalistas aderiram à concepção de bem-estar social e foi um momento em que o Brasil passou a substituir as importações e o processo de expansão da industrialização conduziu o governo brasileiro a observar com maior preocupação a demanda por mão de obra qualificada. Com alguns teóricos mobilizados em defesa por uma educação mais justa e igualitária, ocorre um ligeiro crescimento na oferta do ensino nesse período, que não acompanhava o crescimento da população.

³⁰ Para Frigotto (2018, p. 21) polivalência é a “noção que redefine o adiestramento, para o contexto de novas bases científicas e técnicas do processo produtivo[...]” a partir das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e do capital.

Entretanto, com o passar do tempo alternando entre modelos diferentes de políticas de desenvolvimento, o governo ofertou de forma dualista a educação profissional e o ensino propedêutico. Quase que exclusivamente a educação profissional era para preparar para os ofícios da indústria, da fábrica e do comércio. Assim, a educação para o trabalho, estava destinado para os que precisavam de um ofício, e a educação profissional seria voltada ao trabalho manual. Por outro lado, para a classe dirigente destinava-se o ensino secundário a fim de preparar para assumir as “rédeas” do país.

Na década de 1940, emergem demandas pela modernização econômica e uma carência por mão de obra qualificada que vinha surgindo ainda na década passada devido à expansão industrial e comercial. O governo brasileiro, a partir das leis orgânicas criadas nesse período oferece o ensino de 1º grau semiprofissionalizante que parece atender melhor aos interesses das empresas. Por outro lado, o ensino profissionalizante de 2º grau se torna parte da política de desvio da demanda da Universidade que o Estado propõe. Dessa forma, a educação profissional acaba sendo ofertada em função de seu baixo custo, e também, em detrimento de uma formação mais qualificada que pudesse gerar status e mobilização social.

No terceiro momento, têm início em 1960 ganhando força em 1970. Nesse período ocorre a internacionalização do capital com a expansão e aprofundamento de ideias da concepção liberal, que agora passa a defender a manutenção do estado mínimo, ou seja, o Estado só deve atuar em áreas em que o mercado não pode dar conta.

Nesse período o Brasil passou a sofrer maior influência de organismo externos vindos de acordos (MEC/USAID) para o desenvolvimento econômico e produtivo com uma concepção de desenvolvimento a partir da TCH (1978)³¹ e das leis de mercado. Esta teoria teve forte impacto na concepção do investimento na educação do trabalhador, trazendo uma nova visão (mercantológica) sobre a escola em que:

³¹ Em 1978, a Tese de Theodore Shultz “Valor Econômico da Educação” na TCH, passa a ser vista como promotora de desenvolvimento econômico que colocaria a educação em patamar importante como fator de crescimento econômico. A teoria econômica pautava-se em investimento na força de trabalho, na pesquisa e nos serviços produtivos da terra e seriam a solução para as necessidades da demanda produtiva moderna (SHULTZ, 1971).

Deste modo, sua proposta tem como principal característica a qualificação no serviço afim de melhorar as técnicas e as habilidades dos trabalhadores, objetivando o aumento da produção. Contudo, esta concepção ao deslocar a noção de crescimento a partir da educação, apoia que esse processo ocorra de maneira natural, ou seja, a educação passa a ser fator de desenvolvimento social que seria capaz de organizar as relações da sociedade. Apesar de Shultz não ser o primeiro a defender o investimento na qualificação do trabalhador, já que antes dele existiram outros trabalhos como o de Edward F. Denison, é a partir de sua obra que a educação passa a ser vista como promotora de capital humano, representado pela instrução, saúde, treinamento aplicado na prática que seria capaz de desenvolver capacidade de quantificar a produção do homem resultando em capital econômico (SHULTZ, 1971).

[...] relaciona-se a uma pedagogia tecnicista que tem como base o pressuposto da eficiência e da produtividade, obtida a partir da neutralidade científica inspirada nos princípios da racionalidade, e defende a reordenação do processo educativo de modo a torná-lo objetivo e operacional, minimizando as interferências subjetivas. O que se pretende, pois, é a objetivação no trabalho pedagógico, como já ocorreu no trabalho nas fábricas. (GIORGI E ALMEIDA, 2014, p. 267).

A nova perspectiva de desenvolvimento econômico ganha ênfase sob a tutela da educação profissional na década de 1970, especialmente após a lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 que estabelecia a profissionalização obrigatória no 2º grau. O modelo de desenvolvimento adotado nesse período estava atrelado a noção de mercado, e as políticas educacionais passariam a ter grande influência da noção de capital humano.

A educação, então, passou a ser vista como fator para o crescimento econômico dentro de uma visão pragmática e instrumental. Em decorrência das mudanças no mundo do trabalho, em 1980, a pedagogia das competências propõe novas bases para a formação flexível, com conteúdo particulares e um ensino fragmentado em função da demanda específica da organização do trabalho.

É importante ressaltar que embora a TCH tenha conseguido assumir campo privilegiado na concepção de desenvolvimento a partir do investimento na educação, no Brasil não se conseguiu consolidar uma política educacional universal e de qualidade, tanto é que permaneceu com níveis vergonhosos na educação básica e vivenciou inúmeras mobilizações sociais que reivindicavam por uma educação mais justa e igualitária.

De um modo geral, com as mutações ocorrendo no processo de produção implicou em mudanças nas características de força de trabalho. Neste contexto, as empresas passaram a mudar os paradigmas do trabalho adicionando novos elementos ao fenômeno social da alienação e do estranhamento através da incorporação dos conceitos ideológicos como “personificações do Capital”, conforme destaca Antunes (2018, p. 117):

[...] a crise estrutural que se abateu nas economias capitalistas centrais a partir do início dos anos 1970 levou, entre tantas metamorfoses e mutações, a uma monumental reestruturação capitalista de amplitude global, com profundas mudanças no processo de produção e de trabalho. Germinou a denominada ‘empresa enxuta, flexível’, com seu receituário que, se não altera a forma de ser do capital, modifica em muitos aspectos as engrenagens e os mecanismos da acumulação, com fortes consequências na subjetividade do ser social que trabalha, adicionando novos elementos ao fenômeno social da alienação e do estranhamento, por meio da identificação das personificações do trabalho como personificações do capital. É por isso que, hoje, nenhuma fábrica ou empresa usa, em sua terminologia gerencial, denominações como ‘operários’, ‘trabalhadores’, optando por recorrer à apologética presente na ideologia dos ‘colaboradores’, ‘parceiros’, ‘consultores’ ou denominações assemelhadas.

Como consequência, na atualidade, com as mudanças no mundo do trabalho e as constantes crises do Capital, à procura de reduzir ou até mesmo eliminar os espaços de trabalho improdutivo as empresas passaram a assumir novos conceitos e definições cujo objetivo é incorporar no trabalhador a ideia do pequeno capitalista que é capaz de acompanhar e inspecionar ao mesmo tempo que executa a atividade fim, segundo Antunes (2018, p. 118) é a personificação do capital para conduzir a uma maior intensificação do trabalho laborativo:

A racionalização do processo produtivo, o forte disciplinamento da força de trabalho, a implantação de novos mecanismos de capital e de trabalho intensivo e o envolvimento mais ativo do intelecto no trabalho tornaram-se práticas recorrentes no processo de liofilização organizacional, no qual as substâncias vivas são eliminadas e o trabalho vivo é substituído pelo trabalho morto, pela maquinaria tecnológico-informacional-digital que hoje tipifica o processo de “enxugamento” das empresas.

Devido a competição e à procura de reduzir ao máximo os “gastos” com o trabalho vivo, investe-se em tecnologia e estratégias que visam de todas as maneiras ampliar a margem de lucro. Deste modo, preserva-se um número reduzido de trabalhadores dentro das empresas matrizes, sobrevivendo ao corte os mais qualificados, os multifuncionais que incorporaram a ideia dos colaboradores com a concepção personificada do capital.

Como algumas atividades ainda precisam ser realizadas por trabalhadores com pouca exigência de instrução, aumenta o universo dos terceirizados e temporários, seja fora ou dentro da empresa, ampliando o fosso existente no interior da classe trabalhadora. Assim, de um lado em escala minoritária os trabalhadores “qualificados”, polivalentes e multifuncionais, e de outro, um número cada vez maior de trabalhadores informais, terceirizados, precarizados. Como explica Antunes (2018, p. 119):

“De um lado, em escala minoritária, o trabalhador polivalente e multifuncional da era informacional-digital, capaz de exercitar sua dimensão mais intelectual com maior intensidade. De outro, uma massa de trabalhadores precarizados, terceirizados, flexibilizados, informalizados, cada vez mais próximo do desemprego estrutural. A expansão do trabalho *part time*, as formas como o capital se utiliza da divisão sexual do trabalho, a ampliação dos trabalhos dos imigrantes, frequentemente ilegais, são outras marcas dessa processualidade potencialmente estranhada e reificada”.

Deste modo, como consequências dessas transformações, na década de 1990 com a descentralização produtiva e o avanço tecnológico fizeram surgir uma suposta nova base de produção (especialização flexível), cujas características envolvem o aparecimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial,

tecnológica e comercial, que intensificaram um vasto movimento no emprego nos chamados setores dos serviços que se desenvolve com o trabalho digital, on-line e intermitente.

Frente as novas condições solidificaram o discurso referente a um novo tipo de trabalho e reforçou-se a importância da educação escolar para a formação dos trabalhadores. O novo trabalhador deveria ser preparado para todos os setores da economia, deveria ser preparado intelectualmente de modo a adaptar-se da melhor maneira possível à produção flexível. Entre as características principais estão capacidade de comunicar-se adequadamente, domínio dos códigos e linguagens, domínio da língua portuguesa e incorporação de língua estrangeira, em função da flexibilidade os trabalhadores deveriam ter um preparo polivalente apoiado na autonomia moral através da capacidade de enfrentar novas situações que exigem posicionamento ético, capacidade de comprometer-se com o trabalho buscando aperfeiçoar-se constantemente de modo que pudessem ter autonomia intelectual para resolver os problemas práticos a partir de conhecimentos técnicos e científicos (KUENZER, 2009).

No século XXI, frente as novas condições materiais do modo de produção capitalista, reforçou-se a importância da educação escolar para a formação dos trabalhadores, ou seja, os trabalhadores devem ter um preparo polivalente apoiado no domínio de conceitos gerais, abstratos, especialmente de ordem matemática. Podemos observar que diante da competição, dos riscos e maiores exigências do mercado globalizado, surgem uma combinação de processos produtivos articulando o fordismo com processos flexíveis, são modos novos que passam a integrar a tecnologia aos métodos tradicionais que mudam a perspectiva da educação a fim de explorar da maior e melhor forma possível a mão de obra; nas palavras de Antunes (2006, p. 36), é a “intensificação da exploração do trabalho”.

Podemos perceber que com as grandes crises do capitalismo e o surgimento de novas formas de produção, emergem uma demanda constante pela força produtiva maximizada e de menor custo, a educação a partir de então passa a desempenhar um papel cada vez mais importante dentro do quadro dos fatores para aumentar a produtividade.

3.3 As novas bases educacionais no Neoliberalismo

No final da década de 1970, a ideia de o Estado capitalista garantir o bem-estar social passa a ser contestado após a ideia de um capitalismo com menos desigualdades perder força, em 1973, devido à crise financeira. Com isso deixaria para trás as políticas de bem-estar

social para, a partir de agora, o neoliberalismo levantar a bandeira do Estado mínimo com proposições a fim de salvar o capitalismo.

De um modo geral, o neoliberalismo surge como uma ideologia proposta a responder ao agravamento da crise econômica e o esgotamento da atuação estatal.

Conforme explica Marrach (2002), a fim de ajustar a macroeconomia, foi planejado pelas potências mundiais um conjunto de medidas com regras definidas e expostas no Consenso de Washington (1989), que serviriam para aquisição de crédito e investimento para o desenvolvimento dos países. Embora o Brasil não tenha aceitado de início, foi um dos países que mais aplicaram o “receituário” neoliberal através de uma abertura da economia para o mercado externo, privatizações de empresas Estatais e a redução do Estado.

Os principais defensores do neoliberalismo são os economistas norte-americano Milton Friedman (1912-2006) e o austríaco Friedrich Hayek (1899-1992). Os fundamentos que sustentam o Capitalismo neste período são: a propriedade privada dos meios de produção, a divisão da sociedade em classes, o individualismo, a concorrência, liberdade de consciência e de livre mercado.

Segundo Gentili (1995, p. 192), o neoliberalismo constitui “[...] uma alternativa dominante à crise do capitalismo contemporâneo através da qual pretende-se levar a cabo um profundo processo de reestruturação material e simbólica das nossas sociedades.” Nesse sentido, o neoliberalismo representa um projeto de classe que orienta (ao mesmo tempo e de forma articulada) um conjunto de reformas radicais no plano político, econômico, jurídico e cultural. O novo formato de dominação define-se através da reprodução dos elementos, fatores e tendências que já existiam em períodos anteriores, e pela recriação desses componentes em novas condições.

Se antes ao Estado era atribuído um papel duplo: como agente de investimento e como mecanismo para mediar os conflitos sociais, com a crise foram lançadas críticas econômicas baseadas na perspectiva neoliberal para garantir um deslocamento do protagonismo estatal em relação aos gastos públicos em áreas sociais. Os críticos desta doutrina defendiam que era preciso transferir para a própria comunidade o protagonismo através da descentralização e privatização dos programas sociais, realizando para isso uma reforma no papel do Estado e na lógica do financiamento escolar.

Deste modo, se antes os teóricos tecnocratas do Capital Humano planejavam preparar indivíduos para que pudessem desempenhar produtivamente num mercado de trabalho em permanente e ilimitada expansão, com as transformações no mundo do trabalho e a diminuição das vagas, os teóricos neoliberais propõem formar para a competência num

mercado de trabalho cada vez mais restrito, onde somente os “melhores” obterão sucesso (GENTILI, 1995). Da mesma forma, explica Martins (2000, p. 63):

Esse processo de rearticulação do capital mundial, em busca da consolidação de sua hegemonia impactada pelas crises, fez-se sentir fortemente em todas as relações, na vida políticas, submetida à economia, na sociedade, na cultura e, como não poderia deixar de ser, na educação. Tendo como norteador de toda as ações do mercado, e não mais qualquer intervenção do Estado, processou-se a mercantilização das relações sociais, inclusive do processo de ensino aprendizagem. Assim como o direito de propriedade passa a submeter todos os direitos fundamentais, a educação passa a ser mais um dos muitos produtos oferecidos, adquiridos graças ao despendimento de recursos financeiros, perdendo seu caráter público universal e passando a cumprir outras determinações, impostas pelo mercado.

Essas mudanças ocorreram em razão da produção e a existência de estruturas necessárias, especialmente na América Latina, para que o Estado mantivesse o controle social e a ordem através da educação. São novos conceitos e novas diretrizes para organizar a nova sociedade flexível e tecnológica que está emergindo. As mudanças realizadas garantem a negação das contradições existentes na base social reduzindo os problemas a indivíduos isolados, independentemente das estruturas econômicas que sustentam as relações sociais.

As ideias centrais da perspectiva neoliberal estão baseadas na crença de que a desigualdade é o motor do desenvolvimento individual; combate intenso as políticas de bem-estar social; combate e aos movimentos sindicais que exercem forte pressão para a diminuição das desigualdades; combate a presença forte do Estado em todas as instâncias sociais, sobretudo a econômica; a ideia de que as individualidades e a liberdade devem prevalecer para o progresso da economia (MARTINS, 2000).

A luz do movimento econômico a partir do decurso da década de 1990 no Brasil, com a orientação de organismos multilaterais como o Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Comissão Econômica para América Latina (CEPAL), Federação das indústrias do Estado de São Paulo, Confederação Nacional da Indústria entre outras, difundiram em seus documentos as orientações das políticas para educação, a nova agenda articulava-se com a produção do conhecimento com o novo processo produtivo.

De um modo geral, acreditava-se que com a redução do Estado nas relações sociais e o progresso de um grupo tudo iria naturalmente se resolver. Por isso defendia-se que o Estado só deveria interferir onde o mercado não tivesse interesse. Nesse sentido, todos os direitos fundamentais foram revisados e a educação passou a fazer parte da mercantilização a partir das determinações do mercado sob uma visão individualista de ser humano.

Para Marstiglia *et al* (2017), um dos principais pontos para a redefinição da educação escolar ocorre quando o Banco Mundial em conjunto com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) anunciam a nova projeção para a Educação Básica Mundial sobre Educação para todos, ocorrida em Jomtien (1990):

Nesse evento, foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento que aprofunda as intenções, por parte de seus financiadores e planejadores, de implantar uma reforma no campo educacional sobre as bases de um novo projeto de formação humana, qual seja, o projeto neoliberal de educação. (MARTIGLIA *et al*, 2017, p. 112-113).

Com isso o programa “educação para todos” passou a orientar as políticas educacionais na América Latina tendo por modelo uma educação seletiva e minimalista que priorizava a educação básica e se restringiam às necessidades básicas de aprendizagem. O programa buscava desenvolver uma política pública compensatória de alívio a pobreza com a finalidade de diminuir as tensões sociais nos países que sofriam com as políticas de ajuste fiscal; a reforma estrutural estava sob a diligência do FMI e o Banco Mundial. Todas essas medidas preparam o terreno na América Latina para tornar a região mais estável e mais fácil de governar.

Outra medida ocorrida a partir dos anos 2000, foi realizada na área que regulamenta o trabalho através da publicação do Relatório do Banco Mundial Equidade e Desenvolvimento e passou a ser a principal referência para as políticas de trabalho em países de economia semicolonial. No relatório é apresentado novas diretrizes baseadas na necessidade de equilibrar as formas de trabalhos flexíveis com proteção social na tentativa de reduzir o desemprego e proporcionar condições mais igualitárias de trabalho (BANCO MUNDIAL, 2006).

Conforme é destacado no texto, existem dispositivos rígidos e regulamentos bastante extensos na legislação trabalhista de países como o Brasil. Nesse sentido, essa conjunção implicaria numa proteção inadequada aos trabalhadores mais pobres. Ao final alega que é preciso aumentar a flexibilidade no setor formal para melhorar as oportunidades de emprego para os trabalhadores, uma vez que os sistemas de seguros sociais relativo ao trabalho são ineficazes:

A segurança do trabalhador é quase sempre fornecida por várias formas excessivamente rigorosas de legislação trabalhista, que de modo geral onera a contratação de trabalhadores, principalmente no caso de mulheres jovens e sem

experiência – exatamente as pessoas que as leis tentam proteger. Em muitos países, há alternativas políticas menos distorcidas e mais inclusivas, o que torna o campo de ação mais equilibrado nos mercados de trabalho. Essas alternativas incluem esquemas de seguro desemprego (mais prováveis em países de renda média) e esquemas de emprego de baixa remuneração (idealmente com uma garantia de emprego), que podem ser aplicados com sucesso até mesmo em países ou Estados pobres. (BANCO MUNDIAL, 2006, p. 16).

De acordo com as análises do relatório, as grandes taxas de desemprego no mercado de trabalho estão relacionadas as rigorosas leis trabalhistas que oneram a contratação dos trabalhadores. Como solução, sugere-se que os Países com grandes taxas de desigualdades desregulem o setor formal para que assim possa ser garantido emprego e alguma renda para os trabalhadores pobres (BANCO MUNDIAL, 2006).

Ou seja, de forma contraditória o texto sugere que as combinações de políticas formais e informais – com estímulos para ampliação desta última - precisam ser reelaboradas para equilibrar a “proteção para todos os trabalhadores”. De modo enfático, o texto afirma que é fundamental subsidiar a reestruturação das normas trabalhistas para gerar desenvolvimento econômico e a criação de empregos. Como é possível perceber a superação do desemprego fica alicerçada na concepção do encorajamento na capacitação individual, maquiando-se a lógica da produção e acumulação capitalista.

Se antes acreditava-se que com a ampliação das forças produtivas iria ampliar as vagas e garantir emprego para todos, com o processo de modernização passou a eliminar todos os elementos possíveis para garantir o lucro. Dessa forma, a doutrina neoliberal e o modo de produção capitalista evidenciaram ser possível crescer economicamente e manter concomitantemente altas taxas de exclusão no mercado de trabalho.

Em uma publicação recente realizada pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) em 2018 tratou de analisar o Futuro do Trabalho no Brasil fazendo um levantamento do tema apontando algumas perspectivas. Nesta obra são realizadas algumas análises e debates das tendências e possibilidades no mundo do trabalho a partir das tendências de oportunidades e os desafios de ocupações no Brasil (OIT, 2018):

[...] por um lado, discutiu-se os desenvolvimentos que culminaram no quadro atual do emprego no Brasil, incluindo considerações sobre os tipos de ocupações e as parcelas da população que as exercem. Por outro lado, a maneira como o Brasil se insere na economia global e nos desdobramentos em relação a trabalho e emprego foi outro foco das análises e debates. (OIT, 2018, p. 08).

Em seus entendimentos a agência multilateral destaca as características econômicas do Brasil que se insere nas cadeias globais de fornecimento “[...] que se dá principalmente por

meio de exportação de commodities agrícolas e minerais, e, em menor escala, através de atividades intensivas em trabalho [...]” (OIT, 2019). Conforme aponta em suas abordagens, os desafios postos pelas tendências na área de produção industrial e na especialização dos serviços são elementos essenciais para gerar mudanças na área de geração de empregos e renda.

De acordo com o documento foram estimados uma perda de até 50% dos postos de trabalho nos próximos anos em razão do crescimento do uso de tecnologias e inteligência artificial que progressivamente irão substituir trabalhos rotinizados, inclusive aqueles exercidos por trabalhadores altamente especializados. Neste contexto, prevê-se altas taxas de desemprego e crescimento da flexibilização das formas e dos vínculos de trabalho que passarão a substituir o emprego formal por formas atípicas com a persistência e aumento da economia informal (OIT, 2018).

Em linhas gerais as medidas sugeridas por organismos internacionais e os arranjos políticos estão respaldados nas mudanças que ocorrem com a reestruturação produtiva, bem como, na globalização do capital que gera desemprego e por isso passa a exigir uma revisão tanto nas leis trabalhistas, quanto das diretrizes teóricas para formação de um novo tipo de trabalhador. Por outro lado, na prática, tais medidas se mostram como novas políticas de assistência social, caminho desenhado para diminuir os conflitos e estimular a geração de renda através da lógica neo-economicista em países semicoloniais.

No Brasil, as orientações tiveram impacto na qualificação e requalificação profissional por meio de cursos técnicos gratuitos oferecidos para a classe de baixa renda voltado para a empregabilidade:

[...] observa-se a expansão da política de assistência social, cujo carro-chefe foi o Programa Bolsa Família e a reformulação e criação de programas educacionais e de qualificação do trabalhador, como o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (2003); o Programa Economia Solidária em Desenvolvimento (2003); o Programa Universidade para Todos (PROUNI) (2004); o Programa Nacional de Microcrédito Produtivo Orientado (2005); o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) (2005); o Programa Microempreendedor Individual (PMEI) (2008), e a criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) (2011) (VALENTIM e PERUZZO, 2018, p. 266-267).

Todos esses programas tinham como objetivo estimular as relações entre a política de educação profissional e as políticas de geração de renda. Isso ocorreu através da implantação de escolas técnicas, institutos federais de tecnologia, cursos técnicos gratuitos e a concessão de bolsas-formação. Ou seja, diante do cenário da informalidade, a partir das orientações de

agências internacionais e multilaterais as políticas educacionais passaram por mudanças para readequar o trabalhador para se adaptar a esta nova realidade:

Um importante marco nesse sentido foi a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) nos anos 1990. Apontados como sugestões para o planejamento de ensino e para a realização de capacitação docente, os PCN (BRASIL, 1997, 1998, 2000) buscaram redirecionar e uniformizar os conteúdos curriculares. Para tanto, a coalização de poder representada pelo governo FHC não só recorreu ao lema ‘aprender a aprender’, reforçando a concepção de formação humana enquanto adaptação constante e dinâmica dos indivíduos às necessidades do mercado, como, também, buscou instituir formas de controle para verificar a ligação entre o ‘currículo unificado’ e o ensino na escola, a exemplo da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). (MARTIGLIA *et al*, 2017).

Com as mudanças no mundo do trabalho, foram tomadas medidas para que de um lado pudessem verificar a aprendizagem dos indivíduos, e de outro, estimular e apoiar medidas que reforçassem condutas de aprendizagem por parte daqueles que não tinham perspectivas de emprego e renda. Neste contexto, a educação profissional passou a ser focada na formação de um tipo de trabalhador racional e técnico, que passaria a ter o domínio das competências básicas para atuar no mercado de trabalho.

Conforme explica Newton Duarte (2008), as correntes pedagógicas presentes no Brasil que se difundiram principalmente a partir da década de 1990, são reedições das estratégias sustentadas pelo movimento Neoliberal e pós-modernismo que vêm negando a própria essência do trabalho educativo.

Fazem parte da pedagogia “do aprender a aprender”, o construtivismo, a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo, a pedagogia dos projetos, todas estas classificadas como reedições do Escolanovismo. De acordo com Duarte (2008), há quatro princípios valorativos³² contidos no lema ‘aprender a aprender’ que buscam conduzir os alunos as condições de se adaptar as constantes mudanças da sociedade contemporânea.

Segundo Duarte (2008, p. 214) para tais pedagogias “[...] não é a transmissão de conhecimentos a tarefa principal da escola, mas sim a organização de atividades educativas que favoreçam o processo espontâneo de construção dos instrumentos de assimilação do conhecimento”. Com ampliação dessas pedagogias para o plano material, pretende-se deslocar o caráter educativo a uma dimensão individualista, meritocrática e econômica, típica da perspectiva neoliberal. Nesse sentido, podemos apontar que as políticas e práticas que

³² “O primeiro desses princípios é o de que aprender sozinho é melhor do que aprender com outras pessoas. O segundo é o de que a tarefa da educação escolar não é o da transmissão do conhecimento socialmente existente, mas a de levar o aluno a adquirir um método de aquisição (ou construção) de conhecimentos. O terceiro princípio é o de que toda atividade educativa deve atender aos e ser dirigida pelos interesses e necessidades dos alunos. O quarto princípio é o de que a educação escolar deve levar ao aluno ‘a aprender a aprender’.” (DUARTE, 2008, p. 215).

apresentam a valorização da autonomia do aluno em detrimento da transmissão, promovem um esvaziamento da educação escolar e apropriação privada do conhecimento.

Diante do cenário da precarização e da informalidade, o investimento em educação passa a ser usado como modelo de crescimento econômico e a escola é considerada *Locus* privilegiado de formação de mão de obra para o mercado de trabalho, dentro de uma visão pragmática e tecnicista. Nesse sentido, Santos (2014, p. 06) explica que com a disseminação do ideário da teoria do Capital Humano a escola tem apresentado novas configurações:

[...] se configurou como uma Teoria do Desenvolvimento nos anos sessenta que, desde os anos 2000 vem sendo revitalizada com novas roupagens, a partir da disseminação de novas categorias, como ‘empregabilidade’ (capacidade individual de inserção e permanência no mercado de trabalho), ‘competências’ (determinadas capacidades a serem absorvidas pelo indivíduo para desenvolver alguma ação), ‘flexibilidade’ (trabalhador adaptável às mutações inovativas do mercado), ‘empreendedorismo’ (capacidade para criar oportunidades e formas de gerar rendimentos) e muitas outras para superar a crise estrutural do capital em atenção às recomendações de organismos internacionais.

A luz das orientações externas para formação da classe trabalhadora, ganha destaque a concepção empreendedora de desenvolvimento que tem influenciado as políticas públicas de formação profissional. São reedições e revitalizações da concepção de capital humano que propõem apoiar e estimular a ideia de que todos podem ter condições e são capazes de conquistarem o sucesso, basta criatividade, esforço e trabalho.

As formas que o capital encontra para justificar as mudanças em âmbito escolar no século XXI consolidam-se através da capitalização do trabalhador, de modo que os próprios indivíduos passaram a incorporar a ideia de que podem se tornar capitalistas.

No Brasil, a concepção empreendedora vem adquirindo maior significação nos cursos de formação profissional desde a década de 1990. De acordo com Valentim e Peruzzo (2018, p. 261) são políticas de geração de trabalho e renda que buscam se alinhar com as diretrizes de agências multilaterais como o Banco Mundial e o FMI para inovar as estratégias para enfrentar o desemprego a partir da “[...] negação de uma sociedade de classes e a valorização do indivíduo e suas potencialidades, numa lógica de subjetivação do trabalhador ideal.” As políticas de formação profissional ganham centralidade por meio de programas inspirados no desenvolvimento local através da ideologia do empreendedorismo, capital social, economia solidária, empoderamento.

A concepção empreendedora foi inspirada pelas ideias do economista Joseph Schumpeter que sustentou teoricamente as políticas de desenvolvimento formuladas a partir dos anos de 1990:

Através do processo que conceitua como destruição criadora — marcado pela substituição de antigos produtos e hábitos de consumo por inovações — Schumpeter afirma que a base do processo de desenvolvimento econômico na sociedade capitalista são as inovações implementadas a partir da ação dos empreendedores. A criação de tais inovações resulta, de acordo com o autor, numa ‘[...] onda de investimentos de capital que ativa a economia, gerando a prosperidade e o aumento do nível de emprego’. (VALENTIM e PERUZZO, 2018, p. 262).

Com o trabalho vivo sendo eliminado pela tecnologia e a incapacidade do capital em lidar com os problemas como o aumento do desemprego, foram adotadas propostas para estimular cada indivíduo a criar sua própria renda, ou então, se tornar um colaborador de uma empresa passando uma percepção que o trabalhador estaria se tornando um “sócio” da empresa.

Tais conceitos teriam objetivos definidos e pré-determinados, consolidar novos valores para a instrumentalização do trabalhador moderno, que a partir de agora seria também um “pequeno capitalista”, um pequeno empreendedor, um colaborador, uma justificativa mascarada para motivar o trabalhador a produzir mais valia.

Tratando-se na visão do trabalho e da educação, Ramos (2011, p. 237-238) esclarece que “a Teoria do Capital Humano associou a capacidade produtiva e competitiva das empresas à qualificação, conferidas pela escolaridade, de seus recursos humanos”. Conforme a autora afirma, foi sob o projeto de modernização que o capital desenvolveu o potencial civilizatório, mas também foi por ele que o homem foi reduzido ao *homo oeconomicus*³³, submetido à divisão social e técnica do trabalho.

Embora as industriais tenham sido modernizadas sob a promessa de civilização, e o potencial de produção tenha sido aprimorado exponencialmente, ainda prevalecem em grande escala os problemas sociais como o desemprego, escassez, a miséria e as desigualdades. O que pode ser extraído dessas análises é que o motor do desenvolvimento capitalista é desigual e feito a partir da divisão social. Nesse sentido, a relação emprego-formação é o modo especificamente econômico que assume a relação trabalho e educação no modo de produção capitalista.

Nesse sentido, para Ramos (2014) a profissionalização representa a qualificação da mão de obra com a intenção de gerar mais valia e colocar as pessoas em suas classes sociais, não mudando as relações sociais de produção como prometem o ideário do capital humano.

³³ O *homo oeconomicus* é resultado da conformação capitalista e agiria de acordo com suas determinações. Para Ramos (2011) esta é uma categoria própria do liberalismo clássico que tem no homem um ser individualista, maximizador da produção e do lucro, racional e livre nas suas escolhas e no seu consumo. Essas características contribuiriam, naturalmente, para a harmonização das relações sociais.

Nas políticas educacionais, o movimento neoliberal e a concepção de Capital Humano vêm advogando a neutralidade política ao mesmo tempo que promove a imensa carga de ideologia sob currículos desenhados por princípios como competitividade, mérito e eficiência. Nesse cenário, a formação profissional é progressivamente substituída por formação técnica com tendência à especialização e estreitamento curricular. Com isso objetiva-se preparar os indivíduos para que possam adquirir as competências necessárias para poder disputar uma vaga, na lógica de que só os melhores obterão sucesso.

Um exemplo dessa tendência é a reforma do Ensino Médio e a nova Base Comum Curricular promulgada em 2018 de forma autoritária e inserida sem debates no Brasil, que coloca como dispensáveis disciplinas fundamentais para o desenvolvimento do pensamento crítico. Conforme analisa Orso (2017, p. 68) “Trata-se de uma forma de apagar a memória e o mínimo de possibilidade e de capacidade crítica, de impedir que as pessoas pensem, entendam, reajam e lutem diante de todos os ataques, de acordo com o ‘novo’ espírito positivista da ‘ordem e progresso’”[...]. Dito de outro modo, é uma educação forjada com o propósito de instrumentalizar a classe trabalhadora para que se tornem técnicos e especialistas em suas áreas, mas sem capacidade para realizar uma análise crítica, quanto mais se rebelar ou discutir as causas bases dos problemas sociais.

Deste modo, tanto a educação profissional, quanto o Ensino Médio tem se adaptado as novas mudanças em função das contradições existentes no processo de desenvolvimento do capital em sua nova fase de acumulação. Tal fato pode ser observado nas terminologias utilizadas dentro das instituições de ensino e a perspectiva em que são inseridos cujo foco é ensinar os alunos a se tornar um pequeno empreendedor para que possam buscar, por si só, soluções para o problema do desemprego, independente da conjuntura econômica e social.

Se as políticas educacionais têm mudado, isso não acontece nas relações sociais de produção, já que nos últimos anos tem se acentuado a distância entre ricos e pobres no mundo, e com isso revelando a incapacidade do Capital de lidar com a distribuição de renda.

Ao mostrar a distribuição das riquezas de 2017, os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que fazem parte da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD Contínua) revelam que o grupo 1% mais bem remunerado da população recebia 36,1 vezes mais que a metade da população mais pobre, em contrapartida, o rendimento médio efetivo de todos os trabalhos da metade da população com menores rendimentos em 2017 foi de R\$ 754, ou seja, 2,5% a menos que em 2016 que foi de R\$ 773 (IBGE, 2017).

Ainda segundo os dados apresentados pelo IBGE (2017a), aproximadamente 50 milhões de brasileiros, o que corresponde a 25,4% da população vivem na linha de pobreza e têm renda familiar equivalente a R\$ 387,07. A pobreza das famílias brasileiras reflete-se, por sua vez, no tipo de relação educação trabalho. Ainda em 2015, a meta do Programa Nacional de Educação (PNE) era reduzir a taxa de analfabetismo a 6,5%, contudo, como bem mostra o IBGE (2017a), o país registrava ainda em 2017 o número de 11,5 milhões de analfabetos, que corresponde a 7% da população brasileira.

De acordo com o IBGE (2017b), a educação básica continua com sérios problemas e o Ensino Médio permanece sendo o grande gargalo da educação brasileira com cerca de 24,8 milhões de jovens com idade entre 14 e 29 anos que estão fora da escola, 41% destes justificam que estão afastados devido a necessidade de trabalhar. Por outro lado, com a inserção precoce do jovem ao mercado de trabalho, além de os afastar dos estudos, traz outras consequências, já que sem qualificação dificilmente conseguirá se manter em um emprego. Em decorrência disso, parte da juventude brasileira tem oscilado em empregos simples e temporários e ao final acabam ficando sem trabalho e sem estudo.

O desemprego tem sido um dos grandes problemas atuais, no primeiro trimestre de 2018, 27,7 milhões de brasileiros não tinham emprego³⁴ (IBGE, 2018a).

Não o bastante, com o pretexto de representar o povo, a classe dirigente brasileira recentemente empunha o leme do Estado e passa a moldá-lo segundo os seus interesses. É nesse contexto autoritário que realizam a reforma trabalhista e previdenciária, reprimindo e esmagando qualquer mobilização dos trabalhadores. Isso mostra que, mais uma vez, quem paga conta da crise do capital é a classe trabalhadora. “Trata-se de um governo do capital posto à serviço do capital”. (ORSO, 2017, p. 58).

A mobilização de empresários, bancários e políticos pelo “progresso” do país por meio do discurso de superação da crise e da campanha de redução de juros (que é gerada pela corrupção e sonegação de impostos) por um lado, visam reduzir a influência do Estado sobre o mercado, e por outro, garantir transferência de dinheiro público para o setor privado. A resistência para a superação dos problemas no Brasil, como a concentração de riqueza e renda, a pobreza e a violência, bem como, ao acesso e permanência a educação escolar universal e de qualidade, combate esse discurso contraditório e falacioso. (ORSO, 2017).

Deste modo, embora apresente potencial natural de toda a ordem, como aponta o relatório econômico da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2018, p. 06) o Brasil continua sendo um dos países que apresentam maiores

³⁴ Fazem parte desta estatística os desempregados, subocupados, desalentado e pessoas que não podem assumir.

desigualdades do mundo. O estudo mostra que metade da população tem acesso a 10% do total da renda familiar enquanto a outra metade a 90%. Ainda existem graves desigualdades que colocam mulheres, minorias raciais e jovens em desvantagens. De acordo com o relatório, a pobreza é alta entre as crianças e o desemprego entre os jovens é mais que o dobro da média geral.

Tendo em vista esses dados, embora a educação tenha sido incorporada como fator para o crescimento econômico, os estudos indicam que no Brasil esse fator não foi concretizado, já que atualmente ainda convive com profundos problemas que foram superados pelos países desenvolvidos ainda na década 1990.

De acordo com Meszáros (2008) em sua obra “A Educação para além do capital” são necessárias ações além das salas de aulas para romper com a lógica destrutiva de acumulação e competição que geram desigualdades. Conforme destaca o autor, é preciso buscar com urgência uma estratégia que possa romper com o controle exercido pelo capital, e isso só será possível com uma reformulação significativa através de uma transformação social.

A concepção de educação que se propõe contra hegemônica precisa romper com a concepção de capital humano cuja lógica é pautada em princípios de acumulação, concentração e exclusão. Conforme reforça Mézsáros (2005), fazer educação para além do capital exige acabar com valores desumanizadores que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos.

Uma das possibilidades apontadas por alguns autores seria tomar consciência do papel contraditório que a educação pública desempenha: tanto na formação para o trabalho, muitas vezes alienado, quanto para a própria emancipação da classe trabalhadora. Sobre essa alternativa possível Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006, p. 13) salientam que:

A educação profissional que se vincula, pois, a uma outra perspectiva de desenvolvimento, demanda uma dupla articulação: com a educação básica e com políticas de geração de emprego e renda. A expectativa social mais ampla é de que se possa avançar na afirmação da educação básica unitária e, portanto não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas.

A garantia por meio de políticas públicas de uma educação unitária e de qualidade capaz de oferecer condições tanto ao prosseguimento dos estudos, quanto na qualificação para o trabalho, é pressuposto básico para formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

A questão em pauta é viabilizar através do espaço público efetivamente democrático garantia a todos os direitos, de modo que o grande desafio do século XXI não é o da produção, mas da capacidade social de acesso aquilo que é produzido, e “[...] esta não é uma

questão essencial e fundamentalmente econômica, mas ético-política.” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2006, p. 13). É preciso destacar que enquanto a formação para o trabalho não possibilitar ao acesso aos conhecimentos culturais, técnicos e científicos essenciais para uma formação de qualidade - que possibilite o trabalhador a ser dirigente, se assim o quiser - esse objetivo estará longe de ser cumprido. Somado a isso, é preciso criar oportunidades de emprego e renda para os trabalhadores de modo que possam obter acesso aos bens e serviços básicos como roupa, comida, transporte, moradia para garantir a vida e dignidade humana.

4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO

Nesta parte do trabalho teremos como objetivo examinar os fundamentos legais, as matrizes teóricas e as diretrizes curriculares que orientam os cursos profissionalizantes integrados de nível médio (Química, Florestas e Informática) no Instituto Federal de Rondônia – Campus Ji Paraná. As diferentes subseções que compõem este capítulo tiveram como fontes de pesquisa a legislação vigente, as diretrizes curriculares e os projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (PPC³⁵). Valemo-nos ainda, de dados obtidos no site do IFRO, bem como, de outras informações complementares.

Esta sessão está dividida da seguinte forma: no primeiro momento abordamos alguns pontos que incidem sobre o currículo do Ensino Médio a partir da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC); na sequência resgatamos as características socioeconômicas de Ji Paraná e a criação do Instituto Federal de Rondônia, cujo objetivo é mostrar a legislação e as determinações para o Ensino Médio Integrado; no terceiro momento analisamos os documentos que balizam os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFRO Campus Ji Paraná; e na última sessão efetuamos alguns apontamentos sobre a educação técnica integrada ao Ensino Médio a partir de alguns autores que participaram de sua concepção. Os procedimentos metodológicos de análises desta sessão objetivaram traduzir internamente a proposta de educação integrada, suas determinações, e realizar alguns apontamentos.

4.1 Uma análise da Base Nacional Comum Curricular

Antes de analisarmos os fundamentos que determinaram a criação da Educação Integrada ao Ensino Médio, é necessário refletir sobre as mudanças que vêm ocorrendo no âmbito do currículo no Ensino Médio já que isso reflete em toda política de combate à dualidade que se assentou historicamente no último ciclo da educação básica e na educação profissional. Como ressalta Cury (2000, p. 15), compreender a totalidade exige apreender uma cadeia de mediações que articula o movimento histórico e os homens de modo que se possa explicitar como é a sociedade capitalista.

³⁵ A exemplo das propostas e tentativas recentes que visam censurar a Escola, o termo “Político” presente nos Planos de Cursos vem sendo retirado aos poucos nos últimos governos das escolas brasileiras. Há um entendimento de boa parte dos dirigentes conservadores que a Escola não é local de formação para participação política, e conseqüentemente do exercício da própria cidadania. A exemplo do que acontece nos Planos de Cursos no IFRO, que tem como título “Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos”, esvazia seu papel de formação e participação social, isto é, sem nenhum viés participativo que represente espaço e ações de discussão social e criticidade, essenciais para o processo de transformação e mudança social.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento referencial de uma política de Estado no Brasil que teve sua construção iniciada em 2015 e conforme consta no site do MEC³⁶ (BRASIL, 2018) representa um conjunto de orientações e normativas que tem como foco “[...] nortear os currículos das escolas públicas e privadas de todo o Brasil.” A BNCC constitui como parte da política de reforma do ensino instituída pela Lei Nº13.415/2017, que vem para consolidar alguns direitos que já constavam na legislação, só que de forma contraditória, já que foi construída de forma antidemocrática para atender as exigências de organismos internacionais e de classes empresariais para o controle nesse campo.

As mediações do movimento histórico em que emerge a BNCC, representa uma fase em que se propõem ajustar as políticas educacionais e que atendam às exigências empresariais para uma reestruturação do quadro formativo na educação básica brasileira. Isso parte de mudanças ocorridas no mundo do trabalho e visam ajustar o perfil de formação do cidadão trabalhador para as mudanças impostas pelo incremento das tecnologias e a formação de quadros específicos de trabalhadores a partir de itinerários formativos.

De acordo com a proposta, a BNCC traz referência para os conhecimentos essenciais da vida contemporânea, servindo de referência para (re)elaboração dos currículos para o desenvolvimento das competências e as aprendizagens exigidas em cada etapa da educação básica. Outras etapas que serão implementadas também constituem parte das mudanças previstas, como por exemplo, a revisão de materiais didáticos, formação dos professores e as práticas pedagógicas; são ajustes que buscam adequar toda a estrutura para a implementação de um novo referencial formativo na educação básica (BRASIL, 2018).

Acontece que a elaboração de um referencial para a educação básica já vinha sendo desenhado desde à Constituição da República de 1988 em seu Art. 210 que diz: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988).

Nesse interstício, a LDB de 1996 determinou em seu art. 26 uma base comum à toda educação básica (BRASIL, 1996); em 1997 com a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) passou a orientar os currículos das escolas em âmbito nacional, porém sem ter caráter obrigatório uma vez que o foco era iniciar um sistema de avaliação em larga escala;

³⁶ Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>>. Acesso 23 de jan. 2019.

e por fim, acabou sendo contemplada no PNE em 2014, iniciando o debate para a construção a partir de 2015 e sendo homologado o documento final em dezembro de 2018.

A existência de uma base comum no ensino fundamental e no Ensino Médio dentro do território nacional tem lógica se pensarmos que mesmo aquelas crianças e adolescentes que moram nas cidades mais distantes e isoladas dos grandes centros urbanos possuem os mesmos direitos de acesso aos conhecimentos que os das outras regiões do país – levando em conta as adaptações do currículo para às particularidades locais. Nesse sentido, possibilitar que estes alunos tenham acesso ao currículo base, até mesmo para estarem preparados para as avaliações nacionais é coerente com o processo de socialização do conhecimento, contudo quando analisada a BNCC se mostra com diversas contradições.

O texto utilizado como referência para a BNCC do Ensino Médio teve como sustentação as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio de 2011 (DCNEM/2011) e foi homologado no dia 14 de dezembro de 2018, sendo definido na seguinte prerrogativa:

Com a perspectiva de um imenso contingente de adolescentes, jovens e adultos que se diferenciam por condições de existência e perspectivas de futuro desiguais, é que o Ensino Médio deve trabalhar. Está em jogo a recriação da escola que, embora não possa por si só resolver as desigualdades sociais, pode ampliar as condições de inclusão social, ao possibilitar o acesso à ciência, à tecnologia, à cultura e ao trabalho. (BRASIL, 2018, p. 462).

Conforme o documento, tais mudanças estão sustentadas em função das mudanças no mundo produtivo neste início de século e tem como foco melhorar o nível de ensino do país através de um referencial comum obrigatório para todas as escolas da educação básica.

Mas afinal, o que está em pauta? E o que muda no Ensino Médio? Ao tratar do Ensino Médio, o documento se sustenta no fato de que esta etapa não estava atendendo os anseios dos jovens e adolescentes, e por isso, a BNCC passa a representar um instrumento que contribuirá para orientar o currículo das escolas, bem como, para a inserção dos jovens no mundo do trabalho. Conforme é ressaltado no documento, o Ensino Médio não vinha atribuindo sentido às necessidades dos jovens e por isso a reforma busca adaptar o currículo e o ensino aos “desafios do Século XXI”.

Em uma entrevista recente realizada por Dickmann e Pertuzatti com o professor e pesquisador Gaudêncio Frigotto (Frigotto, Dickmann, Pertuzatti, 2017), quando indagado sobre a construção da BNCC afirma que tal documento foi elaborado de forma avessa uma vez que tem origem a partir daquilo que ele classifica como “[...] regime internacional de educação a partir dos anos 80”, isso é, tem seu germe em organismos internacionais,

principalmente nos bancos como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e a UNESCO da qual vem implementando desde a década de 1980 mudanças conservadoras muito grandes, não só no Brasil, mas em toda a América Latina. O que se pretende através destas “orientações” é a padronização da educação nos países semicoloniais e dependentes.

Na mesma perspectiva Marsiglia *et al* (2017) salientam que a ideologia dominante a partir da década de 1990 pressupondo que grande parte da população não seria inserida socialmente e vendo a impossibilidade de desenvolvimento da maior parte dos países na nova fase do capitalismo alçou políticas educacionais de alívio à pobreza. Conforme destacam os autores, tais estratégias vislumbravam atenuar os conflitos nos países que tiveram a implantação de reformas ocorridas da periferia do sistema político econômico mundial.

Corroborando com isso, Corrêa e Morgado (2018) destacam que o contexto político e econômico em qual a construção da BNCC foi realizada incide sob ações de políticas públicas para o atendimento aos interesses de grandes corporações a partir da iniciativa composta por empreendedores políticos, tecnocratas e viajantes:

Contata-se que, para além da Comissão instituída pelo MEC, com representantes de Universidades (sobretudo a Universidade Federal de Minas Gerais), também se estabeleceram ‘parcerias’ com grupos de entidades privadas. A mais importante, ou melhor, a que teve maior influência foi o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), que representa os interesses de empresas, fundações e instituições filantrópicas, geralmente financiadas pela alocação de impostos de grandes corporações. [...] Em 2013, tal grupo promoveu e financiou, por meio de palestras, o intercâmbio de algumas pessoas influentes (agentes públicos do MEC, secretários de educação, deputados) para *Yale News*, o que aconteceu novamente em 2015, para conhecer e discutir novas experiências, sobretudo com a *Common Core State Standards Initiative*, que tem por objetivo a performatividade dos alunos americanos para o sucesso. (CORRÊA e MORGADO, 2018, p. 06-07).

As exposições dos modelos internacionais³⁷ neste campo por entidades privadas tendem a conduzir a um maniqueísmo intelectual cuja tendência é deteriorar a imagem do público e enaltecer as supostas vantagens do setor privado na educação. Nesse sentido, as palestras visam seduzir os principais agentes responsáveis pelas reformas com a promessa da modernização na educação de modo que ocorra uma polarização para a incorporação de forças privadas neste campo.

Um dos pontos em destaque no documento é o enfoque às competências (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) que deverão ser desenvolvidas no decorrer

³⁷ De acordo com Corrêa e Morgado (2018, p. 09), os modelos de referências para a construção da BNCC tem sua vinculação às “[...] ideias de competências e ‘direitos de aprendizagem’ presentes nos textos dos currículos do Chile, Austrália e EUA.”

dos anos de estudo e que serão avaliadas a partir de critérios estipulados de modo a adaptar ao enfoque adotado em avaliações internacionais. Ainda conforme complementa o texto da BNCC, (BRASIL, 2018, p. 472):

A BNCC – Etapa Ensino Médio está organizada por áreas do conhecimento, com a finalidade de integrar dois ou mais componentes (disciplinas) do currículo, para melhor compreender e transformar uma realidade complexa. As áreas do conhecimento definidas na BNCC – Etapa Ensino Médio são Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa); Matemática; Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química); e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia).

As aprendizagens essenciais definidas pela BNCC do Ensino Médio estão organizadas em áreas de conhecimento por itinerários formativos e têm por finalidade integrar duas ou mais componentes – disciplinas.

Todavia, a pedagogia das competências como mostram Ronaldo Araújo e Doriedson Rodrigues (2011, p. 18) - a partir de estudos em Stroobants, Tanguy e Dewey - vem sendo fundamentada no trio “saber, saber-fazer, saber-ser” e tomada nas necessidades empresariais e de governos por informações mais objetivas que permitem planejamento e controle dos processos formativos. Conforme destaca os autores, se por um lado a tecnologia vem se modernizando cada vez mais com a informática e a microeletrônica, por outro, estes elementos contribuíram para a tentativa da racionalização dos processos formativos.

A pedagogia das competências combina o ideário racionalista e pragmatista. Do Racionalismo, há um aproveitamento das tentativas de objetivação das competências, tendo em vista o planejamento e o controle dos sistemas produtivos e de formação. Do Pragmatismo, há um aproveitamento do utilitarismo, do imediatismo, da adaptabilidade, de busca por produzir aprendizagens úteis, aplicáveis e de ajustamento do indivíduo à realidade extremamente dinâmica e móvel. Dizendo de outra forma, o cognitivismo, ao promover a decomposição e objetivação das competências, facilitou, também, o tratamento imediato e utilitário dado aos processos formativos. (ARAÚJO e RODRIGUES, 2011, p. 24).

O novo comprometimento a partir da concepção por competência tem por objetivos formativos comprometidos com a máxima eficiência dos sistemas educacionais visando atender demandas do setor produtivo que objetiva mais rapidez nos processos de reprodução do capital. Como se sabe, o emprego com carteira assinada vem sendo uma possibilidade rara neste século, e por isso, as pessoas terão que se sujeitar as diversas atividades do setor produtivo exigindo assim que se capacitem reiteradamente.

Essas condições determinam a expansão de uma formação geral básica e “sólida”, de modo que os processos futuros de requalificação e reconversão profissional da classe

trabalhadora sejam possíveis. De um modo geral, tais mudanças visam formar competências para o mercado de trabalho capitalista a partir da noção de capital humano que têm se tornado cada vez mais precário e explorado.

Um aspecto que passou a ser contestado por alguns pesquisadores como Marsiglia *et al* (2017) a partir da leitura nas obras de Duarte, Tanguy, Ropé sobre a BNCC é a ausência dos conteúdos sistematizados no Ensino Médio e o enfoque exacerbado nas competências, que para eles acabam esvaziando a escola de seu papel essencial, qual seja: espaço de produção e socialização dos conhecimentos clássicos da humanidade. Além disso, os autores chamam atenção para o fato de que este documento é “[...] a negação do trabalho educativo em sua forma clássica, isto é, negação do ensino do saber sistematizado.” (MARSIGLIA *et al*, 2017, p. 13).

Outro aspecto que têm gerado grande controvérsia reside no fato de que com essas mudanças somente as disciplinas de Português e Matemática passariam a ter carga obrigatória nos três anos da etapa do Ensino Médio. Assim, os conhecimentos relativos as demais disciplinas passariam a ser distribuídos ao longo do período de forma fragmentada de modo que algumas disciplinas nem estariam presentes. Ainda como mostra a BNCC, o estudante do Ensino Médio passaria a escolher a partir do seu segundo ano em quais áreas de conhecimento quer se especializar optando por uma formação técnica e profissional, mostrando com isso tendência a profissionalização.

A partir dessa perspectiva, Frigotto (2017) destaca que a BNCC do Ensino Médio vem a indicar “[...] um básico daquilo que é considerado instrumental, as linguagens instrumentais e a matemática, diminuir aquilo que universaliza a pessoa.” Conforme destaca atualmente é preciso pensar que a cultura e o idioma se universalizaram, de modo que uma pessoa que não conhece essas áreas não tem capacidade para estar inserido nessa nova realidade. Nesse sentido, Frigotto reforça que a BNCC se mostra como um instrumento para restringir e penalizar a escola pública, uma vez que a escola privada vai fazer muito mais do que isto que se nega.

Conforme consta na BNCC do Ensino Médio, serão oferecidas outras áreas de conhecimentos a serem distribuídas ao longo dos três anos estando a critério das redes de ensino. Contudo, pensemos a realidade dos pequenos municípios brasileiros, grande parte deles possuem um número reduzido de escolas, e por isso, as possibilidades de escolha dos itinerários formativos pelos alunos seriam reduzidas pela capacidade técnica e orçamentária dos Estados. Mesmo aquelas Escolas que tem uma infraestrutura maior ainda terão que fazer

convênios com instituições paralelas (privadas) para cumprir os itinerários formativos obrigatórios.

Um dos aspectos que ganham destaque na BNCC é a valorização do Ensino à Distância (EAD) na etapa do Ensino Médio. Conforme mostra o site do MEC, a partir das Novas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio é possível que até 20% da carga horária do curso diurno seja por meio EAD, 30% no noturno e 80% da Educação de Jovens e Adultos (EJA) (BRASIL, 2018). Sobre isso, o que se percebe é que a EAD vem ganhando mais popularidade no Campo da educação e com isso colocando em risco a qualidade de ensino e o estímulo à aprendizagem.

Neste contexto, incorporada na escola, a BNCC transforma a educação básica num local de instrumentalização. Em se tratando da formação, além de fortalecer o viés de especialização para a indústria, abre caminho para que as escolas façam parcerias com o SENAI e outras escolas privadas. Com essas mudanças, além de apoiar o ensino à distância e aumentar a carga horária desta modalidade dentro da etapa do Ensino Médio, o governo passa a permitir que as escolas contratem professores só pela experiência, sem formação de nível superior comprometendo a carreira docente e colocando em risco a qualidade educacional. Tudo isso mostra na prática o desmonte da educação pública e gratuita.

No que corresponde a carga horária, conforme consta na BNCC o Ensino Médio regular diurno passaria de 2.400 horas para 3.000 horas, já no Ensino Médio noturno passaria a ser ampliada para mais um ano, garantindo assim um mínimo de 2.400 horas. Tais propostas têm prazo para até o ano letivo de 2022 e estão embasadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Ensino Médio (BRASIL, 2018). A divisão da carga horária da base comum e da técnica e profissional está posto da seguinte maneira:

A formação técnica e profissional será mais uma alternativa para o aluno. Antes, o jovem que quisesse cursar uma formação técnica de nível médio precisava ter 2.400 horas no ensino regular e mais 1.200 no técnico, **totalizando 3.600 horas**. Agora, o jovem poderá optar por uma formação técnico-profissional dentro da carga horária do Ensino Médio, sendo 1.800 horas-aulas dedicadas às áreas do conhecimento e 1.200 para os itinerários formativos, **totalizando 3.000 horas**. Ao todo, são cinco itinerários formativos, sendo um para cada área do conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional). O itinerário formativo é de livre escolha do aluno, mas a escola deverá oferecer pelo menos um deles. (BRASIL, 2018, grifo nosso).

Com essas mudanças, além de excluir a obrigatoriedade de algumas disciplinas do currículo, ocorre também uma diminuição na carga horária da base comum do Ensino Médio articulado ao ensino técnico, criando um “afunilamento” sobre a área de conhecimento, ou

seja, retira-se a obrigatoriedade de disciplinas importantes para formação humana e induz a uma forte tendência a especialização precoce de modo a formar cidadãos úteis aos interesses do mercado.

Mas podemos questionar, a nova BNCC afeta a política de educação integrada? de que forma isso ocorre? Se analisarmos a materialidade das mudanças ocasionadas pela divisão dos conhecimentos por itinerários formativos presente na BNCC, veremos que isso é um retrocesso no tempo entre ensino geral e educação para o trabalho, muito parecido com o que foi realizado pelo Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997 e que posteriormente foi corrigido em 23 de julho de 2004 pelo decreto nº 5.154. Apesar disso, por ainda ter autonomia administrativa e pedagógica, as Instituições Federais não precisarão aderir a essas mudanças.

É válido considerar que as disputas de forças políticas e sociais no campo da Educação especialmente a partir da década de 1980 reivindicavam educação básica vinculada aos conhecimentos do processo produtivo o que foi alcançado somente em 2004, no entanto, com a divisão de conhecimentos por itinerários a BNCC passa a exigir que o aluno que está entrando no segundo ano do Ensino Médio escolha precocemente uma profissão e de forma especializada.

Na contramão das argumentações utilizadas para a constituição da estrutura da BNCC, pesquisas realizadas nos últimos anos no Brasil têm mostrado que os ingressantes em cursos superiores têm apresentado um percentual alto de desistência. Considerando isso, o que poderia indicar que um jovem que está ainda no Ensino Médio de 15, 16 anos faça a escolha que levará para o resto da vida? Para nós, isso retrocede no tempo pois vai determinar precocemente um caminho que o jovem ainda não tem clareza de como vai vir a ser.

Conforme destaca Frigotto em sua entrevista, para os alunos vindos de setores populares o ensino profissionalizante passaria a assumir um caráter de terminalidade imposto pelo próprio sistema de ensino, econômico e social vigentes. Considerando a estruturação Martiglia *et al* (2017, p. 116) destacam que, essa concepção de educação proposta pela BNCC “[...] implica que, para os alunos, não cabe compreender a realidade para fazer a crítica e se comprometer com sua transformação, mas sim para entender melhor quais as ‘competências’ o mercado exige dos indivíduos.” Nesse sentido, “a nova concepção” passa a utilizar o conhecimento para diversas formas de consolidar a adaptação dos trabalhadores aos interesses da classe empresarial:

Ao enfatizar as “habilidades”, as “competências”, os “procedimentos” e a “formação de atitudes”, e não destacar os conteúdos escolares, o trabalho educativo e o ensinar, o documento traz uma perspectiva que visa adaptar os alunos ao mercado de

trabalho ou, mais propriamente, ao “empreendedorismo”. Ou seja, com o crescente desemprego e a conseqüente diminuição do trabalho formal, o objetivo dessa formação é preparar os filhos da classe trabalhadora para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século, voltadas para a acumulação “flexível”. (MARSIGLIA *et al*, 2017, p. 119).

Conforme os autores, trata-se de um modelo curricular que tem como foco um discurso pautado na democracia social, mas que na prática busca legitimar ideologicamente a concepção capitalista de produção. Com uma visível tendência ao desmonte à educação pública e gratuita, ocorre a privatização e mercantilização das políticas educacionais para o ensino médio.

As mudanças provocadas se estabelecem em alguns aspectos principais, sendo eles: a centralização e uniformização curricular por meio da BNCC; as avaliações de larga escala com provas nacionais e estaduais; e a responsabilização de professores e gestores através das políticas de valorização meritocráticas. Em síntese, os pressupostos que fundamentam a BNCC destacam princípios burgueses, uma visão de mundo com expressões da pós-modernidade nos currículos escolares onde o foco é a instrução objetiva e mensurável com vista à sua avaliação somativa para o controle fiscal.

Ao dispor cada ato educativo as utilidades do mercado a BNCC em sua faceta pragmática oferece somente uma educação fragmentada ao trabalhador, um “saber-fazer” e um “saber-ser” voltados as demandas mercantológicas na projeção de gerar mais valia consolidando um projeto de sociedade para a manutenção do *status quo* de dominação. Assim, podemos constatar que os princípios presentes na BNCC representam a consolidação de mais uma fase de imposição das políticas curriculares nacionais nos países semicoloniais, processo do qual teve início ainda na década de 1990.

Este processo também corresponde à expectativa de padronização das capacidades da classe trabalhadora exigidos pela classe empresarial, bem como de implantação e fiscalização por meio de instrumentos de gestão por resultados que foca na responsabilização das escolas e dos agentes públicos pelo desempenho escolar.

Com as dificuldades das escolas públicas em atender as exigências, podemos indicar que nos próximos anos a etapa do Ensino Médio terá uma abertura muito grande para as parcerias público-privado na chamada gestão democrática que desloca um grande continente de demandas formativas e recursos públicos para as escolas privadas. A escola privada, reconhecendo as limitações destas mudanças, não se limitará somente em ensinar os itinerários formativos propostas pela BNCC. Quanto as Instituições Federais, por sua vez, ao

desfrutarem de autonomia administrativa, financeira e pedagógica, possuem a prerrogativa política de não se adaptarem à lei.

De acordo com o que foi assinalado acima, a BNCC se configura um retrocesso na Educação Básica conduzida pelos últimos governos na efetivação da retirada dos direitos sociais, especialmente em relação à educação básica de qualidade. Por fim, o que estamos sinalizando é que a concepção de educação presente possui um viés de instrumentalização focada nos interesses de mercado, modo que coloca a educação básica em risco de formar precocemente e precariamente as classes trabalhadoras.

4.2 Características socioeconômicas de Ji Paraná e seu processo de colonização

Em se tratando das características de Ji Paraná, é preciso destacar que o município fica localizado no centro do território do Estado de Rondônia e até o final do século XVIII a região era ocupada por dois povos indígenas jarus e urupás. Em 1877 com a corrente migratória de nordestinos que fugiam da seca a região passou a sofrer alterações significativas em sua constituição. Inicialmente as pessoas que vinham do Nordeste se estabeleceram formando a primeira povoação na confluência do rio Urupá e produziam bens simples de subsistência tendo como fonte principal a extração do látex da seringueira e vendendo o restante à demanda gerada pelo fluxo mercantil-extrativista (JI PARANÁ, 2018, p. 01).

No início da década de 1900 por meio da expedição de Cândido Rondon iniciou-se uma nova etapa de expansão capitalista no Brasil que consistia em estudar a região, mapeá-la, fazer um levantamento topográfico para a ligação territorial com o restante do país. Em 1909, o governo do então presidente Afonso Augusto Moreira Pena deu aval para a construção da primeira estação telegráfica ligando Cuiabá e Porto Velho e iniciando a construção da ferrovia Madeira-Mamoré. Com isso, aos poucos o governo brasileiro incentivava a migração para os espaços amazônicos para garantir a integração nacional, exploração de áreas virgens e o crescimento econômico (JI PARANÁ, 2018, p. 01).

Com o passar do tempo ocorreu pequenas frentes pioneiras com apoio do governo federal o que causou um esmagamento da base populacional indígena que habitavam a região. No governo de Getúlio Vargas (1930-1945) a colonização da floresta passou a ser vista como estratégica para os interesses nacionais o que fez aumentar o fluxo de pessoas vindas de outras regiões do país para cumprir funções de mão de obra e realizar a “colonização” por meio da derrubada da mata nativa e a exploração de diamante, ouro, cassiterita entre outros recursos naturais de valor comercial. De acordo com Nascimento (2010, p. 58):

A urbanização de Rondônia assim como a que ocorreu em outras regiões da Amazônia ocidental ocorreu, sobretudo, em função dos mecanismos internos de desenvolvimento do país, que necessitavam de regiões que pudessem fornecer subsídios para o desenvolvimento de outras regiões brasileiras, e no caso da Amazônia fornecer além de matéria prima, terras para a solução de problemas fundiários existentes no Brasil.

O incentivo a migração e ocupação da região se deu com a abertura da rodovia BR-364 em 1961, bem como por meio de outras estratégias realizadas pelo Estado que consistiram na modernização de algumas instituições “[...] o banco da borracha é transformado em Banco da Amazônia - BASA em 1966, a SPVE é transformada em Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia - SUDAM e em 1960 foi criada a Zona Franca de Manaus.” Além das estratégias geopolíticas e a isenção de impostos que buscavam estimular a imigração, a partir dos anos 1970 sob o então governo militar, a urbanização da Amazônia se acentuou através da distribuição de terras dirigida pelo Estado período que ficou conhecido pelo lema “integrar para não entregar” que na verdade tentava reduzir as tensões sociais em regiões do Brasil que estavam saturadas tentando com isso diminuir a pressão sobre o mercado de trabalho urbano. O processo de distribuição seguiu a lógica desigual e exploratória de modo que até os dias atuais Rondônia está entre os Estados com os maiores níveis de assassinatos em razão de disputas de terras (NASCIMENTO, 2010).

Como explicam Cardoso e Muller (2008), a exploração de Rondônia e Região tem relação com o processo de expansão do próprio Capitalismo em função da forma, ritmo e volume da acumulação ocorrida em outras regiões brasileiras. Assim, a expansão Capitalista assumiu como traços principais nos países semicoloniais a dependência e a subordinação à países de capitalismo avançado como os Estados Unidos da América, como resultado, a Amazônia permaneceu historicamente e ideologicamente ligada e dependente das fontes do financiamento para seu desenvolvimento, que foi e é baseada majoritariamente pelo agronegócio e a extração de recursos naturais.

Posto isto, a história de colonização de Rondônia se deu por meio da constituição de um projeto a partir da divisão social e de grupos desiguais que tiveram formas compulsórias de trabalho através das colônias, em contrapartida com o aumento da imigração de pessoas vindas de outras regiões o capitalismo impôs novas relações sociais puramente assalariadas, posto que a expansão capitalista não se efetiva de modo homogêneo e retilíneo (CARDOSO E MULLER, 2008).

Com o processo de colonização do Estado de Rondônia, a emancipação política da Vila de Rondônia foi realizada em 22 de novembro de 1977 com a denominação de “Ji-

Paraná” em homenagem ao rio que atravessa toda a sua área de sul à norte, dividindo em dois setores urbanos distintos, conhecidos como 1º distrito (zona oeste) e 2º distrito (zona leste).

A cidade de Ji-Paraná pertence ao Estado de Rondônia e está localizado na Região Norte do Brasil, conforme aponta o IBGE (2018b) o município contava com uma estimativa de 127.907 pessoas habitantes e está classificado como o segundo mais populoso do estado de Rondônia e o décimo sexto mais populoso da Região Norte do Brasil. A composição econômica da cidade de Ji Paraná está dividida da seguinte forma: área de serviços obtém 70%, a Agropecuária obtém 8,6% e Indústria obtém 21,4%. Nesses últimos anos a cidade tem tido como atividades principais laticínios, pecuária bovina e indústrias de pequeno e médio porte. Já na área da educação, em 2010 a proporção de escolarização para indivíduos de 6 a 14 anos foi de 96.6%, colocando o município na posição 28 de 52 do Estado.

Com relação a realidade sobre o Mercado de trabalho no Estado de Rondônia em 2018, na área de geração de empregos para pessoas com mais de 14 anos, 55% possuíam empregos formais³⁸ tendo um rendimento mensal em média de R\$ 2.050,00 enquanto os empregos informais recebiam em média R\$ 1.252,0 (IBGE, 2018b).

Conforme o IBGE 2018, em Rondônia 7,5% de trabalhadores estavam desocupados, isso corresponde proporcionalmente abaixo da média nacional para o mesmo período que chegou a ter 13,7% da população nessa situação. Uma das principais contradições presentes em Rondônia é na Distribuição dos rendimentos, pois 40% das pessoas que moravam no Estado em 2018 recebiam R\$ 728,00 ou menos enquanto 10% recebia os maiores rendimentos R\$ 5.757,00 (IBGE, 2018b).

Em função de seu potencial produtivo, nos últimos anos têm ocorrido um processo de expansão industrial e com isso um aumento significativo de demandas de mão de obra. Algumas iniciativas têm sido adotadas pelo governo federal na perspectiva de formar profissionais habilitados para os setores de maiores carências, entre elas o Instituto Federal com especialidade no desenvolvimento de educação profissional, científica e tecnológica.

4.3 A criação do Instituto Federal de Rondônia e suas determinações

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) foi instituído no Brasil com a Lei Nº. 11.892, de 29 de dezembro de 2008 sob a perspectiva de promover o

³⁸ Inclui empregado com carteira de trabalho assinada, trabalhador doméstico com carteira de trabalho assinada, militar, funcionário público estatutário, conta própria e empregador que contribuíam para a previdência social (IBGE, 2018).

desenvolvimento socioeconômico. De acordo com a legislação, os IFs passariam a oferecer uma verticalização no ensino que vai desde o ensino básico, técnico profissional ao superior com especialidade em oferta de educação profissional, científica e tecnológica (BRASIL, 2008).

Sobre seus objetivos em sua origem, podemos ver nos documentos bases que a criação da Rede Federal se deu como um instrumento político com o propósito de atender as classes desprovidas e atualmente tem definido em seus objetivos “estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” (BRASIL, 2016).

Conforme explica Pacheco (2011), o Instituto Federal é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, criada através da regulamentação de 38 unidades, formados pela integração de instituições federais de educação tecnológica. O processo foi realizado a partir da celebração do acordo entre instituições federais de educação profissional e tecnológica Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas Técnicas Federais (ETF), Escolas Agrotécnicas Federais (EAF) e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (ETUF), situadas em uma mesma unidade da federação por meio de editais para as quais submeteram seus projetos de transformação em Institutos Federais.

Segundo a lei que Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências, na sessão II que trata da finalidade prevista na Legislação dos Institutos Federais determina, em seu artigo 6º, que:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

[...] III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; (BRASIL, 2008, p. 01-04).

Continua na sessão III, no artigo 7º em que define os objetivos:

I - ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos; (BRASIL, 2008, p. 06).

O foco da criação dos Institutos Federais se dá sobre tudo no Ensino Médio, o desenvolvimento tecnológico e a educação profissional do país. Isso é exposto na sessão que

trata dos objetivos dos Institutos Federais, no artigo 8º que determina que no desenvolvimento da sua ação acadêmica “[...] o Instituto Federal em cada exercício deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos em ministrar educação profissional técnica de nível médio prioritariamente na modalidade integrada.” (BRASIL, 2008, p. 03).

Importa dizer que com a criação dos IF’s em geral, e a educação integrada em específico, não eram e não representaram qualquer ruptura da ordem pela educação, mas se continha nela um importante instrumento de acesso aos conhecimentos complexos por parte dos filhos dos trabalhadores.

Quanto a sua organização e planejamento, a educação técnica de nível médio pode ser desenvolvida nas formas articulada e subsequente, como mostra o documento “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio” em seu Capítulo I, art. 7º:

I - a articulada, por sua vez, é desenvolvida nas seguintes formas:

- a) integrada, ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio ao mesmo tempo em que conclue a última etapa da Educação Básica;
- b) concomitante, ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições de ensino;
- c) concomitante na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado;

II - a subsequente, desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio. (BRASIL, 2012, p. 03).

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio foi arrebatada pelo governo federal como subprojeto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) cujo objetivo era criar condições para o desenvolvimento socioeconômico do país oferecendo para isso formação técnica e profissional nas regiões de maiores carências (BRASIL, 2007).

Como as formas concomitante e subsequente não cabem nesse trabalho, nossos esforços serão direcionados em aprofundar as discussões acerca do Ensino Médio integrado. Nesse sentido estaremos tratando as dimensões e princípios desta modalidade.

De acordo com o Ministério da Educação, o Ensino Médio integrado foi criado a fim de corrigir distorções conceituais e práticas decorrentes que dissociaram a educação profissional da educação básica. Nesse sentido, a integração seria uma forma de reconstruir e alinhar a uma perspectiva de política pública proporcionando para a classe de trabalhadores

melhores condições educacionais para exercer o trabalho contemporâneo, e com isso, melhores possibilidades de sua emancipação socioeconômica (BRASIL, 2005).

Os documentos que subsidiam o formato de Ensino Médio Integrado resultam nas críticas feitas por instituições públicas de ensino, representações de trabalhadores e de associações de pesquisa científica quanto aos documentos, em especial Decreto 2.208/97 que subsidiavam a preparação para o exercício de profissões técnicas e o modelo de educação profissional centrado no desenvolvimento de competências profissionais que fragmentavam o conhecimento e dividiam a formação profissional do Ensino Médio, entre as principais críticas destaca-se:

[...] a questão do currículo baseado em competências de natureza comportamental, a única formação possível é a do treinamento, o que supõe a seleção de conhecimentos orientada predominantemente para o desempenho funcional.
[...] à manutenção da centralidade da educação profissional na dimensão econômica, e da aceitação do mercado como instrumento regulador da sociabilidade humana. (BRASIL, 2010b, p. 05-09).

As críticas apontam ainda como as orientações presentes nos documentos citados demonstram a aceitação do lugar da sociedade brasileira na divisão internacional do trabalho, que cabe aos países dependentes do núcleo orgânico do capital, representado pelos países ricos.

Tais críticas estavam assentadas no fato da concepção de competências estar vinculada a noção tecnicista da ideologia mercantil. Um dos passos para superar esta concepção e avançar na direção de uma educação que unisse conhecimentos gerais com os técnicos científicos foi a promulgação do Decreto Nº 5.154 de 23 de julho de 2004 com novas bases conceituais e legais e posteriormente a Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 que criou os Institutos Federais e regulamentou a oferta do Ensino Médio Integrado (BRASIL, 2008).

De um modo geral, tanto a legislação quanto as diretrizes que regulamentam e orientam a educação profissional expressam que o Instituto Federal deve promover o desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania a partir da educação, da ciência e da tecnologia constituindo um dos preceitos que fundamentam a ação do Instituto Federal (BRASIL, 2010a).

Nesse sentido, medidas como integração da educação básica à educação profissional bem como, verticalização à educação superior e a garantia da oferta de um quantitativo mínimo de vagas no Ensino Médio integrado pelos IFs (50%), foram feitas de modo a possibilitar o acesso ao jovem trabalhador as formas mais complexas de conhecimento e tecnologia. Essa aparente articulação técnica entre base comum e base profissionalizante não

se resume somente em sua junção, mas também em incorporar em suas propostas pedagógicas conhecimentos e princípios unificados que possam oferecer uma transformação social, cultural, política e econômica.

A partir da criação dos IFs, conforme mostra o site da Rede Federal³⁹, as escolas Técnicas passaram por sua maior expansão da história, para se ter uma ideia: do ano de 1909 a 2002 foram construídas 140 escolas técnicas pelo país, já entre 2003 e 2016 foram concretizadas mais de 500 novas unidades vinculadas ao plano de expansão da educação profissional, o que corresponde a um total de 644 campi em funcionamento (BRASIL, 2018).

De acordo com o site do IFRO, atualmente o Brasil conta com 38 Institutos Federais que estão presentes em todos os Estados, oferecendo cursos de qualificação, Ensino Médio integrado, licenciaturas e cursos superiores de tecnologia. A Rede Federal também conta com outras instituições⁴⁰ que não aderiram aos IFs, mas que também oferecem educação profissional em vários níveis (BRASIL, 2008).

Segundo Pacheco (2011), esses campi constituem esforço para a formação profissional, mas também para a formação intelectual e cidadão, além de constituírem *locus* para práticas científicas baseadas na pesquisa e na inovação, e ainda, de atividades e projetos de extensão.

O IFRO possui autonomia administrativa, financeira, patrimonial, didático pedagógica e disciplinar equiparando-se às Universidades Federais. De um modo geral, caracteriza-se como uma instituição especializada na oferta de educação profissional e tecnológica, bem como na oferta de educação básica ao nível superior buscando desenvolver pesquisas, produtos e serviços para contribuir com as melhorias da sociedade (PACHECO, 2011).

A criação do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) foi realizada em 2008 a partir da integração da Escola Técnica de Rondônia que estava estabelecida nas cidades de Guajará-Mirim, Colorado do Oeste, além dos Campi de Vilhena, Cacoal, Ariquemes, Porto Velho e Ji Paraná. Quase toda a infraestrutura da Escola Técnica foi aproveitada, posteriormente ampliando espaços e construindo diversos blocos de salas de aula, biblioteca, auditório, ginásio de esporte, salas administrativas, laboratórios, enfim, todo suporte necessário para oferta de educação de alto nível. A Reitoria do IFRO possui estrutura própria e está instalada na Capital de Rondônia - Porto Velho que também possui dois Campi (IFRO, 2015a).

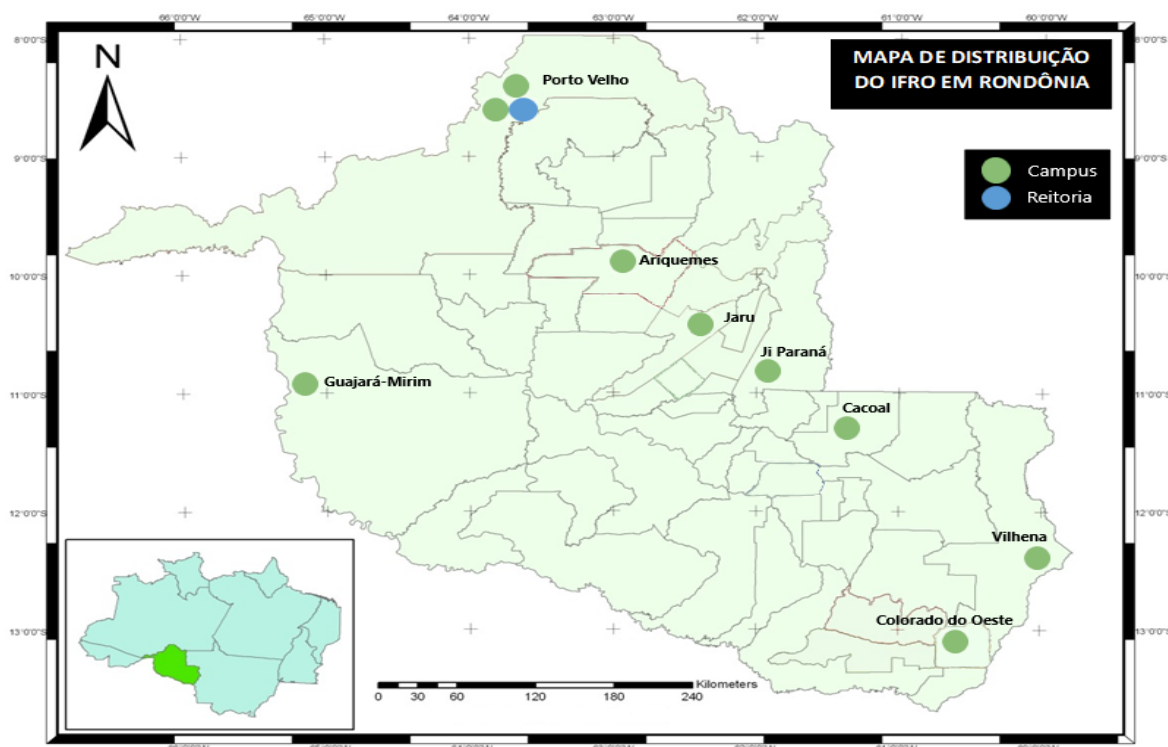
³⁹ Expansão da Rede Federal. Disponível em <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso 22 de jan. 2019.

⁴⁰ A Rede Federal ainda é constituída por instituições que não aderiram aos Institutos Federais, embora também ofereçam educação profissional em todos os níveis de ensino. Conforme consta no site da Rede Federal, além dos Institutos Federais, esta rede é formada por dois Cefets, 25 escolas vinculadas a Universidades, o Colégio Pedro II e uma Universidade Tecnológica.

O IFRO Campus Ji Paraná foi criado simultaneamente com o ato da Lei nº 11.892 e portaria nº 706 de 09/06/2008, e passou a funcionar em 2009. A instituição aproveitou a infraestrutura da antiga “Escola Agrícola Centro Estadual de Educação Profissional Sílvio Gonçalves” doada pelo governo do Estado para dar início as suas atividades, e desde então, vêm ofertando diversas modalidades de ensino (IFRO, 2015a).

De acordo com as informações obtidas no Painel de Indicadores do IFRO na aba “Geral”, mostra que a instituição conta atualmente com nove Campi em oito cidades diferentes no Estado de Rondônia, como a Figura 1 sobre a distribuição de cada um:

Figura 1 – Mapa de Distribuição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em Rondônia



Fonte: Mapa adaptado dos dados fornecidos pela Reitoria do IFRO.

Em todas as cidades de Rondônia destacadas no Mapa de Distribuição o IFRO oferece cursos profissionalizantes integrados ao Ensino Médio, exceto Campus Zona Norte localizado na capital⁴¹ de Rondônia.

⁴¹ Devido à falta de condições estruturais o IFRO Campus Zona Norte localizado na capital Porto Velho até o ano 2018 não possuía o ensino médio Integrado, embora estivesse em processo de transição para realizar esta oferta, os restantes dos Campi do IFRO de Rondônia oferecem a modalidade integrada.

O IFRO está presente em vários municípios de Rondônia ofertando educação presencial em 08 (oito) campus presenciais e educação à distância, além dos 25 polos já atendidos. Todas as unidades estão estrategicamente instalados e oferecem cursos em diversas áreas. Com o propósito de atender as demandas por desenvolvimento das regiões e do estado, o IFRO fomenta programas e cursos que vão da oferta em Ensino Médio Integrado ao Técnico, a Cursos Tecnológicos Superiores e cursos de Pós-Graduação na área tecnológica (BRASIL, 2016).

Retomando nosso objeto de estudo, existem três formas de oferta dos cursos técnicos de nível médio: concomitante (aquele curso técnico que é realizado ao mesmo tempo, mas com duas matrículas distintas), subsequente (curso técnico realizado após a conclusão do Ensino Médio) e o Integrado (Curso Técnico Integrado com o Ensino Médio com plano de curso unificado e realizado a partir de uma só matrícula). Nossos esforços serão em tratar de discutir os princípios norteadores, as diretrizes e as matrizes curriculares que orientam este último, de forma a conceber a realidade social como efetivo espaço da luta de classes.

4.4 Documentos que balizam os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio no IFRO Campus Ji Paraná

Conforme o documento “Um novo modelo de Educação Profissional e Tecnológica: Concepções e Diretrizes” que dispõe as características das instituições que compõem a Rede Federal disponibilizado no site do Ministério da Educação, o Ensino Médio Integrado compõe estratégia para o Brasil atingir condições estruturais necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico (BRASIL, 2010a, p. 21):

Em síntese, esse novo desenho constituído traz como principal função a intervenção na realidade, na perspectiva de um país soberano e inclusivo, tendo como núcleo para irradiação das ações o desenvolvimento local e regional. O papel que está previsto para os Institutos Federais é garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social.

É possível verificar que os institutos federais devem intervir na realidade social do Brasil a fim de promover desenvolvimento local e regional promovendo um país mais inclusivo e soberano. No documento é destacado a função institucional para garantir ações em setores da sociedade que foram historicamente alijados do processo educacional. É possível

identificar ainda que a educação profissional e tecnológica tem como propósito resgatar a cidadania e promover a transformação social.

A esse respeito, Frigotto (2018) afirma que tomando os IFs como política pública o Estado parte dos preceitos da igualdade na diversidade social, econômica, geográfica, cultural e ainda de estar articulada a outras políticas de trabalho e renda, cujo objetivo é provocar mudanças no desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional. Entre os fundamentos apresentados no documento para a Educação Integrada estão:

Não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida; Construir e contar com a adesão de gestores e educadores responsáveis pela formação geral e da formação específica, bem como da comunidade em geral; Articular a instituição com familiares dos estudantes e a sociedade em geral; Considerar as necessidades materiais dos estudantes, bem como proporcionar condições didático-pedagógicas às escolas e aos professores; Transformar o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de recriação permanente; Resgatar a escola como um lugar de memória. (Brasil, 2010b, p. 66).

Tais fundamentos visam superar as fragilidades do ensino profissional a fim de dar maior significado na formação do jovem trabalhador. Outro documento de 2007 que fundamenta essa modalidade cujo título é “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio” aborda os Princípios e Diretrizes de origem e mostra que esta concepção de educação foi arrebatada pelo governo federal como subprojeto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que buscava superar a visão pragmática e fragmentada da educação profissional e da educação propedêutica (BRASIL, 2007, p. 01-06).

Conforme aponta o documento que concebeu a educação integrada, a principal razão pela escolha dessa pedagogia foi pelo fato de ser a que apresenta melhores resultados pedagógicos:

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não significa “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. (BRASIL, 2007, p. 45, grifo nosso).

O documento base de 2007 que fundamentou a criação da educação técnica integrada ao Ensino Médio sugere que a sua implantação é sustentada tendo o trabalho como princípio educativo. De acordo com o texto, isto significa educar para a autonomia, para desenvolver

um trabalho consciente capaz de oferecer o desenvolvimento material e intelectual do sujeito da *práxis*. Este objetivo estaria vinculado com a geração de trabalhadores qualificados e capazes de transformar sua realidade socioeconômica.

Essa concepção foi o germe da criação do Ensino Médio Integrado, a partir da dimensão da educação, da ciência e da tecnologia. Nas Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio obrigatórias a partir do início do ano de 2013 regulamenta as finalidades, princípios e diretrizes (BRASIL, 2012, p. 02):

Art. 5º Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, socio-históricos e culturais.

Ainda nas Diretrizes Nacionais entre os dezessete princípios norteadores do Ensino Médio Integrado, destacam-se: a relação e articulação da educação básica com a educação profissional assumindo trabalho como princípio educativo e visando formação integral; indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica; observar os arranjos socioprodutivos e suas demandas locais; identidade dos perfis profissionais pelas demandas sociais, econômicas e ambientais; reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades (BRASIL, 2012, p. 02-03).

Quanto a sua organização curricular, os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio são organizados por eixos tecnológicos presentes no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos instituído e organizado pelo MEC e orientado a partir de algumas considerações, entre elas: a pertinência, a coerência, a coesão e a consistência de conteúdos articulados do ponto de vista do trabalho como princípio educativo, recursos para exercer a profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, os fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, explicitação dos conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais que caracterizam a preparação básica para o trabalho correspondente ao itinerário formativo (BRASIL, 2012, p. 03-08).

Quanto a carga horária dos cursos técnicos de nível médio devem obedecer às indicações no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos conforme a especificidade de cada habilitação profissional, tendo em seu plano de curso 25% (vinte e cinco por cento) da carga horária mínima indicada. O plano de curso pode ter atividades não presenciais de até 20% (vinte por cento) da carga horária diária do curso atendendo os critérios de suporte para oferta.

Dentro da carga horária poderá constar atividades de estágio profissional supervisionado dentro da carga horária mínima estabelecida no Conselho Nacional de Educação ou prevista no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos ficando a critério da instituição definir como voluntário ou obrigatório em função da natureza do itinerário formativo e da ocupação (BRASIL, 2012, p. 08):

Art. 27 Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na forma articulada com o Ensino Médio, integrada ou concomitante em instituições de ensino distintas com projeto pedagógico unificado, têm as cargas horárias totais de, no mínimo, 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais indicadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, seja de 800, 1.000 ou 1.200 horas.

O planejamento e organização do curricular dos cursos técnicos Integrados ao Ensino Médio devem considerar alguns pontos, entre os quais destaca-se: adequação entre à vocação regional e os setores produtivos, definição do perfil profissional com base no itinerário formativo e no mundo do trabalho possibilitando continuidade dos estudos, identificação de conhecimentos, saberes e competências pessoais e profissionais, organização curricular flexível compatíveis com princípios da interdisciplinaridade da contextualização e da integração entre teoria e prática no processo de ensino aprendizagem, definição de critérios de procedimentos de avaliação de aprendizagem, identificação das condições estruturais e de pessoal para implantar o curso (BRASIL, 2012).

Uma das condições para implantação do curso Integrado (Brasil, 2012, p. 07) é o atendimento as aspirações da população, como mostra a seguir: “A autorização de curso está condicionada ao atendimento de aspirações e interesses dos cidadãos e da sociedade, e às especificidades e demandas socioeconômico-ambientais.” Nesse sentido, a instituição deve realizar a escolha dos cursos técnicos de nível médio tendo como meio a consulta popular indicando as possibilidades de cursos de modo que a sociedade escolherá quais os cursos profissionais atendem as suas necessidades. Mas afinal, quais as determinações trazem a matriz curricular dos cursos Integrados do IFRO Campus Ji Paraná?

No Projeto Pedagógico que orienta a formação profissional no Curso Integrado em Química afirma que a escolha se dá “Em função da expansão e do reordenamento do setor produtivo da região ocorrido nos últimos anos, surge uma problemática enfrentada pelas indústrias, qual seja: a escassez de mão-de-obra qualificada [...]” com isso a oferta desta modalidade na cidade de Ji Paraná estará proporcionando inclusão de trabalhadores no mercado de trabalho (IFRO, 2015a, p. 13).

Quanto ao curso Técnico Integrado em Informática, se apoia no fato de que a expansão da tecnologia informatizada e a falta de habilidades e de domínio sobre os computadores e a internet acentuam o desemprego, o que gera privação de comunicação e integração na era digital. Nesse sentido diante do avanço da Informática nesses últimos anos “[...] pressupõe-se que saber operar basicamente um microcomputador é condição de empregabilidade.” (IFRO, 2015b, p. 12).

Em relação ao Projeto Pedagógicos do curso Integrado em Florestas (IFRO, 2015c, p. 16) afirma que existe uma demanda atual quanto às formas de uso e conservação do meio ambiente, “[...] o que poderá ser fomentado por meio da geração de conhecimentos técnicos, de sua divulgação e de recursos humanos qualificados para a sustentabilidade de uma sociedade educada para a cidadania.” O documento prossegue ao destacar que a formação profissional dos jovens e a constante requalificação e modernização dos setores produtivos promoverão o desenvolvimento do potencial produtivo do Estado de Rondônia.

Dado todas as propostas acima, podemos ver uma “[...] correlação muito óbvia de que a tendência em questão deve ser compatível com os interesses materiais dominantes da ordem estabelecida.” (MÉSZÁROS, 1996, p. 28). Se por um lado a instituição procura atender os anseios do mercado de trabalho por qualificação de recursos humanos, isso também abre espaço para que se possa oferecer educação complexa para a classe trabalhadora, o que de certa forma contribui para sua emancipação intelectual, econômica e social.

Os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos mostram que o curso deve ser estruturado por Área profissional. Isso exige que se indiquem no perfil profissional a ser formado e as competências profissionais gerais relacionadas com a Área predominante do Curso. De acordo com o documento, a caracterização do perfil profissional é necessária para oferecer maiores possibilidades de futura mobilidade no mundo produtivo em razão de possível saturação do mercado.

Outro documento recomenda ainda que “[...] ao planejar as Qualificações Profissionais, a Instituição deve cuidar da pertinência da referida ocupação no mercado de trabalho, os requerimentos para seu exercício e as possibilidades de empregabilidade que as caracterizam.” (BRASIL, 2001, p. 09).

Em linhas gerais, os textos que orientam a formação integrada são amparados pela geração de conhecimentos técnicos e de recursos humanos qualificados para atender demandas dos setores produtivos, e ao mesmo tempo, fomentam a inclusão de trabalhadores na perspectiva da empregabilidade. As recomendações destacam que as projeções dos itinerários formativos devem levar em consideração o futuro da profissão para oferecer

vantagens competitivas aos formandos e também para “a construção das competências requeridas para uma atuação eficiente e eficaz”. (BRASIL, 2001, p. 09).

O processo de qualificação de mão-de-obra serve para modernizar a produção e atender à demanda pelo processo mudanças pelo qual vêm passando a região central do Estado de Rondônia. Com a apreensão das mutações orgânicas do modo de produção capitalista podemos compreender a constituição de “[...] um complexo ideológico que irá determinar as políticas de formação profissional, com seus conceitos significativos de empregabilidade e competência.” (ALVES, 2005, p. 07).

A concepção do termo empregabilidade e competência está inserido em um período de mudanças estruturais no início do século XXI no mercado de trabalho e nas próprias características dos trabalhadores que perpassam por mudanças nas demandas formuladas à escola. Nesse sentido, o termo empregabilidade estaria inserido a partir de uma concepção ideológica da lógica toyotista e da formação flexível que tem determinado novas habilidades para formação profissional:

Ele traduz essas exigências de qualificações, mas incorpora em si, como um contrabando ideológico, a promessa, mesmo que obliterada, de uma possibilidade concreta de integração sistêmica num sistema orgânico do capital totalmente avesso à inclusão social do trabalho. O discurso da empregabilidade tende, portanto, a ocultar a natureza tardia do desenvolvimento do capital, ou seja, a produção destrutiva e a exclusão social. (ALVES, 2005, p. 09 -11).

De acordo com Alves (2005) o conceito de empregabilidade está imerso na nova estratégia de estranhamento e de objetivação fetichistas do modo de produção capitalista que busca maneiras de incorporar no discurso da empregabilidade à inclusão social do trabalhador como uma nova forma de superar o desemprego. Contudo, as contradições postas na mundialização do capital centrado na financeirização e o enxugamento do trabalho vivo estão avessos às políticas de pleno emprego, restando assim exclusão e desemprego.

Nessa mesma perspectiva Frigotto (2018, p. 55-56) ressalta que a refuncionalização de conceitos a partir da noção de capital humano no horizonte da classe dominante em início de século vislumbra “[...] a ideia da educação como forma de integração, ascensão e mobilidade social.” De acordo com o autor, neste século “[...] as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, cidadão produtivo, competências e empregabilidade indicam que não há lugar para todos e o direito social e coletivo se reduz ao direito individual.” Desta forma, a aquisição de novos saberes e competências apenas habilitam os trabalhadores à competição em um mercado cada vez mais restritivo, o que não garante efetivamente um emprego no mundo do trabalho.

Deste modo, o elemento da empregabilidade é determinado pela crescente incorporação de capital morto com a ciência e a tecnologia como forças produtivas vivas que amplia o desemprego estrutural colocando a margem um grande número de trabalhadores sem utilidade na nova divisão social do trabalho. Assim, o termo empregabilidade vêm a designar o nível de escolaridade exigidos na educação básica e na educação profissional para que o mercado possa reconhecer o trabalhador como novo cidadão produtivo (FRIGOTO, 2018).

Essas mudanças partem de orientações oriundas de consenso de potenciais mundiais para superar a crise do desemprego e desmobilizar a classe trabalhadora através de uma nova concepção sobre o mundo do trabalho. Nos documentos balizadores das práticas pedagógicas conforme o PPC do curso de química (IFRO, 2015a, p. 17) identifica-se o seguinte:

A organização curricular para a Habilitação de Técnico em Química está estruturada em períodos denominados anos letivos, de modo a fomentar o desenvolvimento de capacidades, em ambientes de ensino que estimulem a busca de soluções e favoreçam ao aumento da autonomia e da capacidade de atingir os objetivos da aprendizagem.

A busca pela autonomia descrita no documento demonstra características de aprendizagens típica deste século que exigem do trabalhador meios de iniciativa, requalificação e capacitação constante para se adaptar as novas formas de reordenamento da força de trabalho. De um modo geral, isto representa que o trabalhador será o responsável pela busca do aprimoramento profissional, e desta forma pelo próprio sucesso.

De acordo com os PPC de Química, Florestas e Informática, os cursos Integrados estão organizados em itinerários formativos que distribuem disciplinas em quatro núcleos: Núcleo da Base Nacional Comum que é composto por disciplinas do currículo comum obrigatório do Ensino Médio: Língua Portuguesa, Arte e Educação Física; Matemática; Biologia, Física, Química; História, Geografia, Filosofia, Sociologia; Núcleo Diversificado - Constituído por disciplinas da Língua Estrangeira Moderna: Inglês e Espanhol. Núcleo Profissionalizante - Composto por disciplinas específicas do currículo de cada curso. Núcleo Complementar - Composto por disciplinas que possuem a sua dimensão prática (Estágio ou trabalho de conclusão de curso) (IFRO, 2015a; IFRO, 2015b; IFRO, 2015c).

As políticas de cotas instituídas através da Lei 12.711/2012 e nos planos de integração do IFRO afirmam que parte dos estudantes será composta por alunos com origem de escolas públicas, de baixa renda e com necessidades especiais. Diz ainda os PPC dos cursos Integrados de Química, Florestas e Informática que durante os processos seletivos será aplicado um questionário socioeconômico para reconhecimento do público-alvo. Contudo,

esse processo busca selecionar os melhores desempenhos dentro daqueles que participam do processo de seleção, e não necessariamente a população mais vulnerável (BRASIL, 2012).

Na prática esses procedimentos se apresentam como elementos burocráticos que visam selecionar os melhores indivíduos de cada subgrupo social para que possam ser inseridos na concorrência por uma vaga no mundo do trabalho. Por outro lado, para aqueles que não conseguem entrar no IFs resta procurar outras escolas públicas, que na maioria das vezes não possuem as mesmas condições estruturais.

Dentro da matriz curricular dos cursos Integrados ainda são previstas atividades complementares, como por exemplo: visitas técnicas, jogos, mostras culturais, seminários, olimpíadas, pesquisa, fóruns, debates, atividades laboratoriais, programas de iniciação científica entre outras. No quadro 2 a seguir é apresentado uma síntese do formato dos cursos técnicos Integrados ao Ensino Médio:

Quadro 2 - Matriz Curricular dos Cursos Integrados

Matriz Curricular dos Cursos Técnicos Integrados: Química, Informática e Florestas	HORAS RELÓGIO		
	Química – Horas Relógio	Informática – Horas Relógio	Florestas – Horas Relógio
Total da Base Nacional Comum	1.800	1.800	1.797
Total do Núcleo Diversificado	200	200	200
Total do Núcleo Profissional	1.200	1.100	1.200
Total Núcleo Complementar (Estágio)	200	200	200
Carga Horária Total do Curso	3.400	3.300	3.397
Carga Horária máxima permitida em EAD	680	660	640

Fonte: Coleta de dados, adaptado dos PPC dos Cursos Técnicos Integrados do IFRO Ji Paraná 2015.

Conforme apontam os documentos que balizam a educação integrada do IFRO, em 2015 ocorreu uma reformulação dos PPC de Informática, Química e Florestas do IFRO Campus Ji Paraná alterando o tempo de quatro para três anos de duração. Entre os principais motivos apontados para a mudança estavam o fato de um número significativo de alunos que pediam transferência ou desistiam durante o curso, acelerar o processo de formação para inserção no mercado de trabalho, além de procurar tornar o curso mais atrativo para aqueles que pretendiam ingressar nesta modalidade.

Em todos os PPC dos Cursos Técnicos Integrados foi possível observar uma disciplina específica para tratar do tema de empreendedorismo. Ocorre que práticas pedagógicas vinculadas ao tema, bem como, incentivos para que os jovens desenvolvam iniciativas empreendedoras vem sendo recorrentes em políticas de formação profissional. O objetivo desta nova tendência é criar ambientes que estimulem a capacidade de idealizar e implementar projetos, programas, ações e negócios que possam gerar produtos ou até mesmo inovações empresariais.

Valentim e Peruzzo (2018) explicam que a concepção empreendedora inserida nos cursos de formação profissional no Brasil tem suas raízes nas ideias do economista Joseph Schumpeter (1883-1950), que dedica sua atenção na ideia de que a inovação é elemento essencial para criar condições concorrenciais adequadas para dinâmica das economias capitalistas. De acordo com os autores, esta representa uma nova estratégia para enfrentar a modernização produtiva, diminuição de postos de trabalho, e a falta de perspectiva de renda para os trabalhadores.

Na atualidade essa lógica se compactua com medidas neoliberais para transformar o direito ao trabalho uma perspectiva individual do comportamento humano, independente da realidade social. Conforme salienta Oliveira (2015), as políticas de formação profissional voltados para juventude no Brasil dos últimos governos têm se voltado para concepções cujo foco é reforçar a ideologia da meritocracia e individualizar o enfrentamento ao problema do desemprego e da informalidade do mercado de trabalho.

Dessa forma, podemos observar que ao desenvolver competências laborais voltados à empregabilidade o governo busca inserir o trabalhador ao novo paradigma do mercado de trabalho adaptando-o as novas formas de trabalho flexível, mesmo que isso não seja determinante para conseguir um emprego. Já às práticas empreendedoras servem para criar possibilidades de renda alternativa estimulando a iniciativa individual ao passo que vem mascarando as causas estruturais do desemprego. Sendo assim, podemos conceber que o empreendedorismo é uma expressão da realidade atual do mercado de trabalho informal, funcionando como um instrumento para a regressão dos direitos trabalhistas.

No contexto técnico produtivo de ampliação das forças produtivas, a implantação dos Cursos Integrados tem focado desenvolver cidadãos abertos e conscientes, que saibam tomar decisões e trabalhar em equipe. Isso pode ser evidenciado no seguinte trecho do PPC de Informática (IFRO, 2015b, p. 13-14): “[...] pessoas que tenham capacidade de aprender a aprender e de utilizar a tecnologia para a busca, a seleção, a análise e a articulação entre informações, de modo que possam construir continuamente os conhecimentos.” Em suma, o

objetivo é na ampliação das possibilidades de inserção e reinserção da força de trabalho a partir da perspectiva teórica do aprender a aprender, que emergem como uma necessidade constante de reciclagem do trabalhador.

A busca pela emancipação cidadã presente no texto refere-se aos direitos e deveres que os trabalhadores deverão comportar na sociedade. Nesse sentido, Duarte (2008, p. 215) explica que há quatro princípios valorativos⁴² contidos no lema "aprender a aprender" que foram pensados para conduzir os alunos as condições de se adaptar as constantes mudanças da sociedade contemporânea, mas muitas vezes sem questionar os seus fundamentos.

Conforme destaca Duarte (2008), para tais pedagogias interessa somente a organização de atividades educativas que favoreçam o processo espontâneo de construção dos instrumentos de assimilação do conhecimento. Ao sugerir uma aprendizagem que vem naturalmente, a pedagogia das competências renuncia a essência do trabalho educativo. Deste modo, as correntes pedagógicas do aprender a aprender se apresentam como métodos que vêm para negar o papel da escola pública.

Entre as competências a serem consolidadas na formação dos profissionais dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFRO Ji Paraná estão: observação, auto avaliação, análise, apuração, aplicação, desempenho, ensaios, análise, produção, operação, direção, supervisão, programação, coordenação, orientação e responsabilidade. Para Duarte (2008), uma pedagogia que vise a transformação deve superar por incorporação todas as pedagogias burguesas diferenciando o que têm de avanço e o que pode ser apropriado em uma outra ideologia, qual seja, dos trabalhadores.

A partir dos textos analisados é possível observar que os PPC dos Cursos Técnicos Integrados estão embasados nas mudanças vem ocorrendo na força de trabalho e por isso utilizam concepções de aprendizagem que visam a adaptação do trabalhador frente a rotatividade, imprevisibilidade e falta de ocupações no mercado de trabalho. Os indícios que corroboram essa análise estão na presença de elementos orientadores na adesão à “formação global” do aluno que busca atender a integração dos componentes curriculares e os princípios educacionais pautados numa educação significativa, mas do pondo de vista técnico instrumental.

⁴² “O primeiro desses princípios é o de que aprender sozinho é melhor do que aprender com outras pessoas. O segundo é o de que a tarefa da educação escolar não é o da transmissão do conhecimento socialmente existente, mas a de levar o aluno a adquirir um método de aquisição (ou construção) de conhecimentos. O terceiro princípio é o de que toda atividade educativa deve atender aos e ser dirigida pelos interesses e necessidades dos alunos. O quarto princípio é o de que a educação escolar deve levar ao aluno ‘a aprender a aprender’.” (DUARTE, 2008, p. 215).

Conforme apontam os documentos (IFRO, 2015a; 2015b; 2015c), os Cursos Integrados favorecem e privilegiam o aluno enquanto agente de sua aprendizagem para desenvolvimento pleno das bases técnicas e científicas da formação técnica.

De acordo com os documentos “A concepção curricular envolve os princípios de formação e os procedimentos de trabalho, assim como a estrutura do currículo, que deve correlacionar intimamente o perfil de formação, os objetivos, a matriz curricular e os planos de disciplina a serem desenvolvidos”. (IFRO, 2015b, p. 18).

Podemos evidenciar que a formação proposta se constitui pela articulação isoladamente e ocasionalmente das bases em razão da afinidade de conteúdo e de interesse de cada Projeto Pedagógico, conforme apresentam-se as demandas do mercado de trabalho. Por outro lado, ao valorizar demasiadamente a base técnica, a organização curricular do IFRO se circunscreve à tradicional oferta de componentes segmentados baseados na herança técnica do histórico da própria instituição.

Deste modo, os elementos analisados permitiram verificar impasses em relação aos fundamentos teóricos-filosóficos e os documentos que balizam a prática educativa. Em alguns pontos se estabelecem um distanciamento entre o discurso presente nos textos legais e a realidade detectada nos PPC dos cursos técnicos. Isso pode estar ocorrendo pela tendência à priorização da formação técnica de caráter mais imediato, com a finalidade de atender as circunstâncias e perspectivas regionais e locais, e também a não consolidação de uma identidade da instituição em razão do pouco tempo que o IFRO está em funcionamento.

Esses elementos se confundem com foi encontrado por Ferreti (2016) no IFPR após quatro anos de atividades. Os Projetos Pedagógicos do IFRO indicam que ainda não tem consolidado os princípios e fundamentos teóricos-filosóficos que nortearam sua criação, ou seja, da proposta educacional e social a ser desenvolvida.

Em todos os casos, ao verticalizar o ensino e possibilitar que os jovens consigam a passagem para o ensino superior, aproveitando inclusive os conteúdos de determinadas áreas, o IFRO estabelece um avanço em relação a antiga Escola Agrotécnica. Contudo, é preciso saber se isso vai garantir concretamente alguma mudança em relação a geração de emprego e renda. Se fôssemos considerar os dados apresentados pelo IBGE (2018) para os egressos do IFRO nos dias atuais, poderíamos prever que apesar de terem graduação, devido à crise no mercado de trabalho, os jovens trabalhadores ainda não teriam emprego garantido.

Neste contexto, parece ter ocorrido nos documentos norteadores do IFRO a existência de um discurso que sugere, a priori, nos objetivos a adesão à formação omnilateral⁴³, a luz de uma formação integral, e no segundo momento um direcionamento para implementação de uma ação que se distancia daquela, não dispensando por negação, mas por uma falta de condições estruturais para sua realização em razão da própria da natureza do modo de produção capitalista.

Somado a isso, Ferreti (2016) explica que a inconsistência entre as concepções e as práticas pedagógicas realizadas nos IF's podem estar também relacionadas a sua recente criação:

É compreensível que tal esteja ocorrendo dado o fato de que a criação dos IFs é muito recente e em função, também, de que a formação apontada pelo Decreto 5154/2004 implica profundas revisões internas, em termos de concepções e práticas, que não são simples, nem rápidas, por parte de uma instituição que tradicionalmente orientou-se pela perspectiva de formação de seus alunos tendo em vista as demandas do mercado de trabalho. Mas, ao mesmo tempo, e por essa mesma razão, cria-se a necessidade de que esforços sejam envidados tendo em vista tal revisão, na medida em que as indefinições suscitam problemas no âmbito das práticas educativas desenvolvidas junto aos alunos dos cursos técnico integrados [...] (FERRETI, 2016, p. 12).

A partir do que foi posto, Ferreti (2016) aponta que os elementos presentes nos PPC estão também inter-relacionados com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio de 2012 que ainda permanecem imprecisas e dúbias em relação a organização curricular.

Posto isto, cabe destacar que os elementos presentes nas diretrizes e projetos pedagógicos apresentam princípios teóricos como empregabilidade, empreendedorismo, aprender a aprender, buscar pela autonomia da aprendizagem, que estão sustentados na concepção de capital humano cuja meta é estimular a iniciativa e a autonomia dos trabalhadores na perspectiva da geração de emprego e renda.

Por um lado, as formas pedagógicas do IFRO indicam que não há lugar para todos os jovens no mercado de trabalho, e que para conseguirem um espaço precisam adotar as competências básicas de um profissional empregável a fim de se adaptar ao mercado através de uma formação globalizante, ou então, que possam buscar sua própria fonte de renda através da criação e desenvolvimento de seu próprio negócio por meio do empreendedorismo. Neste contexto, o direito social e coletivo se reduz ao direito individual,

⁴³ A formação omnilateral é considerada objetivamente por Marx como o fim da educação, isto é, deve ser o objetivo final do processo pedagógico, a busca pelo desenvolvimento do ser humano em sua totalidade, integralmente, em sua plenitude (MANACORDA, 2007).

expressão do próprio sistema que através do Estado tenta impor sua ideologia desigual de desenvolvimento a partir do mérito individual do “cidadão produtivo”.

De acordo com Meszáros (2005, p. 51-55), em uma realidade social onde o sistema busca preservar os “padrões civilizados” e conter a “anarquia e a subversão” o Estado tenta por meio de soluções pretensamente democráticas inserir pequenas frações coletivas que até então estavam a margem da sociedade. São soluções paliativas e elitistas, que visam inserir na educação formal os anseios do mercado de trabalho transformando os indivíduos de “sujeitos” em “objetos”, já que para a manutenção da lógica do capital ela deve ser não só produzida, mas também constantemente reproduzida.

Realizando um contraponto com os fundamentos bases, é preciso destacar que a concepção do Ensino Médio Integrado é resultado de reivindicações de professores, pesquisadores e estudantes que exigiam uma educação que possibilitasse a transformação das condições sociais e materiais de existência dos filhos de trabalhadores. Como destaca Frigotto (2018, p. 26) o foco básico do Ensino Médio Integrado estava no “[...] sentido de uma educação integral, *omnilateral* no horizonte da politécnica.” Isto é, no horizonte de uma educação que permitisse alcançar melhores níveis de conhecimento, e com isso, consequentemente melhorar a perspectiva da qualidade da capacidade intelectual e de trabalho dos jovens trabalhadores.

Nessa conjuntura ter acesso a uma formação de qualidade representa por parte da classe trabalhadora como uma das condições necessárias para sua emancipação socioeconômica. Desta forma, a formação integrada ao propor o trabalho como princípio educativo a luz de uma formação integral, sugere que esta formação permita a transformação de suas condições materiais de vida, e consequentemente de sua consciência, isto é, que avance de uma formação intelectual à uma perspectiva ético-política e social.

4.5 Apontamentos sobre a Educação Técnica Integrada ao Ensino Médio

A priori, é preciso ressaltar que a origem da Educação Técnica Integrada ao Ensino Médio é resultado de um embate entre forças sociais em função das carências da educação pública e de qualidade, especialmente no nível da educação básica que resultou na concepção de educação que passou a articular os conhecimentos gerais com o ensino técnico a partir do Decreto 5.154/2004:

Como consequência dessa simultaneidade prevista pelo Decreto nº 5.154/ 2004, não se pode, portanto, organizar esse curso integrado com duas partes distintas, a

primeira concentrando a formação do Ensino Médio e a segunda, de um ano ou mais, com a formação de técnico. Um curso assim seria, na realidade, a forma concomitante ou subsequente travestida de integrada. Esse procedimento, além de contrariar o novo Decreto, representaria um retrocesso pedagógico, reforçando a indesejada dicotomia entre conhecimentos e sua aplicação, ou seja, entre “teoria” e “prática”. Tanto a LDB quanto o novo Decreto regulamentador da Educação Profissional, o Decreto nº 5.154/2004, não admitem mais essa dicotomia maniqueísta que separa a teoria da prática.

Nesse sentido, ao analisar o tema Ciavatta, Frigotto e Ramos (2012, p. 44) mostram que os conflitos no Brasil que se acentuaram em meados da década de 1980 por uma educação pública, unitária e de qualidade, resultaram em 2008, no modelo que conhecemos hoje por educação integrada, cujos princípios remontam a concepção do trabalho como princípio educativo.

Mas afinal, integrar o quê? E para quê? Quando tomamos a palavra integrar, de acordo com o dicionário online⁴⁴, significa que passa a fazer parte de um grupo, incorporando como elemento a uma ligação a fim de formar um todo coerente. Tomando esse conceito como referência, podemos aferir que a modalidade Integrada seria a junção do Ensino Médio com o ensino técnico com a perspectiva de uma só formação. Ao analisarmos os documentos bases é possível evidenciar que quando foi concebido a educação integrada buscava superar a visão fragmentada e reducionista do Ensino Médio e da educação profissional buscando articular uma concepção de educação a partir de um currículo único, ou seja, aproximando-se de uma política de educação integral.

Com a intenção de expandir essa explicação se faz necessário recorrermos a pesquisadora Marise Ramos (2017, p. 10), no qual destaca a origem do termo e mostra que a formação na educação integrada contempla três sentidos:

[...] o sentido da omnilateralidade, que considera a formação ‘com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo’; o sentido da integração, que considera a indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica; e, por fim, ‘a integração entre conhecimentos gerais e conhecimentos específicos, como totalidade.’

Esses três sentidos dados a educação integrada estariam vinculados às críticas do modelo educacional desenvolvido historicamente para que se busque uma sociedade mais justa e igualitária. Conforme Ramos esclarece, a proposta de integrar ultrapassa a dimensão pedagógica e alcança a dimensão política, com vista a liberdade e subsistência para reprodução da vida humana. Deste modo, o modelo e a concepção de educação se vinculam a produção e a existência de uma sociedade justa e igualitária.

⁴⁴ Dicionário Online, disponível em: <<https://www.dicio.com.br/>>. Acesso 23 de mai. 2019.

Esta concepção estaria vinculada ao processo de transformação econômica e social a partir do conhecimento necessário a nova realidade produtiva, seria um processo de tomada de consciência de que o homem é sujeito da *práxis* e que por isso mesmo pode transformar a realidade que vive a fim de melhorá-la.

De acordo com Ciavatta, Frigotto e Ramos (2012, p. 44) ao explicar sobre os sentidos do conceito de Formação Integrada, afirmam que: “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.”

Diferente da formação sob a perspectiva instrumental do trabalho alienado que não permite o desenvolvimento das capacidades intelectuais e da compreensão da estrutura social, a educação integrada ao focar o trabalho como princípio educativo visa sobretudo uma integração da teoria e da prática pedagógica, da ciência e do trabalho, unindo a concepção do “saber” e o “fazer”.

Conforme complementa Ramos (2017), ao tomar o trabalho como princípio educativo a educação técnica integrada ao Ensino Médio tenta conceber uma formação humana em sua plenitude que tem como protagonista o ser. Assim, o caráter formativo e potencial desta concepção é visto a partir de uma ação potencial e humanizadora que pode proporcionar o desenvolvimento do ser humano em sua integralidade.

O termo ser significa que o indivíduo é o agente de sua história e por isso mesmo pode criar e recriar condições melhores para sua própria sobrevivência e do todo social.

Podemos observar que a palavra “integrada” indica a vinculação dessa modalidade a um processo educacional que una ciência, trabalho e cultura nos planos de formação geral e profissional. Deste modo, podemos constatar que o Ensino Médio Integrado tem uma dupla função: a primeira consiste em contribuir no entendimento do jovem sobre as dimensões da sociedade em que vive, seja na política, na cultura, no trabalho, saindo da passividade e formando opinião própria de forma autônoma a partir de sua realidade; e a segunda função que apreenda as bases da ciência da natureza, da cultura e de todas as áreas que permitam operar a produção no patamar técnico de nosso tempo. Portanto, sua principal característica é a perspectiva conceitual que fornece elementos para reivindicar a educação geral como inseparável em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho.

Em sua proposta teoria-filosófica podemos perceber que esta perspectiva sugere trazer um novo sentido em torno do processo de formação do trabalhador articulando todas as dimensões da vida em uma perspectiva para a transformação de sua própria realidade social.

Mas afinal, quais os desafios para a efetivação da política pública de Ensino Médio Integrado? Conforme o que foi apresentado até o momento essa modalidade de ensino apresenta esforço na mudança em relação ao processo formativo dos jovens, pois oportuniza o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana [ser], tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia (RAMOS, 2017).

Contudo, é preciso considerar que essa formação ainda é campo de disputa entre grupos sociais, onde de um lado temos uma classe buscando profissionais com mão de obra barata, e de outro, um contingente de jovens de origem pobre a procura de sua emancipação financeira. Nesse contexto, alguns estudos têm apontado o distanciamento entre a definição e a prática do termo Integrado, uma vez que os objetivos dessa política pública têm se reduzido somente as letras dos textos.

A priori, em suas colocações do ponto de vista teórico, Ciavatta e Ramos (2011, p. 36) salientam a confusão em torno do conceito de educação integrada e como isso vêm ou não representado sinônimo de transformação. Já do ponto de vista prático, mostram que a sociedade brasileira não incorporou a concepção de Ensino Médio Integrado na perspectiva da formação *omnilateral* e politécnica:

As dificuldades de implantação do ensino médio integrado se manifestam, inicialmente, como sendo de ordem operacional e conceitual. Porém, essas dificuldades são, na verdade, expressão dos limites estruturais dados pela dualidade de classes, que ganham densidade na formação de um senso comum pressionado pelas necessidades materiais imediatas e, salvo as escolas da rede federal (Cefet, institutos federais, colégios universitários), pela descrença na eficiência dos setores públicos.

Podemos observar que a falta de condições concretas para a realização da educação integrada se manifesta pela própria natureza da sociedade dividida em classes. Nesse sentido, com a perspectiva de melhorar as chances dos jovens que buscam melhores condições de vida, os profissionais de educação responsáveis pela formação integrada têm procurado contribuir para uma formação que dê maiores possibilidades de obterem sucesso socioeconômico. Contudo, ao pautar-se em fundamentos e priorizar competências e conhecimentos em detrimento de uma formação integral, isso obviamente contraria os princípios que visam uma formação mais plena de ser humano.

Destaca-se ainda a fixação do senso comum e a resistência em superar a ideia da sociedade dividida em classes sociais, e por isso mesmo às críticas estabelecidas à lógica de mercado. Nesse sentido, muitos docentes acabam concebendo a educação profissional como compensatória às condições sociais de vida, e por isso defendem a existência de um Ensino

Médio propedêutico tendo a profissionalização como um processo paralelo e não articulado. O que se percebe é que não é consensual o entendimento nos docentes sobre a concepção e o papel social da formação integrada, o que dificulta unificar a formação em sua concepção integral (CIAVATTA E RAMOS, 2011).

O papel social desempenhado pelo Ensino Médio Integrado tem sido destacado por alguns autores que têm apontado pelas continuidades e rupturas e na perda de sua concepção de origem para a manutenção das estruturas históricas que reproduzem as desigualdades. Nesse sentido Ferreti (2016, p. 02) destaca que:

[...] apesar dos discursos de crítica à formação profissional de natureza instrumental e das referências à justiça e mesmo à transformação social presentes nos referidos documentos, tendem a colocar mais ênfase sobre o desenvolvimento e a competitividade econômica e sobre as contribuições da instituição para tal fim, a partir dos arranjos produtivos locais, tendo em vista a formação do “novo trabalhador” demandado pela reestruturação das empresas.

Para Ferreti (2016), de forma contraditória os documentos indicam a responsabilidade dos IFs de priorizar no âmbito da formação técnica a materialização dos cursos a integração do Ensino Médio ao ensino profissional a luz da concepção *Omnilateral*. Contudo, se torna incoerente com esta proposta, pois incorpora elementos dando continuidades e rupturas sobre duas visões governamentais a respeito do papel da Educação Profissional no contexto brasileiro.

Nessa mesma perspectiva, Gouveia (2016, p. 03-04) afirma que em relação a oferta e acesso à educação profissional pública e gratuita para os setores marginalizados, representa na verdade “[...] a existência de um projeto de modernização conservadora de abertura desta modalidade de educação e seu espraiamento pelo território nacional para o atendimento dos interesses mais imediatos do capital.” Tal modalidade estaria determinada a partir da concepção do empreendedorismo sob a primazia da lógica das competências a fim de atender as demandas mais imediatas dos setores produtivos à interesse do mercado.

Concebendo de uma maneira bem similar que Gouveia, Frigotto (2015) destaca que se o Ensino Médio Integrado tem avançado como modalidade de ensino comparado aos modelos anteriores, porém atualmente não têm ameaçado a ordem vigente, especialmente no sentido da educação politécnica e à escola unitária pois tem aceitado passivamente a meritocracia e o produtivismo, (p. 229-230) “[...] inclusive se alimentando desse mecanismo promovendo uma quebra na sintonia da solidariedade coletiva da luta contra hegemônica.”

Para Frigotto (2015), o Ensino Médio Integrado tem representado uma travessia acidentada para a escola pública e unitária de modo que a falta de perspectiva de trabalho tem imposto desafios enormes para mobilidade social da juventude brasileira.

Ao assinalar sobre uma educação para além do capital, Meszáros (2005, p. 56), mostra que a funcionalidade da educação formal no modo de produção capitalista é de induzir um conformismo generalizado para determinados modos de interiorização, isto é, corresponde a subordiná-los às exigências da ordem estabelecida. Contrário à isso, o autor salienta que é preciso desenvolver “[...] uma atividade de ‘contrainternalização’, coerente e sustentável, que não se esgote na negação [...] mas que seja alternativa abrangente concretamente sustentável ao que já existe.” É preciso considerar que as políticas de trabalho e educação são produtos das lutas entre diversas forças, não representando, portanto, o resultado mecânico nem a manifestação exclusiva do poder das classes dominantes ou do estado.

Partindo deste pressuposto, entendemos que se por um lado as circunstâncias produtivas atuais têm aberto a possibilidade de ampliação da escola pública e de saberes mais elaborados, a classe trabalhadora poderá fazer deste ambiente privilegiado para sua ascensão social. No entanto, é preciso ir além dos interesses imediatos do mercado buscando superar concretamente os estigmas sociais em relação ao trabalho intelectual, assumindo uma nova consciência ético-política e social.

Nessa conjuntura, mesmo que as condições estruturais atuais do modo de produção imponham o trabalho como princípio educativo à necessidade de formar o novo “cidadão produtivo” segundo as exigências contemporâneas, a escola integrada é por essência uma urgência condicionada ao processo de formação e qualificação da classe trabalhadora como campo onde os sujeitos podem ter acesso aos diversos saberes do mundo do trabalho contemporâneo.

Contudo, entendemos que é preciso apropriar-se conscientemente das condições sociais de vida, bem como dos conhecimentos clássicos sistematizados, no sentido de agir ativamente na escola, no mundo do trabalho, na cultura, na política, na sociedade como um todo para emancipar-se enquanto classe trabalhadora. No horizonte desses elementos é preciso estabelecer uma prática pedagógica crítica das relações impostas pela divisão social e técnica do trabalho de modo a transformar essa sociedade que vive e se desenvolve nas desigualdades. A partir do que foi posto acima, evidencia-se a necessidade de maior discussão sobre o projeto pedagógico em execução, de modo que haja compreensão da totalidade deste fenômeno.

5 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E A OBJETIVAÇÃO DO TRABALHO

Após verificar as determinações da educação integrada, nesta sessão iremos demonstrar o perfil dos alunos egressos do ano de 2015 e 2016 dos cursos de Informática, Florestas e Química do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), suas atividades laborais ou de estudo, e os resultados da formação nos cursos profissionalizantes. Para alcançar o objetivo elencado, utilizamos um questionário próprio com plataforma online que continham questões abertas e fechadas. Também foram utilizados dados complementares disponibilizadas pela Reitoria do IFRO permitindo uma visão geral sobre os Cursos Integrados. Para a análise e interpretação dos dados utilizamos as categorias totalidade, contradição, ideologia e trabalho. Cada uma possui uma função específica, mas que se complementam a fim de que possam trazer uma explicação sobre as determinações do fenômeno em curso. Os elementos obtidos por meio deste questionário foram utilizados como representações dos indivíduos que vivem a realidade pesquisada, de modo que procuramos na medida do possível, compará-las com outras informações.

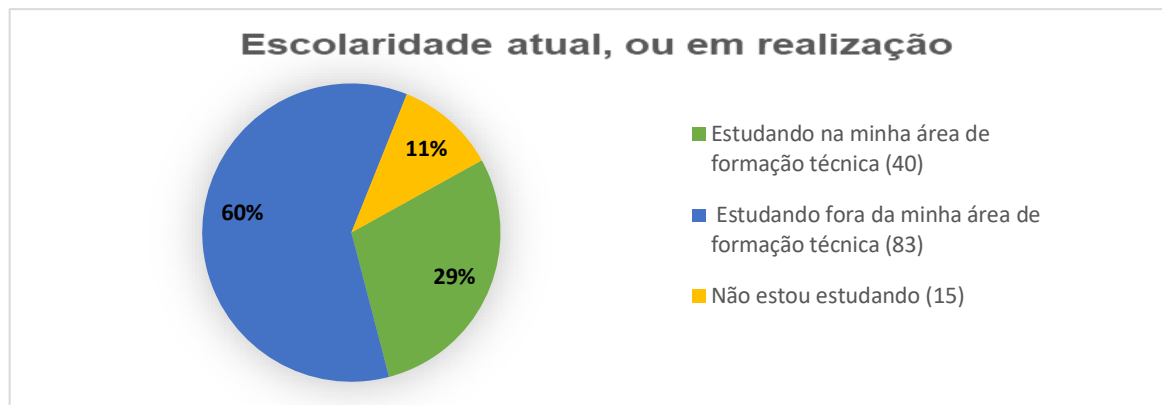
5.1 O perfil dos alunos egressos do ano de 2015 e 2016 dos Cursos Técnicos Integrados de Florestas, Informática e Química do IFRO Campus Ji Paraná

A educação técnica integrada é uma política pública de Estado que se objetiva na qualificação do trabalhador, na criação de emprego e renda e no desenvolvimento local, regional e nacional. A modalidade integrada caracteriza-se pela presença de dois currículos (base comum e base técnica) a partir de matrícula única que visa articulação entre teoria e prática sobre uma determinada área de conhecimento. Tendo isso por base, nossos esforços serão em expor a realidade sobre os resultados obtidos pelos egressos com essa formação.

De acordo com os dados que foram fornecidos pela Secretaria do IFRO Campus Ji Paraná sobre as turmas concluintes de 2015 e 2016 do Ensino Médio Integrado de Química, Floresta e Informática, foi possível enviar o questionário próprio via endereço eletrônico para 252 egressos, dos quais 138 egressos responderam entre os meses de agosto e setembro de 2018. Dos indivíduos que deram o retorno 43% (60) se apresentam como sendo do gênero masculino, e 57% (78) do gênero feminino.

Com relação ao perfil, às informações abaixo mostram a escolaridade atual dos egressos do IFRO:

Gráfico 1 - Escolaridade dos Egressos do IFRO



Fonte: Coleta de dados, 2018.

De acordo com os dados analisados no Gráfico 1, 89% dos alunos afirmaram que deram sequência nos estudos de modo que 60% dos alunos egressos optaram por dar prosseguimento fora da área de formação técnica e 29% na área de formação.

Os motivos apontados como a causa do afastamento da área de formação ocorrem em virtude das circunstâncias que encontram o mercado de trabalho: com poucos empregos e baixos salários, especialmente na área técnica, o que estaria motivando a buscar o ensino superior. De um modo geral, se compararmos com outros estudos, a baixa perspectiva de ascensão social obtida através da formação técnica obtidos no IFRO corroboram com os resultados evidenciados por Murara (2013), Maria Ramos (2013) e Flávio Costa (2015).

Contudo, enquanto o IFRO Campus Ji Paraná os alunos têm dado em sua grande maioria sequência nos estudos (89%), no IFRO Campus Ariquemes Costa mostra que os alunos têm obtido outros destinos. Isso pode ocorrer pela população atendida por cada Campi. Importa destacar que enquanto o IFRO Ji Paraná se encontra centralizado na área Urbana com cursos técnicos voltados para a indústria, o IFRO Ariquemes é um Campi rural que oferta curso de técnico em agropecuária. Isso define tanto o perfil do aluno que está entrando na instituição, como seus anseios e suas condições para seguir depois de formado.

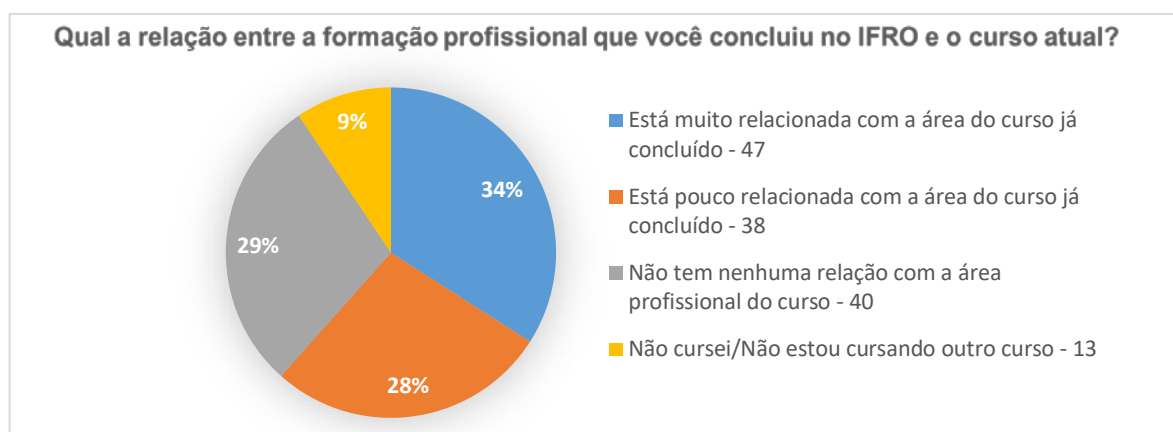
Nos dois casos, os resultados sugerem que a educação técnica não se coloca concretamente como fator decisivo de mobilidade social, que pode ser justificado pela contabilidade da lógica do mercado de trabalho em não absorver todos os trabalhadores.

Em linhas gerais, se resgatarmos o processo histórico da educação no Brasil, é possível verificar que não é recente a proposta de criar cursos técnicos profissionalizantes que supostamente melhorarão as condições de empregabilidade.

Tendo em vista isso, Kuenzer (2005) explica que o processo educativo que não corresponda a um padrão de qualidade e às necessidades concretas dos estudantes afasta de uma formação significativa que seja capaz de responder e superar tanto as demandas individuais, quanto do mercado de trabalho. De todo modo, quando isso ocorre, as estratégias para estimular a mobilização social se tornam vazias e se constituem, pela incompetência, para a exclusão dos egressos no mercado de trabalho.

No Gráfico 2 mostra a relação estabelecida entre os Cursos Integrados concluídos no IFRO pelos egressos com a área acadêmica em curso:

Gráfico 2 - Relação entre a formação concluída pelo egresso e a área acadêmica



Fonte: Coleta de dados, 2018.

Conforme os dados analisados, cerca de 29% dos egressos seguiram uma trajetória sem nenhuma relação com a formação acadêmica do IFRO e 28% com pouca relação, o que destoa diferente da escolha dos cursos atuais pela instituição para adequação para esta população, tendo em vista a vocação e os setores produtivos regionais.

Segundo os relatos dos egressos, alguns alunos já entram no Curso Integrado sem pretensão de seguir a carreira de técnico, mas cientes que o IFRO enquanto escola pública e acessível pode melhorar as chances para entrar em um curso de nível superior, como pode ser visto na narrativa a seguir: “Não tive a menor intenção de continuar na área do curso técnico que fiz desde o início. Mudei para outro estado para cursar a graduação em um curso totalmente diferente e que me agrada muito mais [...]” (Egresso 18). O relato exposto não é o

único, vários indivíduos que responderam o questionário afirmavam que boa parte da turma estava cursando faculdade, mesmo que não fosse na área de formação:

O curso Técnico em Florestas é sem dúvidas um dos melhores cursos oferecidos no Instituto Federal de Rondônia-campus Ji-Paraná. Para quem busca sair do estado, as oportunidades de estudo e trabalho são boas em relação a nossa realidade aqui em Rondônia. Fui para a área administrativa e contabilidade por que também me identifico muito com este meio, mas Floresta sempre vai ser a profissão do sonho! (EGRESSO 10).

Conforme a fala dos egressos, pode-se perceber que além da falta de vagas e valorização para o exercício da profissão em Rondônia, os alunos entram no curso desconhecendo do que se trata o perfil técnico e com o passar do tempo ao não corresponder suas expectativas ficam desinteressados e acabam optando por outros caminhos que não aqueles necessariamente vinculados aos da formação profissional.

Em todo caso, torna-se necessário orientar melhor os alunos que pretendem ingressar no IFRO durante o período de divulgação do processo seletivo dos Cursos Integrados, mostrando não só a infraestrutura e a titulação do corpo docente, mas também, e essencialmente os objetivos, a grade curricular e o perfil a ser formado. Isso poderá ajudar no entendimento dos alunos que procuram uma formação profissionalizante e também a decidir se é realmente o que desejam para suas vidas.

Ao tratar sobre as trajetórias que tem promovido mudanças no rendimento dos jovens no Brasil, Ciavatta e Ramos (2011, p. 35) destacam que "É permanente a demanda pelo ensino superior, talvez por ser o único canal acessível de mobilidade social para os segmentos desfavorecidos da população." Conforme as autoras explicam assim como ocorreu na história educacional do Brasil, o ensino superior tem representado um dos poucos caminhos que têm representado mudanças no aspecto socioeconômico do trabalhador.

Em outra questão que abordava as contribuições do curso técnico para o desempenho profissional, 10% dos egressos consideram que a formação obtida no IFRO não contribuíram em nada em sua prática profissional, 13% considera que contribuiu razoavelmente, 18% pouco, e 59% que contribuiu muito. De um modo geral, os números apresentados e as narrativas revelam que o ensino do IFRO tem contribuído para melhorar a perspectiva profissional, embora os alunos tenham dado sequência no ensino superior.

Os egressos explicam que a formação obtida no IFRO tem fornecido experiências que proporcionam maiores oportunidades de desempenho para dar continuidade nos estudos, e que consideram os conhecimentos importantes para sua formação. Nessa conjuntura, como compreender a ausência de inserção desses jovens no mercado de trabalho e a ida para a

universidade? Para compreender o papel desempenhado pela política de formação integrada enquanto possível canal para o ensino superior, é preciso identificar os conflitos sociais e a dimensão prática do modo de produção vigente.

Sobre isso Gentili (1998, p. 198-199) esclarece que sob a perspectiva neoliberal, “[...] o que deve difundir-se para o interior do sistema escolar são as relações mercantis de concorrência. Em suma, é o próprio sistema educativo que precisa começar a funcionar como um mercado.” Isso significa que, se esta lógica se estende e penetra as relações internas das instituições educacionais, o processo simbólico se materializará nas relações concretas do modo de produção vigente. De toda forma, o processo de ensino levará o aluno a crer que com maiores níveis de escolaridade tudo naturalmente irá se resolver, só que para isso é preciso a existência do livre jogo de oferta e procura.

De acordo com Gouveia (2016, p. 12), no contexto atual de um mercado de trabalho de dinâmica financeirizada, que pela sua própria natureza não inclui a todos, “[...] mesmo os bem qualificados, caberá ao Estado educador acionar estratégias que convençam a juventude desempregada e toda a classe trabalhadora de que é possível equilibrar bem-estar, direitos e mundo financeirizado.” Nesta lógica de formação e acumulação flexível que forma quadros especializados para o trabalho e vida social precários, mas não tem capacidade de realizar uma transformação a nível estrutural. Ou seja, em um Estado liberal-conservador que não tem o propósito de incluir a todos, cabe promover diferentes tipos de educação que objetivam transferir para a dimensão da escolarização o papel da inclusão social.

É por isso que para os alunos que já conhecem e optam pelo Curso Integrado afirmam que a escolha estaria relacionada com melhores possibilidades de apreender o que é exigido em processos seletivos em cursos de graduação ou até em concursos públicos:

O curso de Técnico em Florestas é muito satisfatório em relação ao nível de conhecimento, porém o egresso necessita de uma formação superior relacionada a área para conseguir algo satisfatório no nível profissional, já que o mercado para técnico é baixo. E como Ji-Paraná oferta pouca oportunidade de curso superior na área, o egresso se vê necessário a buscar algo fora da cidade ou do estado. Não estou na área pois consegui uma vaga de emprego em concurso público, o qual consegui alcançar muito pela qualidade do ensino da Instituição em relação às disciplinas comuns do Ensino Médio. (EGRESSO 09).

As afirmativas sobre o nível de conhecimento oferecido pela Rede Federal de Ensino convergem com o que Ramos (2017) vem destacando, de que de um modo geral, os Institutos Federais vêm ofertando uma formação intelectual (educação geral conjugada com uma educação técnica de alto padrão) e condições necessárias para o ingresso dos estudantes no ensino superior.

Isso tem sido encontrado em diversos relatos dos egressos de que o curso técnico oferecido no IFRO não tem preparado somente para mercado de trabalho, mas também para realização de vestibulares:

“[...] minha turma foi exemplo disso, muitos estão em universidades fora, e alguns já trabalhando na área” (Egresso 23); “Grande parte dos profissionais técnicos formados pelo IFRO hoje está cursando alguma faculdade, alguns já até se formaram inclusive na área de formação técnica ou áreas afins” (Egresso 02).

Nos discursos analisados, a escolha pelo Ensino Técnico Integrado se relaciona com a qualidade da infraestrutura da instituição e de seu corpo docente, que permite uma melhor perspectiva de aprendizado para dar continuidade na carreira, seja ela acadêmica ou profissional. Dessa maneira podemos apontar que a formação obtida no IFRO tem se apresentado potencialmente significativa para que os jovens busquem melhores caminhos profissionais.

Importa destacar que nesses últimos anos o Estado de Rondônia tem passado por um processo de crescimento e expansão de empresas e indústrias, e conseqüentemente um aumento de demanda de mão de obra, mas que não acompanha a quantidade de técnicos formados pelo Instituto Federal. Tal fato ocorre em todo o território brasileiro, isso pode ser observado pelo grande número de trabalhadores desempregados presentes na Região Norte com todos os níveis de escolaridade (IBGE, 2018b).

Como resultado da falta de perspectiva de emprego e renda em Ji Paraná, os trabalhadores são levados a migrar para outros locais a fim de obterem melhores perspectivas:

Existe uma considerável concentração empresarial no sul e sudeste do Brasil para a área de atuação em química, porém a quantidade de profissionais é maior que a quantidade de vagas e a qualificação pedida em geral pelas empresas (já que elas "podem" escolher) é de um grau com experiência. Logo, o mercado aqui um técnico químico concorre com um engenheiro químico, um doutor químico... A vaga de auxiliar de laboratório. (EGRESSO 42).

De acordo com a fala dos egressos alguns trabalhadores mais qualificados são absorvidos pelo mercado de trabalho, enquanto aos demais restam se adequar a concorrência das demandas constantes das empresas que exigem uma capacitação permanente que vai desde o técnico de nível médio, graduação, pós-graduação e continua. Essa concorrência pode ser evidenciada nas falas dos egressos, onde mostram que muitas vezes passam a concorrer com trabalhadores com níveis superiores de ensino, dificultando assim sua inserção

profissional. Isso também funciona como um fator que expõe a grande demanda de egressos por níveis mais elevados de escolaridade.

Sobre essa lógica, explica Marx (2004; 2006), a competição e o fortalecimento da qualificação dos trabalhadores se tornam como pilares necessários para o aumento da produção e o acúmulo do capital. Isso implica uma produção cada vez maior, e em menor tempo, a interesse do capital e em detrimento do próprio trabalhador.

Para Frigotto (2015) isso tem explicação na nova base de produção flexível de modo que a noção de capital humano assume novas determinações na educação e num sentido regressivo, pois desloca a responsabilidade e a culpa pelo sucesso ao sujeito, como se a situação e a localidade não tivessem nenhuma relação com isso. Trata-se de cada um buscar por si próprio captar e apropriar-se das necessidades do mercado adaptando-se com níveis maiores de escolaridade visando a empregabilidade.

Historicamente as políticas para a educação profissional foram pautadas num paradigma de educação que esteve sempre a serviço das necessidades econômicas e às exigências do setor produtivo. Contudo, isso não garante um emprego, pois todo este processo resulta na produção de trabalhadores qualificados, mas desempregados e disponíveis para participação da concorrência por vagas, por mais simples que pareçam ser, o que gera conseqüentemente uma diminuição dos salários em geral (MARX, 2004).

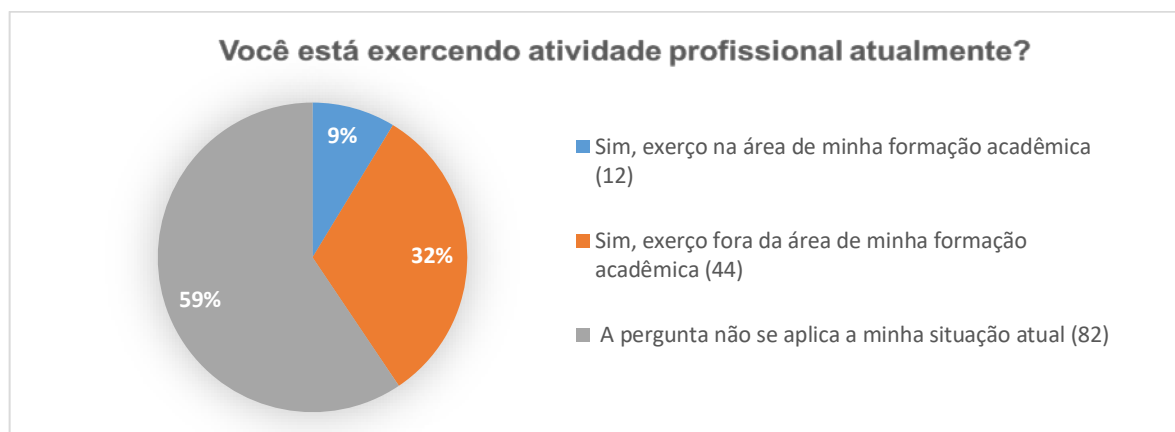
No caso de Ji Paraná e Região, podemos apontar que a concentração de recursos materiais e dos meios de produção e as alterações na composição da economia associada ao desenvolvimento nacional tornam o problema ainda maior. Nesse sentido, podemos afirmar que diante da atual conjuntura política e econômica, onde faltam oportunidades concretas para todos os trabalhadores conquistarem um emprego digno, uma transformação socioeconômica a partir da educação integrada está longe de ser efetivada.

5.2 A Formação profissional e objetivação no mundo do trabalho

Nesta parte estaremos identificando a política pública em curso de modo expor os resultados da formação nos cursos Integrados para a objetivação na vida dos alunos. Quando o assunto é formação e mercado de trabalho coube questionar os egressos do IFRO sobre suas atividades profissionais para evidenciar a realidade prática da formação obtida.

Ao analisar o Gráfico 3 podemos constatar um número pequeno de alunos que estão trabalhando na área de formação:

Gráfico 3 - Atividade profissional dos egressos



Fonte: Coleta de dados, 2018.

De acordo com os dados obtidos na coleta de dados enquanto 9% dos egressos estavam atuando na área de formação concluída pelo IFRO, 32% dos egressos afirmavam estar atuando fora de sua área de formação acadêmica. Em relação ao grupo que a pesquisa não se aplica, estão alguns egressos que se dedicam exclusivamente em dar continuidade nos estudos em razão de seus familiares terem melhores condições financeiras – ou então ganham bolsas de estudo. Existem ainda aqueles egressos que procuram conciliar graduação com um emprego, e que por isso acabaram ficando classificados no maior grupo.

Importa destacar a existência de um grupo significativo de ex-alunos que mostram a opção de seguir em outras áreas profissionais onde possuem maior prestígio social e uma valorização salarial melhor. Isso mostra a caracterização do paradigma em torno de certas profissões que permanecem sendo destinadas aqueles indivíduos que possuem melhores condições estruturais. De todo modo, a baixa quantidade de alunos encontrada que estão trabalhando na área técnica e as falas dos demais egressos sobre as suas escolhas opostas ao curso técnico revelam um mercado de trabalho com poucas vagas.

Sobre esse fenômeno explica Antunes (2018, p. 30), “Em pleno século XXI, mais do que nunca, bilhões de homens e mulheres dependem de forma exclusiva do trabalho para sobreviver e encontram, cada vez mais, situações instáveis, precárias, ou vivenciam diretamente o flagelo do desemprego.” A quantidade de pessoas que não dispõe de emprego e condições dignas de vida aumenta na medida que o capital entra em crise, isto significa que nesse momento suas contradições se apresentam mais evidenciadas.

Na atualidade, do mesmo modo em que ocorre a ampliação do contingente de trabalhadores qualificados, há também uma redução imensa dos empregos. E aqueles que

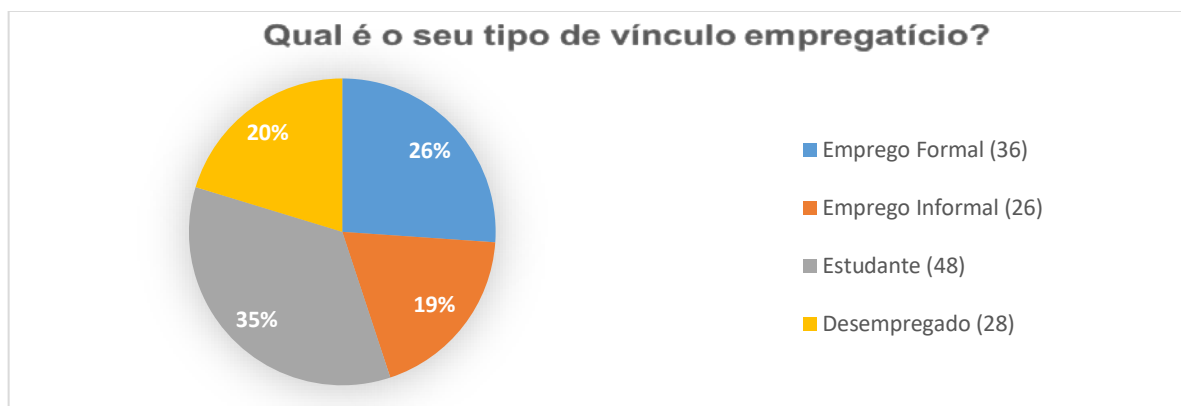
conseguem uma ocupação com carteira assinada passam a sofrer corrosão de seus direitos sociais, inclusive em relação ao salário.

As transformações ocorridas no mundo do trabalho na atualidade correspondem a incorporação de elementos tecnológicos que não geram custo, ou então que sejam menores para os donos dos meios de produção. Isso inevitavelmente produz cada vez mais trabalhadores desempregados. Tudo isso ocorre como reflexo da lógica contraditória e destrutiva do capital pois na medida que aprimora a produção também expulsa os trabalhadores de seus postos e recria em locais distantes em espaços e modalidades flexíveis (ANTUNES, 2018).

Com a complementação de outra pergunta foi possível identificar que dos alunos egressos que estão no mercado de trabalho 34% exercem atividades em Ji Paraná ou região, 11% fora do Estado, e o restante não se enquadram em nenhum desses grupos. Em síntese aproximadamente 45% dos egressos exercem alguma atividade profissional, o que diverge dos objetivos do curso para inserção no mercado de trabalho.

No que tange ao vínculo empregatício, é preciso observar o seguinte cenário:

Gráfico 4 - Tipo de vínculo empregatício dos egressos dos Cursos Integrados



Fonte: Coleta de dados, 2018.

Quanto ao tipo de vínculo empregatício dos egressos do IFRO que estão no mercado de trabalho, é possível observar que 35% dos egressos afirmam que só se dedicam aos estudos (48), enquanto 26% possuíam emprego formal - fazem parte deste grupo os que possuem carteira assinada (25) ou que estavam em concurso público efetivo (11); 19% estavam em um emprego informal - fazem parte deste grupo empregados sem carteira assinada (10),

autônomo (11) e contrato temporário (5); e 20%⁴⁶ estavam desempregados - fazem parte deste grupo as pessoas que não estavam no ensino superior e nem trabalhavam (28).

Sobre isso explica Antunes e Pinto (2017), a reestruturação produtiva do capital que ocorre neste século, considerada por muitas como a 4ª revolução industrial traz um mundo cada vez mais conectado e tecnológico e produz novas formas de trabalho desregulamentado e complexo, sujeitando o trabalhador às mais diversas situações de flexibilização, informalidade, maior precarização com perdas dos direitos e corrosão da regulamentação social e a existência do trabalho intermitente, regulamentado no Brasil com a Reforma Trabalhista de 2017.

Se observarmos em outra abordagem, desconsiderando os egressos que já estão trabalhando na área de formação técnica obtida no IFRO (aproximadamente 10%), quando questionados sobre os motivos que levaram a não seguir na área de formação, os egressos têm afirmado que: encontram melhor oportunidade em outra área (22%), o mercado de trabalho está saturado (12%), falta de perspectiva de carreira (10%), motivos particulares (36%) ou então estão estudando (10%).

São várias afirmativas sobre os motivos que levam os egressos a buscarem outros caminhos diferentes da formação técnica que vão desde não há ofertas de emprego para a área na região (Egresso 02; 11; 43; 48; 49; 05; 52); ainda existem poucas oportunidades (Egresso 28; 36; 40; 50); salários para nível técnico são muito baixos (Egresso 47); não se identificaram ou não tiveram afinidade com o curso (Egresso 46; 51). De um modo geral, por encontrar muitas dificuldades e desvalorização ao buscar um emprego na área técnica os egressos tendem a seguir uma trajetória diferente da área que se formou.

A motivações dos egressos expostas acima se estabelecem como aspectos mais abrangentes e com finalidades ligadas tanto ao processo laboral em seu dinamismo, quando os anseios e perspectivas dos próprios indivíduos que buscam a formação integrada. Nesse sentido, “Compreender esse processo implica um ato de apropriação, pelos sujeitos humanos, do determinante estrutural.” (Cury, 2000, p. 25). O que está sendo assinalado é que não se pode compreender as escolhas e destinos dos egressos sem analisarmos alguns dados em relação a realidade do mercado de trabalho e do perfil do trabalhador brasileiro.

Em um levantamento feito em 2018 pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) contínua que traçou o perfil do trabalhador desalentado, isto é, aqueles que desistiram de procurar emprego, mostra que este grupo está presente em todos os estratos da

⁴⁶ Importa ressaltar que aproximadamente 9% dos egressos que estavam desempregados estavam fazendo cursinhos pré-vestibular.

sociedade brasileira. De acordo com a pesquisa o desalento está concentrado nos trabalhadores com ensino fundamental incompleto, responsável por 40,6% do total de desalentados do país, mas também se estendem a quem possui Ensino Médio 23,31%, e curso de nível superior 3,72%. O estudo mostra que as menores taxas de desalentados estão no grupo que possui maiores níveis de escolaridade (IBGE, 2018a).

Ao relacionar os alunos egressos do IFRO com esses dados, é possível aferir que a taxa de desempregados encontradas em nosso estudo, e representado pelo grupo que não estuda nem trabalha chega a 20% e se aproxima da taxa de desalentados do IBGE para este nível de escolaridade do país 23,31%.

Segundo Pochmann (2018), ao analisar a evolução da ocupação segundo o grau de instrução no Brasil realizado entre o 2º trimestre de 2014 e o 1º trimestre de 2018, constatou que o segmento com maior escolaridade obteve melhor desempenho no período considerado. Conforme mostra o autor, trabalhadores com o ensino superior obtiveram uma expansão da ocupação em 3,9 milhões de novas vagas, enquanto para os indivíduos com Ensino Médio obtiveram um crescimento de 700 mil vagas. Em contrapartida, trabalhadores com menor escolaridade registraram uma redução em nível de ocupações, sendo que, para indivíduos sem instrução teve redução de 1,6 milhões de ocupações, e para as pessoas com ensino fundamental, registrou uma taxa mais intensa de redução com 4,5 milhões de vagas.

De acordo com Pochmann (2018, p. 21-22), ao “Analisar a evolução da composição do desemprego segundo grau de instrução – Brasil” no período de 2014-2018 mostra que:

O contingente de desempregados cresceu mais para os trabalhadores com Ensino Superior (144,4%), uma vez que adicionalmente 1,3 milhão de pessoas justamente nessa faixa de escolaridade ingressaram na condição dos sem ocupação. Na sequência, o crescimento em dobro do desemprego tanto para trabalhadores sem instrução (200 mil a mais de desempregados) como do Ensino Médio (3,4 milhões a mais de desempregados). As pessoas com Ensino Fundamental registraram aumento de 87% na quantidade do desemprego (2 milhões a mais de desempregados) entre o segundo trimestre de 2014 e o primeiro de 2018.

A partir do que foi exposto podemos constatar que o mercado de trabalho brasileiro nestes últimos cinco anos eliminou ocupações de nível de escolaridade baixa (fundamental e sem instrução) e criou ocupações de nível superior e média, embora as vagas criadas não tenham acompanhados o número de pessoas com esse nível de escolaridade que buscavam emprego. Na verdade, conforme mostra o estudo, a taxa de maior crescimento de desempregados ocorreu justamente nos trabalhadores com nível superior de ensino.

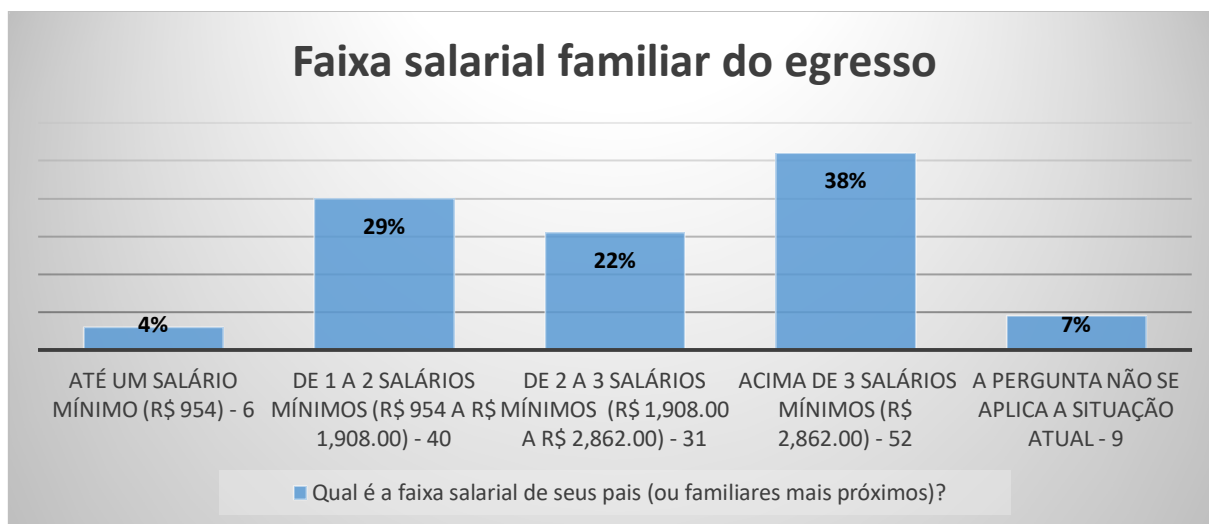
Em nível macrossocial, ao discorrer sobre o trabalho no modo de produção capitalista, Mézáros (1996) salienta que o desemprego estrutural pode ser eliminado não mediante uma

nova revolução industrial, mas por meio de uma estratégia social conscientemente adotada e que seja destinada a reduzir o tempo de trabalho realizado conforme as necessidades reais e os objetivos produtivos de trabalho disponível. A estratégia sugerida implica em eliminar as causas reais do desemprego, que está na base da forma que se propaga as desigualdades.

O sistema socioeconômico e político atual possuem limitações no seu tratamento sobre a realidade, sobretudo pela ênfase na igualdade formal e na liberdade individual. Nesse sentido, apontamos para o fato de que o desenvolvimento social só se tornará significativo quando ocorrer uma melhora no rendimento e no acesso a bens e serviços de todos os trabalhadores.

Em relação a questão econômica elaboramos dois questionários que solicitavam informações sobre a faixa salarial familiar e a faixa salarial obtida pelo egresso através de seu trabalho. O objetivo era descobrir se a formação estaria oportunizando uma melhoria nos rendimentos daqueles indivíduos que procuravam a formação integrada, tal como preconiza a legislação:

Gráfico 5 – Faixa salarial familiar do egresso



Fonte: Coleta de dados, 2018.

De acordo com o Gráfico 5 que trata dos rendimentos dos pais ou familiares dos egressos, a faixa que corresponde a 7% são aquelas pessoas que não tem uma renda média mensal definida, ou então, aqueles que estão desempregados. Conforme pode ser evidenciado, cerca de 39% dos egressos vêm de famílias com renda acima de três salários mínimos, o que possibilita para que o egresso possa optar por seguir uma trajetória de nível superior sem precisar se preocupar com uma jornada dupla de trabalho e escola, se assim o desejar, como

confirmam os dados obtidos nesta pesquisa que tratam do vínculo empregatício onde mostra que cerca de 35% dos egressos só se dedicam aos estudos.

Podemos apontar que a existência de grupos de alunos oriundos de família com faixa salarial acima de três salários mínimos que optam pelo IFRO pode ser compreendido se resgatarmos a forma que ocorre o processo de seleção e ingresso na instituição. As vagas são disputadas em cotas, mas que levam em conta para a escolha dos alunos as melhores notas. Desta forma, a seleção foi realizada para alunos que tinham o melhor desempenho em seu grupo, e não necessariamente os alunos que vinham de famílias em situação de maior vulnerabilidade.

Conforme os dados obtidos no questionário dos 48 egressos do IFRO que estavam se dedicando somente aos estudos 22,91% são compostos por indivíduos de origem familiar na faixa salarial de 1 a 2 salários mínimos, 22,91% compostos por indivíduos de origem familiar na faixa salarial de 2 a 3 salários mínimos e 43,75% são compostos por indivíduos de origem familiar na faixa salarial acima de três salários mínimos, o restante preferiu não declarar.

Com posse dessas informações, é possível afirmar que os indivíduos que vem de famílias com condições financeiras mais elevadas possuem estruturalmente condições mais favoráveis para dar continuidade nos estudos, embora isso não seja determinante. Nossa pesquisa identificou justamente um alto índice de alunos que dão sequência nos estudos – 89%, que pode estar relacionado a três fatores principais: na qualidade do ensino obtida no IFRO, na falta de perspectiva na carreira de técnico, e das condições materiais e financeira que os familiares dos egressos dispõem.

Em grande parte dos casos, a escolha dos alunos pelo Instituto Federal e a busca pelo ensino superior se dá predominantemente por representar um dos canais que possibilitam melhores condições para competir por uma vaga no mercado de trabalho e melhorar a perspectiva socioeconômica. Somado com esse fator, conforme mostra o IBGE (2018a) maiores níveis de escolaridade no Brasil têm significado um rendimento em média três vezes maior que somente o Ensino Médio regular.

Assim, se observarmos esses elementos e compararmos com a trajetória dos egressos podemos perceber que o canal para melhorar as expectativas socioeconômicas não está no Ensino Médio e no curso técnico, mas principalmente em níveis mais elevados de escolarização, o que explica o fato de que 89% dos egressos do IFRO buscam uma vida acadêmica mais prolongada.

Em todos os casos, a escolha dos egressos pelo ensino superior está vinculada a concepção de desenvolvimento a partir do ideário de capital humano que passa a ideia de que

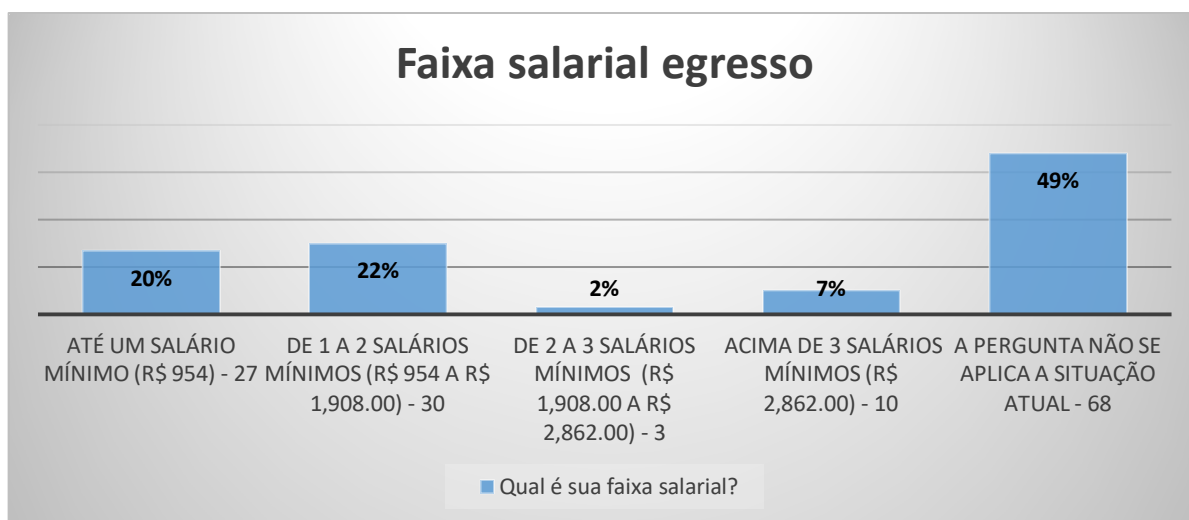
cada indivíduo ao se qualificar pode ser capaz de ter sucesso e se tornar um capitalista (ARAPIRACA, 1979).

Segundo Cury (2000, p. 40), “[...] A reprodução dos meios de produção consiste na reprodução dos instrumentos de trabalho e das forças produtivas, através da qual se reproduzem a organização e a divisão do trabalho.” Isso implica que a reprodução da desigualdade se dá basicamente no sistema educacional e no processo produtivo, enquanto a força de trabalho é desvinculada dos meios de produção definindo o operário como tal.

Neste contexto, mesmo que os indivíduos tenham as habilidades exigidas pelo mercado, ainda estarão subordinadas as barganhas dos empregadores para garantirem uma vaga. Nesse sentido, não é a qualificação que irá determinar o emprego, mas sim a contabilidade do mercado de absorver tais trabalhadores. Neste caso, enquanto maiores níveis de escolaridade têm sido indicativos de produtividade, lhes será atribuído uma nova identidade e ao final os trabalhadores acabam aceitando seus frutos como um fetiche, uma definitiva separação entre trabalho e consumo (MARX, 1983).

É importante considerar os resultados financeiros obtidos pelos egressos do IFRO através de seu trabalho, que são apresentados a seguir:

Gráfico 6 – Faixa salarial do egresso



Fonte: Coleta de dados, 2018.

Os dados presentes no Gráfico 6 mostram que 42% dos egressos estão classificados nos dois primeiros grupos que recebiam R\$ 1,908.00 ou menos, enquanto apenas 7% recebia acima de 3 salários mínimos R\$ 2,862.00. Com posse desses dados podemos aferir que com até quatro anos de formado grande parte dos profissionais não tem conseguido atingir um

rendimento mensal maior que três salários mínimos, podendo estar relacionado ao fato de que grande parte esteja ainda estudando.

A falta de valorização salarial pode estar acontecendo em razão do crescimento dos trabalhos informais em Rondônia que em 2018 resultou em um salário mensal médio bem inferior ao trabalho formal 60% ⁴⁷(IBGE, 2018b). É importante resgatar o fato de que dos 45% egressos do IFRO que estão exercendo alguma atividade no mercado de trabalho 19% atuam no mercado informal. Assim, em função do vínculo empregatício, ou melhor pela falta dele, os egressos estariam subordinados a menores salários.

De acordo com Gohn (1997) a influência das políticas econômicas neoliberais nos países latino-americanos leva a criação de redes produtivas comunitárias onde a mão-de-obra passa a ter alto custo social (quando utilizada na economia formal). Conforme destaca Gohn (1997, p. 17) “A economia informal provoca a redução deste custo por vários fatores, destacando-se a quase completa eliminação dos custos sociais. Ela opera com um grande conjunto de trabalhadores que não tem seus direitos sociais respeitados.” Esse conjunto de fatores operam ainda com a ausência de sindicatos o que implica na falta de pressão sobre o mercado e que tem determinado novos padrões de vínculo de trabalho no Brasil, sobretudo com aumento da informalidade e redução dos salários médios.

Em virtude das condições atuais do mercado de trabalho, a formação integrada não tem possibilitado verificar uma valorização salarial e um emprego, o que contraria os princípios bases que visam gerar emprego e renda.

Segundo Kuenzer (2009) com a criação do Ensino Médio Integrado (p. 32) “[...] cria-se uma nova casta de profissionais qualificados, a par de um grande contingente de trabalhadores precariamente educados, embora ainda incluídos, porquanto responsáveis por trabalhos também crescentemente precarizados.” Ou seja, embora nesses últimos anos o governo venha oferecendo escola pública com melhor estrutura e ensino, e que oferece uma formação melhor para a classe trabalhadora, os indivíduos que dependem de sua atividade ainda estão sujeitos a falta de empregos e a crescente precarização do trabalho.

Nesse sentido, a permanência dos problemas relativos a inclusão social se dá de modo que mesmo que os alunos estejam “incluídos” no processo de escolarização, chegando até níveis maiores de escolaridade, permanecem fora das possibilidades de produção e consumo devido a crescente precarização do trabalho. Isso mostra a incapacidade do sistema

⁴⁷ Como mostra o IBGE (2018b), na área de geração de empregos para pessoas com mais de 14 anos em Rondônia, 55% dessa população possuía empregos formais com um rendimento mensal de aproximadamente R\$ 2.050,00, enquanto os empregos informais recebiam em média R\$ 1.252,00.

econômico e da doutrina liberal organizar e resolver os problemas relativos a educação e o trabalho (KUENZER, 2009).

Em um momento de progresso tecnológico, crescente precarização do trabalho e a abertura da formação acadêmica complexa, há uma ampliação da formação do jovem trabalhador, mas que ainda não tem garantido a inserção social. De acordo com Antunes (2017), isso ocorre como resultado do novo padrão de acumulação que impõe novas estratificações até mesmo para aqueles que possuem certo nível de escolaridade.

Os indicativos que explicam a falta de emprego e renda entre os alunos egressos do Ensino Médio Integrado pode ser evidenciado na fala a seguir:

O curso em si, é muito bom, mas na região é muito difícil conseguir uma vaga na área de formação. Em aproximadamente 3 anos após concluir, houve apenas uma proposta para exercer a profissão, em uma cidade vizinha e a empresa se recusava pagar o piso salarial da categoria, tornando inviável. Então profissionalmente, até o momento, o curso técnico não ajudou muito, uma vez que entramos com visão e propostas que o técnico iria contribuir muito na vida profissional e posteriormente uma boa resposta financeira. (EGRESSO 1).

Como pode ser observado, os alunos entram em um curso técnico pensando que com uma formação técnica irão garantir um emprego, no entanto quando se formam encontram um mercado de trabalho extremamente saturado e competitivo. Deste modo, podemos constatar que a baixa remuneração da grande maioria dos egressos que estão inseridos no mercado de trabalho pode ocorrer por diversos fatores, mas que são determinados pela lógica competitiva do mercado que gera uma seletividade e exigência em nível de escolaridade.

Em outro relato mostra que existem poucas vagas de emprego na área de técnico em Rondônia, e com isso uma falta de perspectiva de seguir nessa carreira:

O curso técnico de minha formação é excelente, uma vez que abrange conhecimentos muito relevante para o mercado de trabalho atual, no entanto, parece que nossa região ainda está anestesiada quanto a busca desses profissionais. Quando terminei o curso tive a oportunidade de trabalho na indústria na qual estagiei, porém atuando com pessoas sem o mesmo conhecimento técnico que o meu e que atuava nas mesmas funções, demonstrando claramente a desvalorização com a capacitação de um técnico! Enfim, a experiência que tive no IFRO jamais me causou arrependimento, mas serviu para um grande crescimento profissional mesmo atuando em área distinta e também um crescimento pessoal importantíssimo! (Egresso 25).

De acordo com os relatos dos egressos podemos concluir que embora a formação tenha contribuído na formação pessoal e profissional, o piso salarial base de um técnico não é respeitado pelos empregadores da região. Isso pode estar acontecendo em razão da disponibilidade de um grande número de trabalhadores em situação de exército de reserva o

que permite uma seletividade tanto em nível de escolaridade, quanto na barganha dos salários para contratação destes trabalhadores.

Tal situação pode ser confirmada no relato de um egresso que buscou um emprego em uma empresa da região: “Não há reconhecimento do técnico diante do mercado de trabalho, alegam que podem pagar menos para uma pessoa e ela fará a mesma coisa é só treinar” (Egresso 15). Pode evidenciar que algumas empresas por vezes barganham a vaga impondo que os indivíduos desempregados se submetam as mesmas condições salariais que os demais trabalhadores, independentemente de sua qualificação.

Em síntese, além de exigir um trabalhador com certo grau de qualificação as empresas fixam o salário a ser pago e as condições de trabalho, a estratégia se baseia na negociata da vaga de emprego a partir de um salário menor, e com isso diminuem os custos com pessoal e aumentam seus lucros (mais valia). Isso ocorre por que existe uma compatibilidade entre o desenvolvimento do processo produtivo que elimina o trabalho como centralidade do processo de emancipação humana (processo que envolve emprego e renda) e as restrições impostas pela contabilidade do lucro capitalista (MESZÁROS, 1996).

Um dos relatos dos egressos que resumiram bem a concepção ideológica perpassada no contexto da escolarização e o confronto com a realidade pode ser observada a seguir:

Que a realidade não coincide com o que muitos dos professores pregam durante os anos de curso. Não há emprego suficiente para Todos. Saímos de alguma forma iludidos por muitos dos docentes que ali estão (salvo algumas raras exceções). De que há emprego para todos, que emprego é garantido e etc. Que o salário será bom... Isto é uma falácia. Deixar de iludir os discentes já é um grande passo para evitar frustrações quanto o mercado de trabalho. (EGRESSO 02).

Como se vê, a concepção desenvolvida durante o curso é avessa aquilo que os trabalhadores encontram no momento de procurar um emprego. Deste modo, mesmo obtendo as qualificações exigidas pelo mercado através da formação no curso técnico, ao se depararem com um mercado de trabalho seletivo, rigoroso e saturado os trabalhadores se veem frustrados e acabam sendo obrigados a seguir outros caminhos.

A falta de emprego nega o dinamismo interno dos objetivos das políticas educacionais propostas. Conforme destaca Cury (2000, p. 31) “[...] o inacabamento da realidade faz com que a contradição implique a descoberta das tendências latentes da realidade e que constituem a mediação entre o possível e sua realização.” Isso indica que o Estado precisa sustentar as estruturas sociais e as formas que elas se mantêm, por isso que a educação tem se apropriado da perspectiva da empregabilidade, significa buscar um emprego que muitas vezes não existe disponível.

Ao tratar sobre as formas de trabalho e os resultados obtidos pelos trabalhadores, Alves (2005, p. 13) mostra que:

[...] as objetivações sociais (e coletivas), inclusive uma objetivação intangível como as novas qualificações/habilidades da força de trabalho, que surgem no interior do sistema sócio-metabólico do capital tendem a assumir formas fetichistas, que se impõem a todos, frustrando suas expectativas.

A frustração se dá a priori na promessa de que a capacitação possa mudar a realidade, de que a educação lhe renda uma melhor condição social e econômica. No entanto, ao se depararem com a realidade, mesmo alcançando as qualidades exigidas, o emprego e o salário se apresentam como determinantes independente de seus produtores. Como consequência, resta buscar continuamente aquelas habilidades e competências em níveis maiores de escolarização que o mercado exige.

O que está sendo assinalado é que a falta de emprego gera uma “oferta demasiada” de técnicos que aumentam a concorrência e uma diminuição de salários. Por outro lado, o aumento de produtividade daqueles que conseguem um emprego através de níveis maiores de qualificação não retornam na mesma forma que sua força e tempo dedicados. Assim, o trabalho é materializado em objeto e fica revestido de forma alienada ao sistema econômico vigente.

A falta de consciência desse processo de objetivação se dá pelo escamoteamento das contradições inseridas nas superestruturas sociais, conforme explica Cury (2000, p. 17):

A divisão capitalista do trabalho é contraditória. De um lado libera a força de trabalho, de outro a transforma em mercadoria. Socializa o trabalho enquanto se apropria dos seus resultados de modo que o trabalhador perca tanto o controle sobre o processo de trabalho quanto sobre o valor do produto.

Isso ocorre por que é vantajoso para o mercado que o Estado através da educação promova o desenvolver das competências e habilidades dos trabalhadores e ao mesmo tempo imprima a ideia de que devem estar preparados para se adaptarem as adversidades do desemprego e dos baixos salários.

Para compreender a lógica das políticas adotadas em início de século XXI precisamos resgatar a categoria totalidade de Cury (2000, p. 36) “Os dados, vistos na sua visibilidade imediata e nas suas relações externas só adquirem concreticidade (tomam-se concretos) quando revistos nas relações essenciais de uma totalidade histórico-social.”

É preciso resgatar o fato de que a perspectiva da empregabilidade se consolida com o novo cenário de expansão do capitalismo vivido no final do século XX que precisava

legitimar o modo de produção através da consolidação de conceitos e noções sobre a sociedade. Em um período histórico de frustração com a concepção Keynesiana e das políticas de bem-estar social fizeram o capitalismo rever a relação do Estado com a vida das pessoas o que culminou com a ascensão da perspectiva de Estado mínimo através do liberalismo. Isso também refletiu em toda forma de trabalho, diminuição dos direitos sociais, sindicatos perdem espaço, aumento dos empregos informais (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI 2012; SANTOS, 2014; RAMOS, 2014).

A partir de então, o Estado passa a focar naquilo que é produtivo, eficiente e útil e as políticas de educação profissional são determinadas pelo mercado imprimindo a ideia de que cada indivíduo concorra para obter seu sucesso, independentemente de sua condição social.

Segundo Frigotto (2015), o investimento e consumo educacional era a forma invertida que os intelectuais burgueses entenderem a natureza subjacente e estrutural da crise do capital e as políticas de enfrentamento. Neste contexto, a educação formal foi definida como ideal para organizar a sociedade na crença da igualdade natural, e na liberdade dos seres humanos. O ideário de capital humano deslocou a noção de crescimento tendo como foco a educação, contudo, apoiando que esse processo ocorra de maneira natural, ou seja, a educação passaria a ser fator de desenvolvimento social capaz de organizar as relações da sociedade.

Ao buscarem empregos nas empresas da região os egressos do IFRO mostram o seguinte cenário:

Gráfico 7 – Oferta de trabalho de acordo com a formação dos egressos



Fonte: Coleta de dados, 2018.

Segundo os dados analisados nesta pesquisa, quando os profissionais procuram um emprego na área não conseguem, uma vez que as vagas de técnico não têm sido suficientes para todos. Desta forma, embora a política educacional inclusiva tem sido alçada como estratégia para resolver a contradição resultante do sistema econômico, a realidade concreta dos jovens trabalhadores com formação profissional mostra que esta inclusão vem sendo realizada de forma excludente, isto é, mesmo estando inseridos no processo de escolarização, ainda não dispõe ao acesso à um trabalho digno (KUENZER, 2009).

Isso é corroborado com diversos relatos de profissionais que afirmam: “É extremamente difícil achar emprego nessa área!” (Egresso 32) e que sobram profissionais para poucas vagas. Consequentemente, grande parte dos egressos se veem levados a buscar outras trajetórias para se adequarem as condições de concorrência do mercado de trabalho.

Ao analisar a relação qualificação e emprego Frigotto (2018, p. 10) explica que:

Disto resulta o paradoxo em que, nos ciclos de crescimento [não necessariamente de desenvolvimento], observa-se a falta e, ao mesmo tempo, a sobra de mão de obra. Falta de qualificados para o trabalho complexo e sobra dos que têm baixa formação escolar e técnica e que se destinam ao trabalho simples.

Em todo caso, as empresas se utilizam deste elemento para garantir uma margem de lucro maior, já que podem contar com um grande número de trabalhadores dispostos a se submeter as mais diversas situações precárias de trabalho para garantirem uma renda, nem que seja mínima.

A partir do que foi posto acima, podemos concluir que a formação em um curso de nível técnico não tem significado efetivamente um emprego e uma valorização salarial. Isso justifica a grande quantidade de indivíduos que preferem dar continuidade aos estudos para conseguir melhores chances de emprego - muitas vezes em outras áreas que não estejam relacionadas na formação técnica - já que o curso superior tem sido um dos poucos canais para ascensão econômica e social no Brasil.

Para Cury (2000, p. 16) “A categoria da contradição, ao pretender expressar o real contraditório como ele é, deve buscar nas relações sociais a matéria de expressão, e como essas relações articulam o discurso pedagógico com a totalidade.” De acordo com os documentos que subsidiaram o planejamento do curso técnico em química do IFRO, o curso estaria sendo criado para suprir uma demanda vindo do surgimento crescente de empresas em Ji Paraná com o propósito em qualificar mão de obra para o mercado de trabalho e também gerar emprego e renda para as pessoas que moram na região.

Contudo, na prática, para grande parte dos egressos o trabalho não tem representado mudanças socioeconômicas, na verdade, os egressos estão buscando fortalecer o currículo para obter melhores perspectivas, enquanto o restante está migrando para outras regiões à procura de melhores oportunidades. Isso mostra que mesmo o desemprego apresentando taxas até maiores em outras regiões do país, como mostra o IBGE (2018b), é possível identificar que cerca de 11% dos egressos do IFRO têm procurado melhores oportunidades fora do Estado de Rondônia.

A fala apresentada abaixo exprime a quantidade de empregos insuficientes, como já foi observado em dados anteriores:

Eu penso que devido à escassez de indústrias químicas na região de Ji-Paraná e no estado como um todo, o mercado regional ainda não tem capacidade de absorver a quantidade de egressos que o instituto oferece e quando absorve, os salários são tão baixos que compensa trabalhar com outra coisa. Essa escassez também aumenta custos de visitas técnicas e distancia o aluno da possibilidade de atuação na área industrial, que ao meu ver, seria o objetivo de um técnico em química. (EGRESSO 22).

A distância das indústrias do IFRO tem sido apontada pelos egressos como uma das justificativas dada pela instituição pela baixa quantidade de visitas técnicas durante o curso. Isto pode estar ocorrendo em virtude do baixo orçamento para visitas técnicas e atividades desse tipo. Ocorre que com isso a formação profissional acaba sendo realizada desconectada da dimensão prática, ferindo um dos princípios básicos de sua criação que estabelece “indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 2012, p. 02).

Deste modo, é possível apontar que tais elementos estejam relacionados a dispersão dos egressos durante e após o curso, buscando inclusive melhores condições de “empregabilidade” no mercado de trabalho através da concepção de capital humano:

O IFRO foi muito importante na minha vida. Acredito que eu poderia estar atuando no mercado de trabalho se quisesse, mas eu prefiro me dedicar integralmente à minha faculdade e ao meu trabalho voluntário na AIESEC para enriquecer mais ainda meu currículo e poder ingressar no mercado com um salário superior. (EGRESSO 37).

Como pode ser constatado, prevalece a crença de que a capacitação permanente é fator decisivo para produtividade, e conseqüentemente sucesso social e econômico. O fator educação é concebido como determinante para mudança individual como uma corrida em que cada um deve aprimorar suas habilidades para competir e buscar a vitória, expressão dos

fundamentos difundidos durante o curso, e também da influência da própria sociedade sobre a consciência do sujeito.

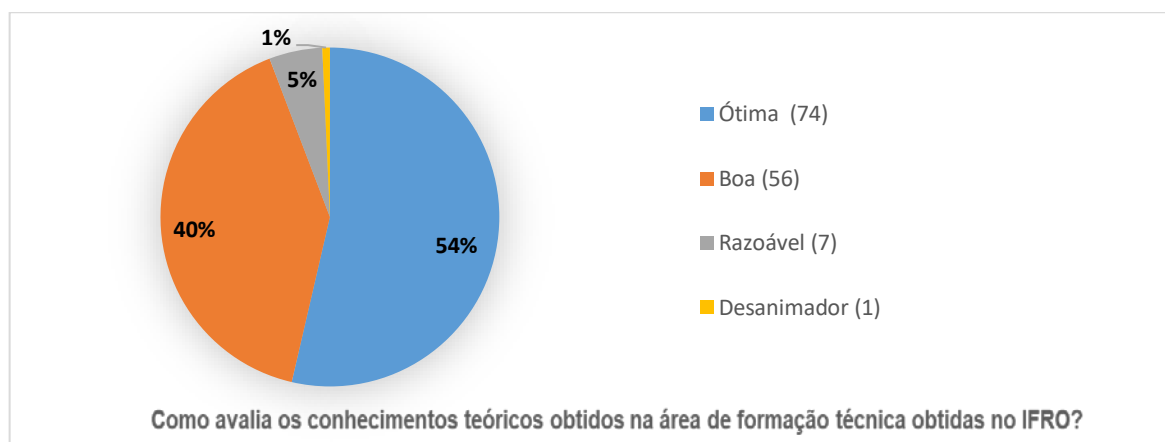
No entanto, a contradição se evidencia no momento em que esses trabalhadores saem à procura de um emprego e se deparam com um cenário de informalidade, vínculos precários de trabalhos, falta de oportunidades, salários baixos. Deste modo, isso mostra a inversão das estratégias políticas na concreticidade das relações de trabalho, rejeitando a proposta de transformação por meio da restrição do acesso a bens e serviços para todos os alunos egressos.

5.3 A contribuição do IFRO e as perspectivas de seus egressos

Conforme já foi abordado na sessão anterior, um dos pressupostos da oferta do Ensino Médio Integrado do IFRO estaria a vinculação de novas bases conceituais e legais a partir da integração da educação básica com a educação profissional, assumindo o trabalho como princípio educativo e visando avançar no desenvolvimento da formação integral do ser humano.

Considerando as diretrizes que orientam o ensino no IFRO Campus Ji Paraná, estabelecemos algumas perguntas aos egressos a fim de saber a execução dessas disposições legais. A seguir pode ser observado a avaliação dos egressos em relação aos conhecimentos teóricos e práticos obtidas na formação técnica do IFRO:

Gráfico 8 – Contribuição dos conhecimentos teóricos de formação técnica



Fonte: Coleta de dados, 2018.

A partir dos dados presentes no Gráfico 8, podemos ver que a grande maioria dos egressos consideram os conhecimentos teóricos obtidos no IFRO como “ótimo 54%” ou “bom

40%”, isso também converge com os relatos obtidos na questão aberta de que a instituição oferece uma “ótima formação teórica” ou de “grande valor técnico”, embora deixe a desejar na articulação com a dimensão prática, como é possível observar a seguir: “[...] o IFRO tem uma ótima formação teórica precisa-se aumentar a questão prática a longo do curso, sendo umas das dificuldades dos ex-alunos ao tentar ingressar no mercado de trabalho pela área de formação.” (Egresso 14).

Corroborando com o que foi visto acima, podemos evidenciar mais uma fala sob essa mesma perspectiva:

A perspectiva pós curso tem que ser abarcada com mais atenção pela instituição, afim de criar laços firmes e valorosos para a vida profissional do acadêmico [...] foi doloroso se ver em desvantagem no mercado de trabalho pela falta de apoio de empregadores, munidos do argumento que cursar uma faculdade prejudica a produtividade. Espero que o trabalho contribua para uma mudança nas relações da instituição com as empresas parceiras, para criar empregadores conscientes que formação acadêmica somente agrega valor para o funcionário e para a empresa. (EGRESSO 30).

De acordo com o que foi evidenciado, o IFRO aborda de forma satisfatória os aspectos teóricos, mas insuficiente do ponto de vista dos egressos para estabelecer uma relação com a parte prática exigida para inserção no mercado de trabalho. Contudo, mesmo aqueles egressos que seguem outras áreas profissionais acabam aproveitando de alguma forma o conhecimento obtido durante o curso integrado do IFRO: “O curso técnico em florestas foi de uma experiência muito gratificante, no entanto, resolvi cursar direito, por me identificar mais com a área. Por sorte, para as matérias de direito ambiental eu já estava preparada, até porque eu havia tido legislação ambiental no Ifro (EGRESSO 65).

A exemplo do que foi visto, nos discursos dos egressos é possível evidenciar o anseio pela continuidade nos estudos justamente sob a visão de melhorar a probabilidade de conseguir um emprego. A concepção predominante é de que a produtividade estaria relacionada diretamente com o sucesso no mercado de trabalho. A noção consolidada na maioria dos jovens trabalhadores é de que cada profissional que sai formado é responsável por seu sucesso no mercado de trabalho, tanto no aspecto profissional, quanto no econômico e social.

De acordo com Frigotto (2018), não é só a escola que conduzem a pensarem assim, mas todas as relações sociais, seja em casa, com amigos, na igreja. O processo de escolarização em níveis mais elevados estaria relacionado linearmente ao fator socioeconômico, tal como preconiza a TCH. Cury (2000, p. 29) ressalta que obter um consenso é fundamental para reprodução das relações sociais de produção, “Isto quer dizer

que o momento superestrutural não só não se separa do estrutural, como também que as ideias quando penetram nas massas convertem-se em forças materiais." O que não se percebe, é que mesmo obtendo a capacitação constante, isso não irá garantir uma vaga já que o mercado é quem irá determinar se o trabalhador será ou não absorvido.

Uma das críticas identificadas na fala dos egressos é a distância vivenciada entre a dimensão prática durante o curso e a realidade encontrada no mercado de trabalho. Isso tem se apresentado, em alguns casos, como uma barreira para os egressos que buscam um emprego e uma renda. Sobre isso cabe a instituição rever suas práticas pedagógicas e suas estratégias de inserção dos egressos a fim de corrigir eventuais falhas que dificultam o atendimento das necessidades dos jovens trabalhadores.

É preciso destacar que mesmo o IFRO apresentando uma educação prática significativa, antes de ser uma necessidade que atenda a economia, deve apresentar-se como um elemento que acrescente na formação a partir de uma visão integral de ser humano, onde ele possa estabelecer uma compressão da sua prática laboral e com isso realizar-se através de seu trabalho. Isso significa afirmar que “[...] defendemos o direito de acesso ao conhecimento científico e cultural sistematizado pela classe trabalhadora como um princípio ético-político, em razão do sentido ontológico do trabalho.” (RAMOS, 2017, p. 35).

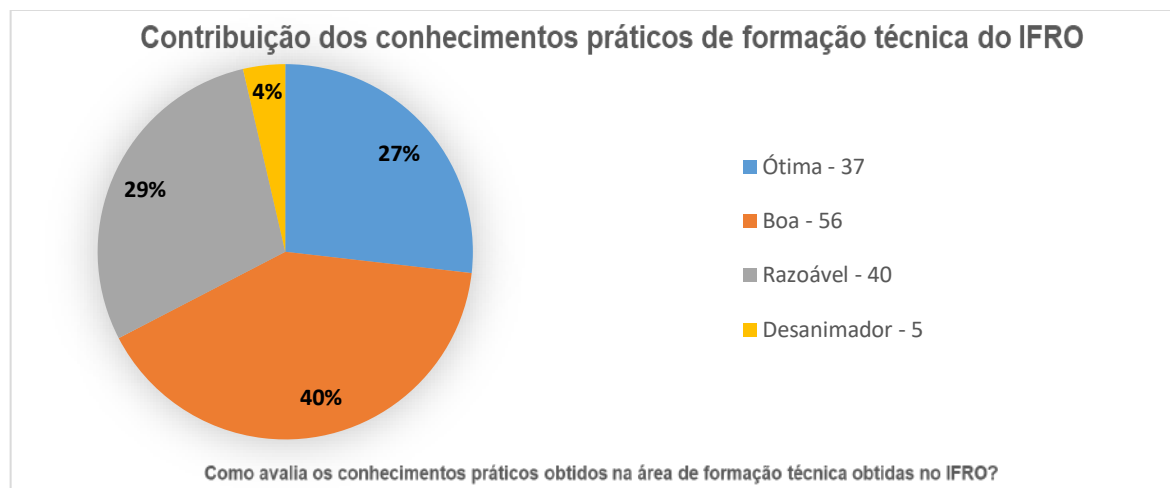
Como mostra Manacorda (2007) ao analisar os trechos sobre ensino de Marx, nenhum homem nasce homem, mas se torna durante um longo processo. Isso significa dizer que o ser humano apresenta-se como tal por que diante das necessidades possui a capacidade de dominar a natureza, apreender seus determinantes na forma de conhecimento, e a partir disto, transformá-los em melhoria para qualidade da vida humana.

Por outro lado, ao vincular uma formação imediata às necessidades do mercado de trabalho se subtrai dos alunos a oportunidade de apreender os conhecimentos necessários para apreensão da vida como um todo, sobretudo para compressão das relações sociais de produção. Considerando isso, é preciso articular teoria e prática para poder avançar no processo que seja significativo para a formação e na qualidade da vida humana.

Resgatando as falas dos egressos podemos evidenciar algumas críticas que mostram que faltam parcerias entre o IFRO e as empresas da região, o que resulta na carência de estágios e períodos fracos de experiências práticas na área de formação. Nesse sentido, evidencia-se ainda uma necessidade de revisão na articulação da dimensão prática de ensino, de modo que possa efetivar relações significativas para os indivíduos que buscam meios de inserção no mercado de trabalho, com o propósito de obter emprego e renda.

No Gráfico 9, pode ser evidenciado a avaliação dos egressos em relação aos conhecimentos práticos obtidos na área de formação técnica obtida no IFRO:

Gráfico 9 – Contribuição dos conhecimentos práticos de formação técnica



Fonte: Coleta de dados, 2018.

As respostas mostram que a contribuição da formação prática obtida no IFRO é classificada por 27% dos egressos como ótima, 40% como boa, 29% razoável e 4% como desanimador. Ao comparar a avaliação dos egressos sobre os conhecimentos teóricos com os conhecimentos práticos obtidos no IFRO, podemos constatar um certo declínio. Isso ocorre em virtude do afastamento da maioria dos egressos de sua área técnica, mas também pela falta de entendimento de atuação de sua área específica de formação.

De acordo com as justificativas apresentadas pelos egressos, mostram que: “Infelizmente a parte prática das disciplinas no IFRO deixou muito a desejar (egresso 28)” Ou então a existência de “Mais visitas técnicas (egresso 27)” e ainda que “Deveria ter mais incentivo para as empresas contratarem os técnicos Formados ai (egresso 29)”. É importante colocar aqui que de todas as 81 falas ao final do questionário, foram uma minoria que apresentaram descontentamento com a parte prática das disciplinas. A grande parte dos egressos consideram que a formação foi importante e que não seguiram na área por motivos pessoais ou por falta de emprego.

No entanto, a parte prática das disciplinas correspondem um importante momento para que os alunos possam compreender aquilo que está sendo estudado, e mesmo que somente alguns alunos tenham apontado críticas essas falas se tornam um indicativo importante para que a instituição reveja a forma de conduzir e aprimorar cada vez mais as práticas pedagógicas.

Em todo caso, importa destacar que teoria sem prática e prática sem teoria não promovem a compreensão do tempo, espaço e dos elementos eminentes e necessários para formação de uma consciência crítica e de atuação do trabalhador. Nesse sentido, é preciso estabelecer relações significativas entre ambas a fim de possibilitar entendimento sobre toda a realidade como um conjunto, e não como algo dividido.

Como explica Saviani (1994) ao analisar as obras de Marx, a educação escolar é responsável por transmitir aquilo que há de mais importante em termos de conhecimentos, isso compreende definir estratégias para que o aluno possa estabelecer conexões com a realidade a fim de que possa tomar consciência sobre o mundo concreto. No caso dos cursos técnicos, conhecer plenamente a realidade corresponde em dominar tanto os conhecimentos teóricos e científicos do processo de produção, quanto da sua dimensão prática associados à satisfação de suas necessidades.

Ainda em relação a parte prática, o curso prevê atividades complementares como eventos científicos, programas de iniciação científica, atividades de extensão, monitorias, palestras e visitas técnicas e todas dependem de orçamento para tal realização. Considerando o contexto atual de “contenção de gastos” do governo federal em razão da crise econômica, tais atividades ficam escassas, ou até mesmo sem serem realizadas comprometendo assim o aprendizado dos jovens trabalhadores.

Em linhas gerais, entre as principais críticas apontadas pelos egressos sobre a dimensão prática de ensino estão: a ausência de visitas técnicas nos primeiros anos dos cursos técnicos; a falta de vínculo teórico-prática durante o ensino; um distanciamento do curso aos arranjos socioprodutivos, isto é ausência de vínculos do IFRO com empresas locais para os egressos obterem perspectivas de emprego, se assim optar depois de formado. Em última análise, podemos apontar que esses fatores podem gerar um processo lento de entendimento dos egressos sobre o vínculo da teoria com a prática profissional, produzindo consequentemente trabalhadores que não irão obter sucesso com a carreira de técnico.

Se por um lado é possível evidenciar que os conhecimentos práticos obtidos no IFRO precisam ser aprimorados, por outro identifica-se uma perspectiva de que estes conhecimentos tornariam maior e melhor a capacidade de trabalho. Conforme explica Gentili (1998), os conhecimentos práticos representam simbolicamente capital cumulativo como fator de produção, e assim garantiria o crescimento econômico e contribuiria para inserção individual de quem o "possui".

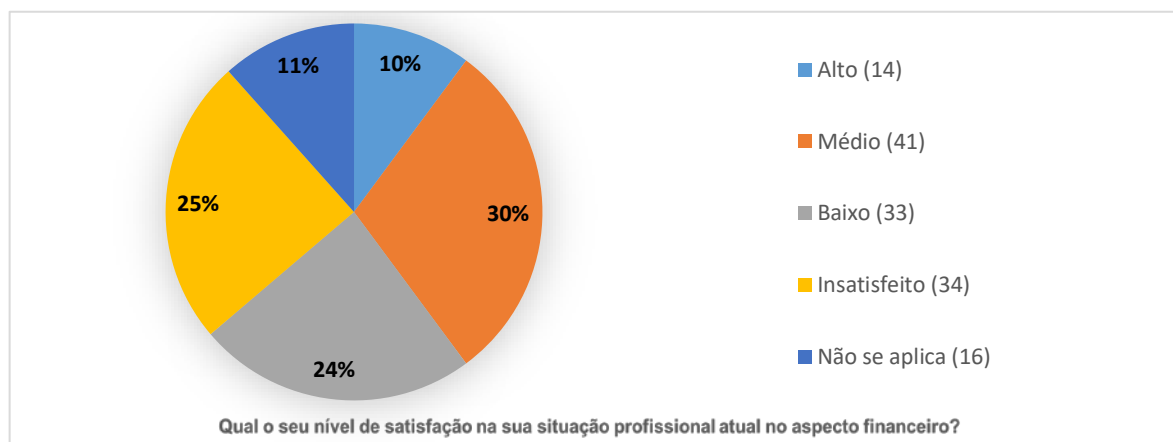
A concepção de que os conhecimentos práticos não são satisfatórios por parte dos egressos está associado ao fato de que grande parte destes buscam emprego na área e não

conseguem. No entanto, existe uma parte dos egressos que consideram que a formação contribuiu tanto para inserção no mercado de trabalho, quanto para a entrada em curso de nível superior: “A educação que tive acesso no IFRO me permitiu uma base teórica razoável para que pudesse cursar meu curso superior, e ainda, que eu tivesse meios de me manter estudando caso eu precisasse de dinheiro. (Egresso 41)” Podemos evidenciar que embora os conhecimentos práticos não sejam compatíveis com as expectativas de alguns alunos egressos, a maioria tem aproveitado os conhecimentos teóricos e práticos na área afim de sua atividade profissional, ou então em outras áreas mais distantes da que obteve formação.

Em todos os casos, podemos verificar a valorização da formação e o currículo como condição básica para o sucesso profissional, evidenciando-se assim a noção de capital humano na fala dos jovens trabalhadores.

Em relação as perspectivas de satisfação social e econômica dos egressos do IFRO apresentam o seguinte resultado:

Gráfico 10 - Nível de satisfação Financeira dos egressos



Fonte: Coleta de dados, 2018.

Os dados apresentados no Gráfico 10 mostram que cerca de 25% dos alunos egressos do IFRO se mostram insatisfeitos com a situação financeira atual, e 24% se mostram com níveis baixos. Se somados, estes dois grupos representam metade da pesquisa. Como foi visto na fala dos egressos, tal situação pode estar relacionada aos baixos salários e as poucas vagas existentes no mercado de trabalho para indivíduos com nível técnico e médio de escolaridade.

Neste caso, importa observarmos um resultado forte das tendências do mercado de trabalho especialmente em decorrência da desindustrialização: a ampliação dos mecanismos de funcionamento do capital incorpora novas formas de trabalho excedente por meio da

terceirização e da informalidade, na mesma medida que expulsam os trabalhadores de seus empregos, inclusive aqueles jovens altamente qualificados (ANTUNES, 2018).

Essas tendências apresentam uma nova realidade, que induzem os jovens a estarem constantemente se capacitando:

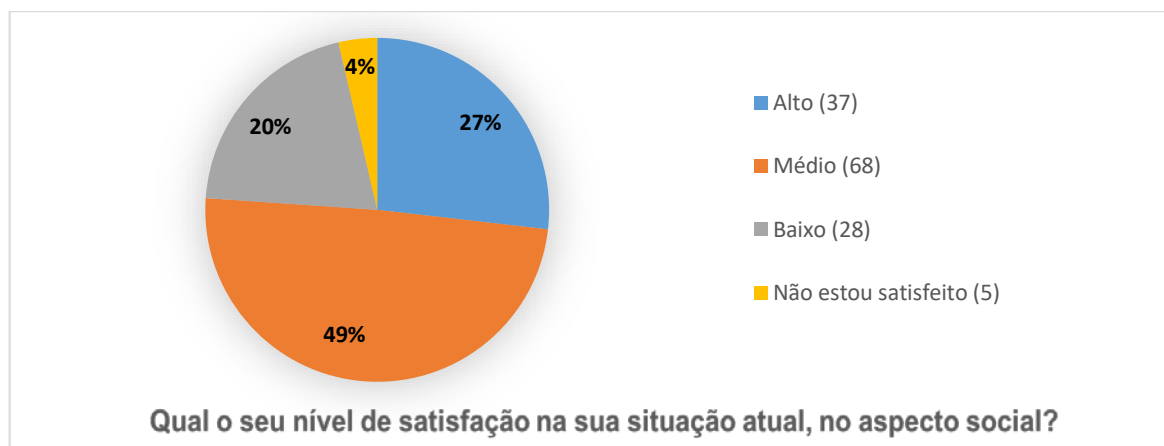
O resultado dessa processualidade é que, em todos os espaços possíveis, os capitais convertem o trabalho em potencial gerador de mais-valor, o que inclui desde as ocupações, tendencialmente em retração em escala global, que ainda estabelecem relações de trabalho pautadas pela formalidade e contratualidade, até aquelas claramente caracterizadas pela informalidade e flexibilidade, não importando se suas atividades são mais intelectualizadas ou mais manuais. (ANTUNES, 2018, p. 36).

Isso significa que a extração de mais valia não se restringe ao trabalho manual, mas também e potencialmente nos trabalhos intelectuais. Com a crescente descoberta em torno da microeletrônica e da tecnologia e o aumento dos trabalhos virtuais e a distância, a tendência é que cada vez mais ocorra a eliminação e conversão dos trabalhos manuais para os intelectuais; que exigem pouco movimento, mas com certo grau de complexidade.

Com a eliminação dos elementos que possam reduzir custos ao capital, refletem na diminuição dos postos de trabalho e conseqüentemente no aumento de jovens que procuram um emprego, que na maioria das vezes não irão encontrar. Uma vez sem emprego e sem salário, produzem uma baixa perspectiva profissional e financeira. Ao que tudo indica, talvez esse seja o caso de alguns jovens egressos dos cursos técnicos do IFRO.

A seguir podemos ver o nível de satisfação dos egressos em relação ao aspecto social:

Gráfico 11 – Nível de satisfação social dos egressos



Fonte: Coleta de dados, 2018.

De acordo com o Gráfico 11, os dados mostram que 27% dos egressos do IFRO avaliam o aspecto social como alto, e 49% como médio. Como pode ser notado, para grande parte dos egressos o nível de satisfação social supera a perspectiva profissional e financeira. Contudo, o que chama atenção é que para 20% dos egressos esse aspecto é baixo, e para 4% insatisfeito.

Uma baixa perspectiva social pode estar relacionada a falta de expectativa em conseguir um emprego para supressão das necessidades básicas. Se observarmos as perspectivas profissionais dos egressos em relação a área de formação técnica que se formaram, é possível constatar que 49% dos egressos apresentam-se insatisfeitos com a carreira de técnico, 31 % razoável e 18% desanimador. Isso mostra que grande parte dos egressos não estão satisfeitos com a carreira de técnico, o que pode explicar os resultados encontrados.

Com relação a contribuição do Curso Técnico Integrado para melhorar a postura crítica diante da realidade social e local, 84% dos egressos afirmam que a formação no IFRO tem contribuído para melhorar a postura, 15% considera que contribuiu pouco e 1% considera que não contribuiu nada. Evidencia-se, que os conhecimentos obtidos no IFRO são avaliados de forma positiva por grande parte dos egressos, como pode ser corroborado tanto com as respostas obtidas no final do questionário, e representados na seguinte fala: “Aprendi a ter uma visão crítica da sociedade e isso contribuiu muito para o meu desenvolvimento profissional” (Egresso 79).

Sob o discurso de preparar para o mercado de trabalho, tanto os documentos analisados, como os dados obtidos nos questionários e as respostas dos egressos mostram que o IFRO tem formado trabalhadores para a contínua capacitação visando a perspectiva da empregabilidade. Conforme os resultados analisados, são conhecimentos, competências e comportamentos ensinados que visam adaptar o trabalhador na perspectiva da base de produção flexível, ou seja, que exige que o trabalhador assume seu potencial de produção como fator determinante para estar disputando um emprego.

Neste cenário, a existência da contradição nos objetivos propalados com a realidade encontrada nos egressos se expressa no número de alunos que saem formados e que tem ultrapassado a capacidade de absorção do mercado de trabalho. Isso tem feito com que os jovens trabalhadores migrem para outros locais em busca de melhores oportunidades, inclusive buscando cursos superiores sem nenhuma relação com a formação técnica - embora utilizem dos conhecimentos obtidos no IFRO. Nesse sentido, observa-se que não tem bastado

uma formação para o trabalho, já que este trabalhador se depara com diversas situações como o desemprego e a informalidade, o que fazem dar sequência nos estudos.

Podemos apontar que a ideologia que perpassa a formação no Ensino Médio Integrado, sobretudo sob a perspectiva da empregabilidade não é ilusão mal orientada, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada nas condições atuais do mundo do trabalho. Como destaca Meszáros (1996, p. 22), a persistência obstinada da consciência de classe se deve ao motivo dela “[...] se constituir objetivamente (e reconstruir-se constantemente) como consciência prática inevitável das sociedades de classes”.

A forma de trabalho atual baseada na competição e no mérito é vinculada a uma ideologia e aparecem com normas e regras que são apreendidas por todas as relações sociais, mas que são consolidadas de forma legal através do Estado. Como vimos, não é só a escola que educa e que fazem os jovens trabalhadores a acreditarem no potencial da empregabilidade, mas todas as relações sociais que estabelecem na política, na filosofia, na cultura, nas ciências, nas religiões, nas artes, enfim, em todas as formas de pensar e nas visões de mundo que tiveram contato. Nesse sentido, é também dessas relações e do ensinamento de que a educação se torna uma forma de capital que os egressos acreditarão que podem se tornar um capitalista.

Para uma sociedade dividida em classes é necessário a existência de políticas de educação profissional para mostrar na prática a possibilidade de reutilização da força de trabalho, ou até mesmo a execução de duas ou três atividades por um trabalhador a fim de que sejam reproduzidas essas relações em todo metabolismo social. Isso ocorre por que o objetivo maior do Estado não é o da inclusão profissional, mas o de garantir que trabalhadores qualificados se sujeitem a disputar uma vaga no mercado de trabalho. Para isso é preciso ensinar-lhes os fundamentos bases da sociedade de classes, defendendo a competição como pré-requisito para alavancar a produtividade. No entanto, na contradição existente entre capital e trabalho, a falta de perspectiva de ocupação e valorização salarial tem imposto poucas perspectivas na área técnica, por isso os egressos têm buscado prolongar a vida acadêmica.

A fim de que se possa aprimorar ainda mais a formação integrada, Ramos (2017, p. 31) sugere que:

Uma formação, baseada na unidade entre o trabalho, a ciência e a cultura, como dimensões fundamentais da vida, implica abordar o conhecimento em sua historicidade. Isso significa que os conteúdos de ensino não são considerados

abstrações a serem apreendidas na sua formalidade ou na sua instrumentalidade. É preciso que esses conteúdos adquiram concreticidade pela relação com as necessidades e os problemas que a sociedade reconheceu e/ou se colocou, os quais levaram ao desenvolvimento das ciências em um determinado sentido, produzindo-se, assim, novos modos de vida e nova cultura. (RAMOS, 2017, p. 31).

Como podemos notar, é preciso que o conhecimento trabalhado na educação integrada seja vinculado as necessidades e aos problemas reais das situações vivenciadas na sociedade, explicando o papel das ciências para solucioná-lo. Desta forma, a formação irá produzir novas formas de pensar e agir contribuindo para que o jovem tenha uma consciência crítica sobre os problemas, e acima de tudo um modo de pensar criativo para superá-los.

Importa destacar que cada Instituto Federal possui características próprias em razão das peculiaridades locais, regionais bem como da origem e trajetória dos professores e alunos que a compõe. Tudo isso resulta em diversas perspectivas que muitas vezes se confrontam em relação a concepção de educação integrada. Nesta conjuntura, torna-se importante esclarecer tanto os objetivos da instituição em relação a formação integrada para o corpo docente, quanto o perfil do profissional do curso técnico a ser formado.

Como vimos nos apontamentos realizados por Ramos e Ciavatta (2011), em alguns Campi, em virtudes de conflitos internos sobre a concepção de educação integrada pode estar ainda ausente uma identidade formativa que busque uma formação integral de ser humano pautado nas necessidades concretas destes trabalhadores. Em razão disto, pode estar ocorrendo nas disciplinas do Ensino Médio integrado processos educativos que não caminhem na mesma direção.

Ao tratar sobre o processo de expansão da rede federal, Gouveia (2016) aponta que a supervalorização do local indicada na legislação que cria os IFs não leva em conta fatores que são exógenos a este âmbito, como a hierarquia e as diversas formas de poder, bem como, a macroeconomia. Deste modo, ao que tudo indica, tais elementos podem estar intervindo no processo de expansão e de inclusão dos alunos egressos da modalidade integrada.

Em virtude do que foi observado nesta pesquisa, a formação oferecida no IFRO para as turmas dos Cursos Técnicos Integrados apresentou os seguintes pontos a serem revistos: falta conexão entre teoria e prática pedagógica; número insuficiente de visitas técnicas nas empresas da região; a dimensão prática abordada na formação foi considerada insatisfatória por parte dos alunos egressos. Deste modo, evidencia-se a necessidade de um aprimoramento com a realidade prática para oferecer melhores condições para os indivíduos que buscam uma perspectiva de emprego e renda.

Posto isso, mesmo que a modalidade integrada de nível médio ainda não tenha contribuído para inserção imediata no mercado de trabalho, podemos afirmar que isso acontece em razão da grande maioria dos egressos estar ainda estudando.

Importa destacar a qualidade de ensino apresentada pela Rede Federal, conforme mostra os resultados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), os desempenhos obtidos por egressos do IFRO Ji Paraná têm se destacado em relação as demais escolas públicas do Estado, inclusive superado muitas escolas privadas. Isso mostra que o IF enquanto escola pública vem obtendo progresso em relação as avaliações de aprendizagem, embora isso não permita verificar os conhecimentos que ultrapassem aqueles que são exigidos nos exames.

De todo modo, os resultados encontrados nesta pesquisa mostram que cerca de 89% dos egressos do IFRO Campus Ji Paraná das turmas de 2015 e 2016 ainda estão estudando, o que indica que os conhecimentos obtidos na modalidade integrada provavelmente têm contribuído para inserção dos egressos no ensino superior. Desta forma, em um cenário que o ensino superior é um dos poucos caminhos acessíveis para uma valorização salarial, podemos afirmar que o IFRO tem representados um dos poucos canais privilegiados para este acesso⁴⁸.

Em linhas gerais, além de oferecer educação de qualidade com investimento na formação do jovem trabalhador, o IFRO tem contribuído para que grande parte de seus egressos consigam passar nos processos seletivos em Universidades e em concursos públicos pelo país.

Se analisarmos em proporções maiores, podemos identificar que o IFRO não é o único IF a apresentar estes resultados. Conforme destaca Ramos (2017), no exame do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA⁴⁹) da OCDE, realizado em 2015, que avaliou jovens de 15 anos, o Ensino Médio Integrado ofertado pelos IFs vem tendo resultados significativos tanto a nível nacional, quanto internacional.

De acordo com os dados apresentados em 2015, a Rede Federal de Ensino obteve em média resultado de 517 pontos em Ciências, 528 pontos em Leitura, e 488 em Matemática; nas três áreas obteve melhores índices do que a rede particular nacional, e ficou à frente de países referência na Educação como a Coreia do Sul. Conforme os resultados, o Ensino Médio Integrado ofertado nos IFs vem se equiparando inclusive aos países membros da OCDE, e até superando alguns deles (RAMOS, 2017).

⁴⁸ É preciso destacar que o IFRO também vem contribuindo para aprovação em concursos públicos, como é possível verificar dos 138 egressos do IFRO de 2015 e 2016, 8,6% estão em empregos por concurso público.

⁴⁹ Disponível em: <encurtador.com.br/htDFU>. Acesso 20 de jan. 2019.

Diante desses resultados, podemos afirmar que a educação integrada tem constituído ambiente privilegiado para o acesso aos conhecimentos em avaliação de organismos nacionais e internacionais, o que tem resultado em um aumento significativo de alunos que conseguem passar em um vestibular de nível superior, por exemplo. Contudo, a inserção de jovens em maiores níveis escolaridade ainda não tem representado melhora na renda e emprego, tanto é que os egressos deste estudo não possuem mudanças socioeconômicas significativas em relação a origem familiar.

Em uma análise geral dos objetivos e da prática profissional, corroborando com os achados de Gouveia (2016), podemos afirmar que a criação dos IFs e o Ensino Médio Integrado atualmente não tem representado risco à forma que se propaga as desigualdades no Brasil, em alguns casos contribuindo quando utiliza princípios e fundamentos que ocultam a essência dos problemas sociais.

Importa observar que há muito tempo se aspira por políticas que possam equalizar as condições sociais de vida, principalmente para os filhos de trabalhadores de baixa renda. No entanto, com as constantes crises do capitalismo e a crescente precarização do trabalho, a educação técnica integrada ao Ensino Médio tem buscado se inserir no processo de construção de uma nova concepção de educação, que seja capaz de oferecer uma transformação social.

Ao discorrer sobre o trabalho e educação no Brasil, Kuenzer (2009, p. 35) afirma que “A dualidade estrutural tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho; pretender resolvê-la na escola, através de *uma nova concepção*, ou é ingenuidade ou é má fé.” O que está sendo assinalado, é que os desafios enfrentados para atingir os objetivos do Ensino Médio Integrado precisam ser compreendidos a partir da essência de seus problemas, identificado as raízes que limitam a política educacional através de medidas inadequadas e inviáveis, para que assim não se caia em ditames clientelísticos, demagógicos ou populistas.

Se analisarmos a atualidade no Brasil, podemos observar que desde cedo os jovens de origem pobre possuem acesso restrito aos bens materiais e são submetidos a diversas situações, especialmente em função da necessidade de inserir-se precocemente no mercado de trabalho. Neste contexto, há quem defenda uma formação básica, imediatista e instrumental para inserção desta população no mercado de trabalho, como condição básica para sua autossuficiência. No entanto, com a inserção precoce e precária no mercado de trabalho afasta o aluno da escola e submete a condições precárias e desvalorizadas.

O próprio sistema produtivo atual exige trabalhadores qualificados com um domínio sobre os conhecimentos complexos para execução das tarefas laborais. Nesse sentido, para

avançar com as políticas de educação profissional enquanto política pública de mobilidade social, além de oferecer uma formação de qualidade, é necessário a criação de mais empregos e com mais qualidade e valorização salarial. É preciso lembrar que enquanto a burguesia tem desde cedo acesso aos mais diversos conhecimentos, para a classe trabalhadora isso é reduzido de modo que a Escola representa o único meio para que possa conhecer a cultura, a ciência e a tecnologia para seu desenvolvimento e sua emancipação.

A independência socioeconômica de alunos que vem de famílias mais vulneráveis está intimamente relacionada ao processo educativo e as oportunidades que dispõem para poder trabalhar e obter renda. Nesse sentido, os objetivos propostos na política de Ensino Médio Integrado só serão plenamente possíveis em uma sociedade em que todos desfrutem igualmente das mesmas condições de acesso aos bens materiais e culturais produzidos. Ou seja, “[...] em uma sociedade na qual os jovens possam exercer o direito a diferença, sem que isso constitua em desigualdade, de tal modo que as escolhas por determinada trajetória educacional e profissional não seja socialmente determinada pela origem de classe.” (KUENZER, 2009, p. 35-36).

Para isso é preciso que a escolha de não cursar o nível superior dos egressos e ao desejo de desempenhar uma outra função que exija qualificação mais rápida, mas que seja igualmente valorizada propicie trabalho e vida digna. Conforme destaca Kuenzer (2009), isso não implica somente em oferecer uma educação integrada, mas na existência de trabalho digno e de oportunidades em todos os níveis educacionais.

6 CONCLUSÕES FINAIS

As análises realizadas buscaram considerar os elementos e as categorias próprias dos procedimentos teóricos metodológicos de análise, e especialmente, os objetivos elencados no início deste trabalho. Assim, procuramos analisar os determinantes das políticas de educação integrada, suas articulações ao mundo do trabalho, e como se apresentam nos fundamentos e práticas da formação dos jovens trabalhadores no Ensino Médio Integrado ofertado pelo IFRO Campus Ji Paraná. Para fins de compreensão, trataremos de responder em sequência lógica os objetivos específicos, e ao final, retomaremos o objetivo geral.

No objetivo a), com o propósito de apreender as determinantes da educação integrada, no primeiro momento nos propomos em identificar as concepções teóricas, os fundamentos legais das políticas de Ensino Médio Integrado para os Institutos Federais e seus objetivos no processo de formação do trabalhador.

Ao resgatar as ideias presentes nos textos legais que regulamentam as políticas de Ensino Médio Integrado, foi possível extrair os elementos determinantes desta proposta educacional de modo que se relacionam em um período em que as políticas de Estado precisavam ao mesmo tempo criar uma casta de profissionais capazes de se adaptarem as mudanças produtivas e, também, uma forma encontrada para diminuir as tensões entre as forças e movimentos sociais que lutavam por uma educação pública de qualidade e que não estivesse somente vinculada aos interesses do mercado.

A concepção teórico-filosófica defendida pelos trabalhadores se vinculava, pois, para a necessidade de construção de um processo educativo que não operasse apenas a partir da razão instrumental, superando o viés produtivista e imediatos da produção. O modelo de educação defendido deveria garantir formação geral sólida para os jovens trabalhadores a fim de possibilitar o acesso a uma educação que visasse formar múltiplas dimensões. Este modelo acabou sendo espelhado no Ensino Médio politécnico, concepção teórica-filosófica que trabalha com a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e a cultura para a construção de formação *Omnilateral* de ser humano, embora essa formação seja impossível no modo de produção capitalista.

Apesar da escola ser determinada pelas relações sociais de produção, isso não ocorre de forma mecânica, mas de forma dialética, e é nesse processo que a classe trabalhadora insere suas aspirações de vida. É também nessa relação contraditória que ocorre a criação da Educação Técnica Integrada, mas não em sua base idealizada originalmente pela classe trabalhadora, mas sim, um aglomerado de interesses dos trabalhadores, do Estado e dos

detentores das forças produtivas. Como resultado, a educação politécnica não foi nem aceita em sua nomenclatura de origem, mas a partir da “educação integrada”, que a partir de então, passaria a vincular na mesma matrícula dois currículos preparando o trabalhador para a uma profissão, mas também dando uma formação erudita com as disciplinas bases do Ensino Médio regular.

A ocorrência da revogação da determinação que separava a Educação Profissional do Ensino Médio imposta pelo Decreto 2.208/97 a partir publicação do Decreto nº 5.154/04, além de reorganizar os currículos e os cursos do Ensino Médio e do Ensino Técnico, passou a trazer uma nova concepção teórica-filosófica para esta etapa de ensino. A partir de então, com esta nova normativa, os objetivos da Educação Técnica Integrada ao Ensino Médio passariam a assumir no campo real o desafio de romper com o processo de restrição à classe trabalhadora aos conhecimentos complexos de alto nível, e ao mesmo tempo, conciliar os interesses econômicos do Estado.

A implantação da Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 efetivou os debates realizados em períodos anteriores, dando legalidade e criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dando origem a modalidade de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. De acordo com seu texto legal, os IFs foram instituídos sob a perspectiva de promover o desenvolvimento socioeconômico em todas as regiões do país. Conforme apresentam suas determinações, a instituição deve garantir um quantitativo mínimo de 50% das matrículas na modalidade integrada, objetivando melhorar a qualidade do Ensino Médio e oferecendo formação profissional para aqueles que necessitam ingressar no mundo do trabalho.

As circunstâncias em que os IFs foram criados pautava-se em um momento que o governo ampliou a atenção sobre as áreas sociais, desencadeado face à nova realidade produtiva complexa que exigia mão de mão mais qualificada nos países semicoloniais, o que de fato contribuiu para a criação, desenvolvimento e expansão dos IFs em todo o Brasil. Por outro lado, importa destacar a contribuição exercida através da pressão de sindicatos, pesquisadores, professores e demais cientistas e políticos pela integração do ensino técnico com o Ensino Médio regular.

Ao verificar os objetivos atuais podemos ver que os documentos bases mostram a criação dos Institutos Federais como um instrumento político para estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional. A partir da criação dos IFs,

conforme mostra o site da Rede Federal⁵⁰ as escolas Técnicas passaram por sua maior expansão na história. Para se ter uma ideia do ano de 1909 a 2002 foram construídas 140 escolas técnicas pelo país, já entre 2003 e 2016 foram concretizadas mais de 500 novas unidades, o que corresponde a um total de 644 campi em funcionamento.

A fim de ampliar as oportunidades, foram propostas medidas como integração da educação básica à educação profissional, bem como, verticalização à educação superior e a garantia da oferta de um quantitativo mínimo de vagas no Ensino Médio Integrado pelos IFs (50%). De um modo geral, todas essas mudanças foram feitas de modo a possibilitar o acesso ao jovem trabalhador, vindo de família pobre, o acesso às formas mais complexas de conhecimento. Conforme vimos nos documentos de origem essa aparente articulação técnica entre base comum e base profissionalizante não se resume somente em sua junção, mas também em incorporar em suas propostas pedagógicas conhecimentos e princípios unificados que possam oferecer uma transformação social, cultural, política e econômica.

Outro ponto que avança em relação a legislação anterior é o fato da verticalização no ensino, isto é, permitindo uma conexão entre os conhecimentos apreendidos na base técnica com aqueles que são exigidos em um curso de nível superior. Embora isso permita maiores possibilidades de dar sequência nos estudos, podemos evidenciar que isso não basta para afirmar que o sentido da educação integrada é o mesmo da proposta de formação politécnica.

Os objetivos da educação integrada se referem sobretudo na busca pela geração de emprego e renda através de uma formação de qualidade para os jovens trabalhadores. Conforme constam os documentos que fundamentaram a Educação Técnica Integrada, o novo trabalhador passa a ser preparado intelectualmente para todos os setores da economia, de modo a adaptar-se da melhor maneira possível à nova forma de sociabilidade contemporânea⁵¹.

No objetivo b), em nosso segundo objetivo, nos propomos em examinar os fundamentos legais, as matrizes teóricas e as diretrizes curriculares que orientam os cursos do Ensino Médio Integrado nos cursos profissionalizantes (Química, Florestas e Informática) no Instituto Federal de Rondônia Campus Ji Paraná e sua aplicação.

⁵⁰ Expansão da Rede Federal. Disponível em <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso 22 de jan. 2019.

⁵¹ Por produção flexível entende-se não somente as características físicas da força de trabalho, mas de todo cenário do mercado de trabalho que tem diminuído os postos ocupacionais formais e aumentado os postos informais. É nesse cenário de crise no mundo do trabalho que a noção de capital humano e o trabalho por competências acabam se firmando como uma forma de superar as altas taxas de desemprego e precarização do trabalho.

Ao analisar os fundamentos legais e as diretrizes da educação integrada, identificamos que objetivam o desenvolvimento local e regional por meio do investimento na qualificação científica, técnica e tecnológica dos jovens trabalhadores. Estes documentos apontam para um ajustamento do perfil profissional do trabalhador as novas demandas que vem surgindo no mercado de trabalho.

No entanto, os elementos presentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos mostram impasses em relação aos fundamentos teóricos-filosóficos e os documentos que balizam a prática educativa. Isso pode estar ocorrendo em razão da tendência à priorização da formação técnica, com o propósito de atender as circunstâncias e perspectivas regionais e locais. A falta de coesão pode estar também inter-relacionado com as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio de 2012, que ainda permanecem imprecisas e dúbias em relação a organização curricular.

A partir das análises realizadas, foi possível evidenciar que os PPC de Química, Florestas e Informática apresentam princípios que têm como propósito em levar os alunos a adquirir um conjunto de procedimentos e atitudes para se adaptar as constantes mudanças que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea. As determinações presentes nos documentos priorizam o desenvolvimento da autonomia individual com o propósito de que os trabalhadores possam adquirir posturas como: iniciativa, requalificação e capacitação constante.

Neste contexto, a educação oferecida tem se ajustado à realidade técnico produtiva sob a perspectiva de que o egresso possa firmar um contrato com uma empresa para utilizar suas habilidades, da mesma forma que ocorre nas relações sociais de produção e consumo. Em relação a isso, os documentos que orientam a formação integrada no IFRO mostram que a qualificação de mão-de-obra serve para racionalizar a produção e atender as demandas por recursos humanos pelo qual vêm passando a região central do Estado de Rondônia. As projeções dos itinerários formativos levam em consideração as competências requeridas pelo mercado de trabalho e as vantagens competitivas para que os profissionais possam ter uma atuação eficiente e eficaz.

Conforme expressam os documentos, os Cursos Integrados favorecem e privilegiam o aluno enquanto agente de sua aprendizagem com o propósito de promover o desenvolvimento pleno das bases técnicas e científicas da formação técnica. Sob essa perspectiva, adquirir competências e comportamentos úteis ao aumento da produtividade torna-se fundamental para se diferenciar dos demais trabalhadores, e assim, atingir uma melhor perspectiva de empregabilidade. De uma forma refuncionalizada, a organização curricular se circunscreve à

tradicional oferta de componentes baseados na herança técnica do histórico da escola pública brasileira.

Somando-se a isso, em todos os PPC dos Cursos Técnicos Integrados possuem uma disciplina específica para tratar do tema de empreendedorismo. Foi identificado também que o termo empregabilidade é reiterado diversas vezes nos documentos que balizam a prática educativa do IFRO. De um modo geral, esses termos vêm a designar o nível de escolaridade exigidos na educação básica e na educação profissional para que o mercado de trabalho possa reconhecer o trabalhador com as qualificações exigidas.

Identificamos que práticas pedagógicas desse tipo e os incentivos para que os jovens trabalhadores tenham iniciativas individuais vem sendo recorrentes em políticas de formação profissional. Isso reforça a ideologia da meritocracia e individualiza o enfrentamento ao problema do desemprego e da informalidade. De um modo geral, estes conceitos representam uma concepção ideológica da lógica toyotista e da formação flexível, e que tem determinado novas habilidades para formação profissional e inserção no mercado de trabalho.

Evidenciamos que os elementos formulados à escola se dão por no mínimo dois motivos: o primeiro em razão de os trabalhadores passarem a assumir mais de uma função na nova divisão internacional do trabalho, são os trabalhadores multifuncionais e polivalentes que diminuem as ocupações necessárias na produção, e que por isso precisam de uma formação que não se restrinja as funções mais imediatas. E o segundo, em razão do avanço tecnológico que elimina os trabalhos rotinizados, mesmo aqueles altamente especializados. Nos dois casos, o propósito é resolver a falta de emprego e renda, e reduzir o problema da desigualdade social através da transferência da responsabilidade de inserção ao trabalhador.

Nesse sentido, ao desenvolver competências laborais voltados à empregabilidade, o Estado busca inserir no jovem trabalhador o novo paradigma do mercado de trabalho adaptando-o as novas formas de trabalho flexível - mesmo que isso não seja determinante para conseguir um emprego. Já às práticas empreendedoras, servem para criar possibilidades de renda alternativa através da iniciativa individual, ao passo que vem mascarando as causas estruturais do desemprego. Na prática, o empreendedorismo e a empregabilidade vem a expressar a realidade atual do mercado de trabalho e funcionam como um instrumento para a regressão dos direitos trabalhistas.

Como consequência, as formas pedagógicas adotadas no indicam que não há lugar para todos e que para conseguirem um espaço os jovens precisam das competências básicas de um profissional empregável através de uma formação globalizante, ou então, que possam buscar sua própria fonte de renda através da criação de seu próprio negócio por meio do

empreendedorismo. Neste contexto, a direito social e coletivo se reduz ao direito individual, expressão do próprio sistema econômico que tenta impor o mérito individual do “cidadão produtivo”.

O que se observa é que, pela sua própria natureza de organização social e econômica, o mercado de trabalho não inclui a todos, e por isso a classe dirigente e o Estado colocam no IFRO a função social de convencer os jovens trabalhadores de que podem obter sucesso financeiro e se tornar um capitalista. Ou seja, parece que tentam reduzir a questão da ausência de equilíbrio econômico, bem como da inserção profissional, a uma questão educativa, de mérito e de esforço próprio. Desta maneira a formação analisada aproxima-se de uma concepção de adaptação dos trabalhadores à sociabilidade que marca o processo de produção e consumo.

No objetivo c), no terceiro momento, nos propomos em demonstrar o perfil dos alunos egressos do ano de 2015 e 2016 dos cursos de Informática, Florestas e Química do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), suas atividades laborais ou de estudo e os resultados da formação nos Cursos Integrados para vida dos alunos.

Com relação ao processo de inserção de alunos nesta modalidade, as políticas de cotas instituídas através da Lei 12.711/2012 e nos planos de integração do IFRO mostram que parte do número dos estudantes deve ser composta por alunos com origem de escolas públicas, de baixa renda e com necessidades especiais. Contudo, na prática, esse processo acaba escolhendo os melhores desempenhos dentro daqueles que participam do processo de seleção, e não necessariamente a população mais vulnerável. Desta forma, a escolha dos ingressantes se apresenta como uma forma de selecionar os melhores indivíduos de cada subgrupo social, para que assim possam ser inseridos na concorrência por uma vaga na escola, e posteriormente no mundo do trabalho.

Ao analisar as respostas dos 138 alunos egressos dos Cursos Técnicos Integrados, foi possível verificar que 89% dos alunos deram sequência nos estudos de modo que 60% dos alunos egressos optaram por dar prosseguimento fora da área de formação técnica e 29% na área de formação. Alguns alunos já entram no Curso Integrado sem pretensão de seguir a carreira de técnico, mas cientes que o IFRO enquanto escola pública de qualidade e, sobretudo acessível, pode melhorar as chances para entrar em um curso de nível superior.

A concepção predominante no discurso dos egressos é de que a produtividade estaria relacionada com o sucesso no mercado de trabalho. Esta lógica se confunde com o processo de formação a partir da concepção da Teoria do Capital Humano que buscam responsabilizar cada trabalhador pelo seu desenvolvimento e sucesso socioeconômico.

Em outra questão que abordava as contribuições do curso técnico para o desempenho profissional, mostrou que a formação obtida no IFRO tem contribuído com conhecimentos que melhoram a formação, mas que não garantem um emprego. A não contribuição dos conhecimentos obtidos no IFRO podem estar relacionados a falta de emprego e a opção de trabalho atual, que tem pouco ou nada em comum com a formação de origem. Isso pode apontar que as escolhas feita pelos alunos não estavam ajustadas as suas perspectivas acadêmicas e profissionais.

Conforme apontam os resultados, muitas vezes os alunos entram no curso desconhecendo do que se trata o perfil técnico, e em razão disso, ao não corresponder com suas expectativas, ficam desinteressados e acabam optando por outros caminhos que não aqueles necessariamente vinculados ao da formação profissional. Importa destacar que embora os egressos escolham outras áreas profissionais, a maioria afirma que aproveitam os conhecimentos teóricos e práticos obtidos no IFRO. Sobre o afastamento do egresso de sua formação de origem, podemos apontar que cabe a instituição esclarecer e reforçar os significados e as possibilidades da formação integrada já no período de divulgação.

Em relação a contribuição para inserção no mercado de trabalho, os números apresentados e as falas revelam que o ensino do IFRO tem contribuído relativamente pouco para inserção profissional na área de formação. Por outro lado, os dados mostram que a instituição tem promovido a entrada de indivíduos no ensino superior, e assim promovido a perspectiva da capacitação para empregabilidade.

As afirmativas dos egressos sobre o nível de conhecimento oferecido pelo IFRO convergem com uma formação intelectual (educação geral conjugada com uma educação técnica de alto padrão) e condições necessárias para o ingresso dos estudantes no ensino superior. Isso explica o fato de um grande número de alunos estar ainda estudando (89%), já que concluíram o curso técnico em 2015/2016 e um curso de nível superior ter em média 4 anos.

Ocorre que a abertura do Ensino Superior é uma expressão do próprio cenário produtivo, político e social brasileiro, que têm demandado nos últimos anos trabalhadores capazes de corresponderem às expectativas de produção mais complexas e um crescimento da classe média com perspectivas de ascensão e status social.

É preciso lembrar que com a entrada do partido dos trabalhadores no governo em 2003, e sua manutenção no poder (2003-2016), a educação superior e a educação profissional, técnica e tecnológica ampliaram consideravelmente as vagas oferecidas em instituições públicas. Ou seja, dentro de um cenário de democracia restrita, houve maiores investimentos

na rede federal de ensino e a educação profissional integrada ao Ensino Médio foi lançada como projeto necessário para incluir os excluídos e resolver os problemas sociais.

Se houve certo progresso na ampliação da educação durante o governo do PT, a sociedade acabou adotando-a como a “salvadora da pátria” que iria resolver os principais problemas sociais, econômicos e até mesmo culturais do Brasil. Neste contexto, de forma avessa, a escola pública tem sido responsável por resolver as contradições entre capital e trabalho, entre a falta de emprego e geração de renda.

Isso ocorre uma vez que, em um Estado liberal-conservador, que não tem o propósito de incluir a todos, servirá diferentes tipos de educação que objetivam transferir para a dimensão da escolarização o papel da inclusão social. É por isso que para os alunos que já conhecem e optam pelo Curso Integrado afirmam que a escolha estaria relacionada com melhores possibilidades de apreender o que é exigido em processos seletivos em cursos de graduação, ou até mesmo em concursos públicos. Vale lembrar que aproximadamente 9% dos participantes desta pesquisa afirmavam ter passado em concurso público.

Em relação ao cenário produtivo, nesses últimos anos o Estado de Rondônia tem passado por um processo de crescimento e expansão de empresas e indústrias na região, mas que não tem acompanhado a quantidade de técnicos formados pelo Instituto Federal. A expansão de indústrias vem sendo acompanhada da substituição do trabalho humano pela tecnologia, e dessa forma, mesmo com o surgimento de mais empresas, os empregos não aparecem. Tal fato ocorre em todo o território brasileiro, isso pode ser observado pelo índice de desemprego apresentado pelo IGBE no período de 2014-2018 de trabalhadores com todos os níveis de escolaridade.

Como resultado da falta de perspectiva de emprego e renda, os trabalhadores têm migrado para outras regiões, a fim de obterem melhores oportunidades. Os resultados apresentados nesta pesquisa mostram que 11% dos alunos egressos do IFRO saíram do Estado de Rondônia após concluírem o curso com o propósito de obter melhores oportunidades de trabalho e estudo. Com a migração para outras regiões, alguns trabalhadores considerados mais qualificados são absorvidos pelo mercado de trabalho, enquanto aos demais, resta se adequar a concorrência das demandas constantes das empresas que exigem uma capacitação permanente que vai desde o técnico de nível médio, para graduação, pós-graduação e continua.

Isso tem explicação na nova base de produção flexível, de modo que a noção de capital humano assume novas determinações na educação e num sentido regressivo pois desloca a responsabilidade e a culpa pelo sucesso ao próprio sujeito, como se as estruturas

sociais não tivessem nenhuma relação com isso. A ideia é que cada um deve buscar por si próprio captar e apropriar-se das necessidades do mercado de trabalho, adaptando-se com níveis maiores de escolaridade e visando sempre a empregabilidade.

Essa concepção converge com os resultados desta pesquisa que mostra um número pequeno de alunos atuando na área de formação. Foi evidenciado que dos 138 egressos do IFRO, somente 9% estavam atuando na área de formação obtida no IFRO, enquanto 32% dos egressos afirmam que estavam atuando fora de sua área de formação acadêmica. Já em outra questão, identificamos que 45% dos alunos egressos exercem alguma atividade profissional.

Quanto ao tipo de vínculo empregatício, dos egressos do IFRO que estão no mercado de trabalho, é possível observar que 26% possuíam emprego formal, 19% estavam em um emprego informal, 20% afirmavam que estavam desempregados, e 9% estavam fazendo curso pré-vestibular. Esses resultados confirmam a previsão da Organização Internacional do Trabalho (OIT, 2018), que discorre sobre a existência de altas taxas de desemprego e crescimento da flexibilização das formas e dos vínculos de trabalho.

Se observarmos em outra abordagem, quando questionados sobre os motivos que levaram a não seguir na área de formação, os egressos têm afirmado que encontraram melhor oportunidade em outra área (22%), o mercado de trabalho está saturado (12%), falta de perspectiva de carreira (10%), motivos particulares (36%) e estão estudando na área (10%).

São várias afirmativas sobre os motivos que levam os egressos a buscarem outros caminhos diferentes da formação técnica, tais como: não há ofertas de emprego para a área na região; ainda existem poucas oportunidades; salários para nível técnico são muito baixos; não se identificaram ou não tiveram afinidade com o curso. Em suma, por encontrar muitas dificuldades e desvalorização ao buscar um emprego na área técnica, os egressos tendem a seguir uma trajetória diferente da área que se formou.

De acordo com os rendimentos dos pais ou familiares dos alunos egressos do IFRO, cerca de 39% dos egressos vêm de famílias com renda acima de três salários mínimos, o que provavelmente possibilita que o egresso possa optar por seguir uma trajetória de nível superior sem precisar se preocupar com uma jornada dupla de trabalho e escola, se assim o desejar - como confirmam os dados obtidos nesta pesquisa que tratam do vínculo empregatício onde mostra que cerca de 35% dos egressos só se dedicam aos estudos.

A existência de grupos de alunos oriundos de família com faixa salarial acima de três salários mínimos que optam por estudar no IFRO pode ser compreendido se resgatarmos a forma que ocorre o processo de seleção e ingresso na instituição. As vagas são disputadas em cotas, mas que levam em conta para a escolha dos alunos as melhores notas. Sendo assim, a

seleção foi realizada para alunos que tinham o melhor desempenho em seu grupo, e não necessariamente os alunos que vinham de famílias em situação de maior vulnerabilidade.

Conforme os dados obtidos no questionário, dos 48 (35%) egressos do IFRO que estavam se dedicando somente aos estudos, 22,91% são compostos por indivíduos de origem familiar na faixa salarial de 1 a 2 salários mínimos, 22,91% compostos por indivíduos de origem familiar na faixa salarial de 2 a 3 salários mínimos e 43,75% são compostos por indivíduos de origem familiar na faixa salarial acima de três salários mínimos, o restante preferiu não declarar.

Com posse dessas informações, é possível afirmar que os indivíduos que vem de famílias com condições financeiras mais privilegiadas possuem estruturalmente condições mais favoráveis para dar continuidade nos estudos, embora isso não seja determinante.

Em grande parte dos casos, a escolha dos alunos pelo Instituto Federal e a busca pelo ensino superior se dá predominantemente por representar um dos poucos canais que possibilitam melhores condições para competir por uma vaga no mercado de trabalho, e dessa forma melhorar a perspectiva socioeconômica. Somado a esse fator, conforme mostra o IBGE (2018a), nesses últimos anos maiores níveis de escolaridade no Brasil têm significado um rendimento financeiro em média três vezes maior que somente o Ensino Médio regular.

Posto isso, se observarmos esses elementos e compararmos com a trajetória dos egressos podemos perceber que o canal para melhorar as expectativas socioeconômicas não está no Ensino Médio e no curso técnico, mas em níveis mais elevados de escolarização, o que explica o fato de um número elevado de indivíduos buscarem uma vida acadêmica mais prolongada.

Contudo, mesmo que os indivíduos tenham as habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, ainda estarão subordinadas as barganhas dos empregadores para garantirem uma vaga. Nesse sentido, não é a qualificação que irá determinar o emprego, mas sim a contabilidade do mercado em absorver tais trabalhadores. Neste caso, o exército de reserva desempenha um papel elementar para garantir concorrência elevando o nível de estudos e de capacitação. Por outro lado, enquanto maiores níveis de escolaridade têm sido indicativos de produtividade, lhes será atribuído uma nova identidade, e ao final, os trabalhadores acabam aceitando seus frutos como um fetiche, uma definitiva separação entre trabalho e consumo.

Importa considerar os resultados financeiros obtidos pelos egressos do IFRO através de seu trabalho, onde mostram que 42% dos egressos estão classificados nos dois primeiros grupos que recebiam R\$ 1,908.00 ou menos, enquanto apenas 7% recebia acima de 3 salários mínimos - R\$ 2,862.00. Com posse desses dados, podemos aferir que, com até três anos

depois do término do curso, grande parte dos profissionais não tem conseguido atingir um rendimento mensal maior que três salários mínimos, o que contraria os princípios bases que visam gerar emprego e renda.

Isso também pode estar acontecendo em razão de três fatores principais: a falta de empregos na área que se formou, o egresso ainda estar estudando, e o crescimento dos trabalhos informais em Rondônia, que em 2018 resultou em um salário mensal médio bem inferior ao trabalho formal 60% ⁵²(IBGE, 2018b). É importante resgatar o fato de que dos 45% egressos do IFRO que estão exercendo alguma atividade no mercado de trabalho, 19% atuam no mercado informal. Desta forma, em função do vínculo empregatício, ou melhor, pela falta dele, os egressos estariam subordinados a menores salários.

Nesse sentido, podemos aferir que a educação profissional, científica e tecnológica através dos princípios, diretrizes e práticas analisadas parecem estar preparando os trabalhadores com a formação integrada para este novo cenário do mundo do trabalho que impõe a informalidade e precarização do trabalho.

Como foi evidenciado, os alunos entram em um curso técnico pensando que com uma formação técnica integrada irão garantir um emprego, no entanto, quando se formam encontram um mercado de trabalho extremamente saturado e competitivo. Deste modo, podemos constatar que a baixa remuneração da grande maioria dos egressos que estão inseridos no mercado de trabalho pode ocorrer por diversos fatores, mas que são determinados pela lógica competitiva do mercado que gera uma seletividade e exigência em nível de escolaridade.

De acordo com as falas dos alunos egressos, podemos evidenciar que o piso salarial base de um técnico não é respeitado pelos empregadores da região. Isso pode estar acontecendo em razão da disponibilidade de um grande número de trabalhadores em situação de exército de reserva, o que permite uma seletividade tanto em nível de escolaridade, quanto na barganha dos salários para contratação destes trabalhadores.

Em síntese, além de exigir um trabalhador com certo grau de qualificação as empresas têm fixado o salário a ser pago, e as condições de trabalho. Isso ocorre por que existe uma compatibilidade entre o desenvolvimento do processo produtivo que elimina o trabalho como centralidade na emancipação humana e as restrições impostas pela contabilidade do lucro capitalista.

⁵² Como mostra o IBGE (2018b), na área de geração de empregos para pessoas com mais de 14 anos em Rondônia, 55% dessa população possuía empregos formais com um rendimento mensal de aproximadamente R\$ 2.050,00 enquanto os empregos informais recebiam em média R\$ 1.252,00.

Destarte, se no discurso do empresariado é que falta mão de obra qualificada, na prática diversos trabalhadores são selecionados conforme o grau de qualificação, experiência e produtividade. Essa é a essência do modo de produção capitalista e, nesse sentido, é impossível acabar com o desemprego, já que o exército de reserva (desemprego) é o motor que gera concorrência.

Existe ainda a frustração dos estudantes na promessa de que a educação integrada iria mudar a condição social e econômica, mas ao se depararem com a realidade, mesmo alcançando as qualidades exigidas, o emprego e o salário se apresentam como determinantes, independente de seus produtores. Por outro lado, o aumento de produtividade daqueles que conseguem um emprego através de níveis maiores de qualificação não retornam na mesma forma que sua força e tempo dedicados. Assim, resta buscar continuamente aquelas habilidades e competências em níveis maiores de escolarização que o mercado de trabalho exige. Deste modo, o trabalho é materializado em objeto e fica revestido de forma alienada ao sistema econômico vigente.

Como pode ser evidenciado, a objetivação fetichizada se dá pelo escamoteamento das contradições inseridas na materialidade das relações sociais, que visam beneficiar um pequeno grupo de pessoas detentoras dos meios de produção, às custas de uma massa de trabalhadores desempregados.

Neste contexto, a educação é definida como ideal para organizar a sociedade na crença da igualdade natural e na liberdade dos seres humanos. Podemos evidenciar que a ideia de capital humano desloca a noção de crescimento e inserção profissional tendo como foco o investimento na educação, o que é positivo para elevação da qualidade da vida humana. Contudo, isso se torna um equívoco quando apoia que esse processo ocorra de maneira natural. Deste modo, a teoria do capital humano tem sido confundida como fator de desenvolvimento capaz de organizar as relações sociais.

Considerando os resultados encontrados para a inserção dos egressos que apontam para fatores macroestruturais, é preciso destacar que para melhorar as perspectivas de emprego e renda é preciso a existência de condições reais sobre a estrutura produtiva que garanta a inserção dos jovens trabalhadores e sua valorização no mercado de trabalho.

Ao verificar sobre os conhecimentos teóricos e práticos obtidos na formação técnica do IFRO, foi possível ver que os egressos consideram os conhecimentos teóricos como “ótimo 54%” ou “bom 40%”, isso também converge com os relatos obtidos de que a instituição oferece uma “ótima formação teórica” ou de “grande valor técnico”, embora ainda apresente alguns pontos a serem melhorados em relação a dimensão prática.

As informações obtidas na coleta de dados mostraram que 27% dos egressos avaliaram como ótima e 40% como boa os conhecimentos práticos obtidos no IFRO. Aos demais egressos foi possível identificar que os conhecimentos práticos não têm correspondido com as perspectivas que tinham ao entrar no curso. Entre as principais críticas apontadas pelos egressos estão: a ausência de visitas técnicas nos primeiros anos dos cursos técnicos; a falta de vínculo teórico-prática durante o ensino; ausência de vínculos do IFRO com empresas locais. Em síntese, as críticas estabelecidas mostram que faltam parcerias entre o IFRO e as empresas da região, o que resulta na carência de estágios e períodos fracos de experiências na área de formação.

Em razão desses impasses, podemos indicar que a formação profissional oferecida no IFRO pode ser realizada de forma desconectada da dimensão prática, e deste modo ferindo um dos princípios básicos de sua criação que estabelece indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, cabe ao IFRO promover mais atividades práticas e melhorar o ensino para que ocorra uma compreensão da atuação profissional por parte de seus alunos.

Quanto as perspectivas de satisfação social e econômica, pode ser evidenciado que cerca de 25% dos alunos egressos do IFRO se mostram insatisfeitos com a situação financeira atual, e 24% se mostram com níveis baixos, somados estes dois grupos representam metade da pesquisa. Como foi discutido anteriormente, tal situação pode estar relacionada aos baixos salários e as poucas vagas existentes no mercado de trabalho para indivíduos com níveis técnicos e médios de escolaridade.

Para grande parte dos egressos o nível de satisfação social supera a perspectiva profissional e financeira. Contudo, o que chama atenção é que para 20% dos egressos esse aspecto é baixo, e para 4% insatisfeito. Uma baixa perspectiva social pode estar relacionada ao sentimento de pertencimento e realização do indivíduo na sociedade, seja pela falta de expectativa profissional, financeira e de própria realização e sucesso pessoal.

No que tange a perspectiva da formação oferecida no IFRO, 49% dos egressos estão insatisfeitos com a carreira de técnico, 31% apresentam como razoável, e 18% desanimador. Com relação a contribuição do Curso Técnico Integrado para melhorar a postura crítica diante da realidade social e local, 84% dos egressos afirmam que a formação obtida no IFRO tem contribuído para melhorar a postura, 15% considera que contribuiu pouco, e 1% considera que não contribuiu nada.

Se relacionarmos os documentos e objetivos do IFRO com a formação obtida, é possível ver que a instituição está se propondo a preparar indivíduos para iniciativa

individual, seja empreendedora ou para empregabilidade. Desta forma, apesar do discurso de preparar para o mercado de trabalho, os dados obtidos nessa pesquisa mostram que o IFRO tem formado sujeitos para a contínua capacitação visando a perspectiva da empregabilidade.

Sobre a inserção dos alunos no mercado de trabalho, quando inseridos em sua área de formação, os resultados mostram que não recebem um aumento condizente com o curso que realizaram. Isso revela que embora haja cobrança pelo nível de qualificação, a falta de valorização do mercado não oferece possibilidades para mudanças mais significativas.

Os resultados no levantamento de dados mostram que poucos egressos estão trabalhando na área de formação, e que um número alto de alunos está atingindo níveis mais elevados de escolaridade. Embora ainda não possa ser verificado uma mudança em relação aos rendimentos deste grupo, podemos prever que com o tempo, após os egressos se formarem no ensino superior, provavelmente irão apresentar uma melhora nesse aspecto.

No que tange a questão da falta de emprego na atualidade, os resultados demonstram que se constitui especialmente como parte integrante da forma que o sistema capitalista se reproduz, pois, enquanto existirem pessoas desempregadas, maior será o nível de concorrência por uma vaga, e também maior será o esforço do trabalhador para adequar-se as demandas do sistema produtivo. Nessa relação quem sai beneficiado é quem detém o poder especulativo, ou seja, quem detém os meios de produção.

Por fim, retomando o objetivo geral, procuramos analisar os determinantes das políticas de educação integrada, suas articulações ao mundo do trabalho e como se apresentavam nos fundamentos e práticas dos jovens trabalhadores no Ensino Médio Integrado ofertado pelo IFRO Campus Ji Paraná.

A partir de nossas análises sobre a relação da educação na história do Brasil, e seu papel na atualidade, foi possível evidenciar que a educação profissional se vincula à períodos que tiveram por base o modelo de Estado que fundamentou o desenvolvimento econômico, a política educacional e as preocupações com a formação profissional.

O conjunto de instituições que regulavam a soberania do Estado e suas diretrizes para educação foram realizadas por meio de acordos firmados com Bancos e Organizações internacionais que financiavam o desenvolvimento econômico do país. De um modo geral, essas determinações estiveram historicamente ligadas as conjunturas do sistema econômico mundial, e o papel desempenhado pela economia brasileira como exportador de *commodities* agrícolas e de matéria prima.

Com um modelo de estado liberal-conservador e de economia dependente, o Brasil conduziu as políticas em educação profissional, o que resultou para as classes populares em

um distanciamento de uma educação de caráter emancipatório, isto é, que permitissem crescimento social e desenvolvimento uniforme. No entanto, frente a nova realidade de base flexível do século XXI, com o crescimento do desemprego e da informalidade, a dualidade estrutural na educação não só é negada, mas também permite que a classe trabalhadora possa seguir em níveis mais elevados e melhores de escolarização.

Nesse sentido, de tudo o que foi considerado acima, os desafios enfrentados pelo Ensino Médio Integrado precisam ser compreendidos a partir da essência de seus problemas, identificado as raízes que limitam a concretização de seus objetivos que visam gerar emprego e renda. Isso requer reconhecer medidas inadequadas e inviáveis, para que assim não se caia em ditames sem fundamentos e falaciosos.

Em relação a política educacional de formação integrada, a partir dos resultados deste estudo, é preciso ter clareza de que dentro da conjuntura atual a educação integrada não pode garantir um emprego na área de formação, já que existem barreiras estruturais e socioeconômicas que inviabilizam a inserção profissional de todos os alunos egressos. No entanto, no tocante a função da instituição, cabe refletir sobre a formação oferecida através de medidas que não estão atendendo as necessidades da classe trabalhadora.

Nesse sentido, a educação integrada ofertada no IFRO apresenta os seguintes pontos a serem revistos: se atentar para a conexão entre teoria e prática pedagógica; rever a quantidade de visitas técnicas; aumentar as atividades práticas durante o curso; aprimorar a integração dos conhecimentos gerais com os técnicos e científicos; melhorar o vínculo com as empresas da região. De todas essas considerações, cabe refletir de forma sensata sobre as práticas pedagógicas e evitar a transferência de conhecimentos que geram processos educativos voltados exclusivamente e individualmente para um tipo de sociedade de produção.

Considerando os elementos postos acima, é possível afirmar que a política educacional em vigência por si só não representa ser determinante para (des) construção de uma sociedade de classes, já que a instituição escolar é uma das forças superestruturais, e não a única. No entanto, nas contradições inseridas sobre a luta de classes, colocamos o Instituto Federal em geral, e a educação integrada em específico, como essenciais para resistência e o acesso aos conhecimentos clássicos, e dessa forma, fundamentais para avançar no processo de emancipação da classe trabalhadora.

A política educacional de Ensino Médio Integrado tem sido eficiente na medida que oferece mudanças reais na materialidade das relações sociais. Em relação aos resultados encontrados, isso pode ser identificado no acesso aos conhecimentos mais complexos, e com isso, a formação intelectual mais elevada. O acesso das classes trabalhadoras aos

conhecimentos científicos, tecnológicos, a cultura, a prática do pensamento crítico, e ao exercício físico, representam, acima de tudo, um instrumento mobilizador para superar a situação alienante em que historicamente vive a população pobre.

Nesse sentido, acreditamos que a educação pode ser um campo de transformação, desde que traga conhecimentos significativos. Para uma mudança em relação a emprego e renda, a nível circunstancial, é preciso que a escolha do egresso em não cursar o nível superior e ao desejo de exercer uma outra função seja igualmente valorizada, propiciando trabalho e vida digna. Isso não implica somente em oferecer uma educação integrada, mas em promover trabalho e oportunidades em todos os níveis educacionais.

Considerando as limitações desta pesquisa, especialmente em relação a abordagem sobre a integração da base técnica com a base comum curricular, podemos indicar uma necessidade de aprofundamento teórico e de pesquisas que busquem dialogar com os sujeitos que compõe a instituição durante a prática educativa, tais como: professores, direção, técnicos e coordenação pedagógica buscando verificar a coerência sobre a prática educativa e a abordagem conceitual.

Em relação ao retrocesso vivenciado nesses últimos anos sobre as áreas sociais, a exemplo da Emenda Constitucional - EC 95/2016, a reforma do Ensino Médio - BNCC (2018), previdência, terceirização, reforma trabalhista e política, que em seu conjunto, desfiguram a Constituição Federal de 1988 (ou que resta dela) e incidem sobre as áreas como saúde, trabalho, e especialmente na educação pública, sua oferta e seu financiamento, já podem ter reflexos nos IF's e na modalidade integrada. Com uma redução crescente do orçamento, que inclusive já está ocorrendo, o IFRO poderá ter o sucateamento e a diminuição da oferta de vagas. Neste contexto, com a criação e manutenção de estruturas que aumentam a parcialidade social, avançam a distância e destruição de uma ideia de sociedade brasileira justa, democrática e igualitária.

7 REFERÊNCIAS

ALVES, Giovani. **Toyotismo, Novas Qualificações e Empregabilidade: Mundialização do Capital e a educação dos trabalhadores no século XXI**. 2005. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/Educacao-MII/2SF/1-Alves2008.pdf>>. Acesso 08 de fev. 2019.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 11. Ed. São Paulo; Campinas: Cortez, 2006.

_____. **O privilégio da servidão [recurso eletrônico]: o novo proletariado de serviços na era digital**. 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2018.

_____; PINTO, Geraldo Augusto. **A Fábrica da Educação: da especialização taylorista à flexibilização toyotista**. São Paulo: Cortez, 2017.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID E A EDUCAÇÃO BRASILEIRA: Um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano**. 273 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Estudos Avançados em Educação/Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 1979.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. In: **Filosofia da Práxis e Didática da educação Profissional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. (cap. 1, p. 01-43).

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel Gonzalez; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 8. ed. - São Paulo: Cortez, 2000. (cap. 2, p. 31-79). (Coleção Questões da Nossa Época; v. 19).

BANCO MUNDIAL. **Relatório Equidade e Desenvolvimento 2006: equidade e desenvolvimento: visão geral**. Washington (D.C.), 2006. Disponível em: <<http://siteresources.worldbank.org/INTWDR2006/Resources/477383-1127230817535/0821364154.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2019.

BATISTA, Paulo Nogueira. O Consenso de Washington. **A visão neoliberal dos problemas latino-americanos**. 1994. Disponível em: <<https://bit.ly/2powPuq>> Acesso em: 10 de jun. 2018.

BOBBIO, Noberto; MATEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Brasília: Editora UnB, 1998. 1v.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso 24 jan. 2019.

_____. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escola de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. **Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil - 1909**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1913. v. 2, p. 445-447.

_____. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - Em unidades**. Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Expansão da Rede Federal. 2016. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. **Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências**. Seção III. Dos Objetivos dos Institutos Federais. Disponível em: <<https://bit.ly/2dzI0vn>>. Acesso em: 19 de jun. 2018.

_____. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <<https://bit.ly/2cntEde>>. Acesso em: 25 de jun. 2018.

_____. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB/1996). **Diário Oficial da União**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso 24 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Base Comum Curricular**. Ensino Médio. 2018. (p. 464 - 600). Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>>. Acesso 24 de jan. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate**. Texto para discussão. 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6695-dcn-paraeducacao-profissional-debate&Itemid=30192>. Acesso 05 de fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações para a formulação e apresentação dos Planos de Cursos Técnicos Com Base na Resolução CNE/CEB nº 04/99**. Brasília, DF. 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica**. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/subs_02fev05.pdf>. Acesso em 02 fev. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concepcaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 22 de jan. 2019.

_____. Parecer CNE/CEB Nº 39/2004. **Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio**. 2004. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf>. Acesso 12 de fev. De 2019.

_____. Resolução N°6, de 20 de setembro de 2012. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=11663&Itemid>. Acesso 02 de fev. 2019.

BUFFA, Ester. Educação e Cidadania Burguesas. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel Gonzalez; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 8. ed. - São Paulo: Cortez, 2000. (cap. 1, p. 11-30). (Coleção Questões da Nossa Época; v. 19).

CARDOSO, Fernando Henrique, MULLER, Geraldo. Amazônia: expansão do capitalismo [online]. Rio de Janeiro: **Centro Edelstein de Pesquisas Sociais**, 2008.168 p. ISBN: 978-85-99662-73-1. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso 31 de jan. 2019.

CARNOY, Martin. **Educação, Economia e Estado**. Base e superestrutura Relações e mediações. São Paulo: Cortez, 1986. (Coleção polêmicas do nosso tempo /Autores Associados).

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: Dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 19 de jul. 2018.

_____. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: (org.) FRIGOTTO, G (org.); RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. (cap. 1, p. 21-56).

COSTA, Flávio Leite. **Formação integrada no Instituto Federal de Ariquemes: egressos, inserção no mercado de trabalho ou opção pelo ensino superior**. 112 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Porto Velho, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição: Elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7° ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DUARTE, Newton. Por que é necessário uma análise crítica marxista do construtivismo? In: (org.) LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e Educação debates contemporâneos**. 2°ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Cap. 8, p. 203-222).

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. 3ª ed. São Paulo: Ed. Centauro, 2006.

FALEIROS, Vicente de Paula. **O que é Política Social**. 5°ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

FERRETI, Celso João. A Implementação dos Cursos Técnicos Integrados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná. **Educare**. Unioeste, Cascavel/PR. Vol. II Número 23 jul. Dez. 2016.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e liberdade I**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

_____; CIAVATTA, Maria. e RAMOS, Marise Nogueira. **Educação Profissional e Desenvolvimento**. Berlim: Centro Interamericano de Educação/Unesco, 2006. Disponível em:

<http://redeescoladegoverno.rs.gov.br/upload/1392219264_Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional%20e%20Desenvolvimento.pdf>. Acesso 01 de jul. 2018.

_____. **A Produtividade da Escola Improdutiva 30 anos depois: Regressão Social e Hegemonia às Avessas**. Revista Trabalho Necessário. Ano 13, número 20. 2015. Disponível em: <<http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/8619>>. Acesso 28 de nov. 2018.

_____. **Prefácio** in: Filosofia da práxis e didática da educação profissional. Org. ARAÚJO, Ronaldo M. de L.; RODRIGUES, Doriedson S. - Capinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/conferencia_curriculo_frigoto.pdf>. Acesso 24 de jan 2019.

_____; DICKMANN, Ivo; PERTUZATTI, Ieda. **Currículo Integrado, Ensino Médio Técnico e Base Nacional Comum Curricular: Entrevista com Gaudêncio Frigotto**. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.15, n.3, p. 871 – 884 jul./set. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i3p871-884>>. Acesso 24 de jan 2019.

GAMBOA, Silvio Sanchez. **Pesquisa em Educação: Métodos e Epistemologias**. Campinas, 2006.

GENTILI, Pablo. Que há de novo nas novas formas de exclusão educativa? Neoliberalismo, trabalho e educação. **Educação & Realidade**, v.20, n.1, p.191-202, 1995. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71754/0>>. Acesso 16 de abr. 2019.

GIORGI, Maria Cristina; ALMEIDA, Fábio Sampaio de Almeida. Ensino Profissional no Brasil: diálogos com a ditadura militar. **Revista OPSIS**, Catalão-GO, v. 14, n. 1, p. 262-280, jan-jun. 2014. Disponível em: <<https://bit.ly/2IwViE6>>. Acesso em: 24 de jun 2018.

GOUVEIA, Fernanda. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional. Espaço e Economia: **Revista brasileira de geografia econômica**, n. 9, p.1-17, set. 2016.

IBGE. Índice Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua Tri: subutilização da força de trabalho é de 23,6% no 4º tri e fecha 2017 em 23,8%**. 2017a. Editorias Estatísticas Sociais. Disponível em: <encurtador.com.br/dkFVW>. Acesso em: 26 mar. 2018.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil, Rondônia, **Panorama de Ji-Paraná**. 2018b. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/ji-parana/panorama>>. Acesso 30 de jan. 2019.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Novos Indicadores sobre a Força de Trabalho no Brasil**. jan.-mar. 2018a. Disponível em: <<https://bit.ly/2KjITGx>>. Acesso em 19 de jun. 2018.

_____. Instituto Brasileiro De Geografia e Estatística. **PNAD Contínua: 10% da população concentravam quase metade da massa de rendimentos do país em 2017**. 2017b. Editoria: Estatísticas Sociais. Divulgado em: <<https://bit.ly/2JZp9uI>>. Acesso em 10 de jun. 2018.

IFRO. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio**. Ji Paraná/RO. 2015a.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio**. Ji Paraná/RO. 2015b.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Florestas Integrado ao Ensino Médio**. Ji Paraná/RO. 2015c.

JI PARANÁ, **Prefeitura Municipal de Ji Paraná: História**. Portal da Prefeitura, 2018. Disponível em: <<http://www.ji-parana.ro.gov.br>>. Acesso 03 de abr. 2019.

LEHER, Roberto. **Um novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Outubro, São Paulo, n1,1999. Disponível em: <encurtador.com.br/DFGKM>. Acesso 18 de mar. 2019.

MARRACH, Sonia Aparecida. Neoliberalismo e educação. In: Ghiraldelli, Paulo Junior. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez. Coleção Questões de nossa época, v. 61. 2002. (p. 42 – 56).

KEYNES, John Maynard. **A teoria geral do emprego, do Juro e da moeda**. São Paulo: Atlas, 2007.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. (Coleção primeiros passos). 23 ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. 2º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, maio/ago. 2002. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/539>> Acesso em 25 de set. 2018.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Lombardi, J.; Saviani, D.; Sanfelice, J. (Org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. São Paulo: Autores Associados; histedbr, 2005. p. 77-96.

_____. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____; GRABOWSK, Gabriel. A Produção do Conhecimento no Campo da Educação Profissional no Regime de Acumulação Flexível. **HOLOS**, Ano 32, Vol. 6, 2016. Disponível em: <encurtador.com.br/IFIW4>. Acesso em: 01 abr. 2018.

KUNZE, Nádia Cuiabano. O Surgimento da Rede Federal de Educação Profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**. v. 2, n. 2, 2009. Disponível em: <<https://bit.ly/2MmZqJk>> Acesso em 27/05/2018.

LEE, Arthur Ki Beak; TETZALAFF, Viviane Nunes. **Educação e Trabalho no Capitalismo e na História do Brasil: o papel do desemprego e do ensino profissional.** 1. ed. – Rio de Janeiro: Barra Livros, 2015.

LÊNIN, Vladimir Ilitch. **O Estado e a revolução.** São Paulo: Hucitec, 1983.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização.** (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos - coordenação Selma Garrido Pimenta) 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões Sobre Educação e Ensino na Obra de Marx e Engels.** Tese (livre docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 2010.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. Planejamento de Pesquisa: Uma Introdução. Elementos para uma análise metodológica. 2ª Edição. **EDUC.** São Paulo, 2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna.** [Tradução Newton Ramos de Oliveira]. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; PINA, Leonardo Docena; MACHADO, Vinícius de Oliveira; LIMA, Marcelo. A Base Nacional Comum Curricular: Um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017. Disponível em: <<https://rigs.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21835>>. Acesso 26 de jan. 2019.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino Técnico e Globalização: Cidadania ou Submissão?** Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos.** São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **O Capital: crítica da economia política.** São Paulo: Abril Cultural, vol. 1, Livro Primeiro, 1983.

_____; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. 5ª edição. São Paulo: Centauro, 2006.

_____. ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2001b.

MÉZSÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2005.

_____. **O poder da Ideologia**. São Paulo: Ensaio, 1996.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Mônica Ribeira. Politécnica e Formação Integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 20, núm. 63, outubro - dezembro, Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, Brasil. 2015. (pág. 1057-1080).

MUELLER, Rafael Rodrigo. Tecnologias gerenciais, formação Profissional e a intensificação do trabalho a partir do toyotismo. **Revista Educação Unisinos**. Volume 17, número 2, agosto, 2013. Disponível em: <encurtador.com.br/eqBCN>. Acesso 18 de dez. 2018.

MURARA, Patrícia. **Ensino Médio Articulado com a Educação Profissional: currículo, prática docente e empregabilidade**. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, UNIVALI. Santa Catarina, 2013.

NASCIMENTO, Cláudia Pereira. O Processo de Ocupação e Urbanização de Rondônia: Uma análise das transformações sociais e espaciais. **Revista de Geografia**. Recife: UFPE – DCG/NAPA, v. 27, n. 2, mai/ago, 2010. (p. 53-69). Disponível em: <encurtador.com.br/nvAV1>. Acesso 30 de jan. 2019.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; PRONKO, Marcela Alejandra. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

OCDE. **Relatórios Econômicos Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico: Brasil**. Fevereiro 2018. Disponível em: <www.oecd.org/eco/surveys/economic-survey-brazil.htm>. Acesso 03 de abr. 2019.

OLIVEIRA, Renato Chaves. **Contribuições do Instituto Federal do Espírito Santo em qualificação e empregabilidade: um estudo dos egressos do curso técnico em mecânica do Campus São Mateus**. 102 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional) - Faculdade Vale do Cricaré. São Mateus, Espírito Santo, 2014.

OLIVEIRA, Ramon. Precarização do trabalho: a funcionalidade da educação profissional. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 245-266, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/5134>. Acesso 08 de fev. 2019.

ORSO, Paulino José. Neoliberalismo: Equívocos e Consequências. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís (Orgs.). **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2007.

ORSO, Paulino José. A educação em Tempos de Golpe, ou como avançar andando para trás. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 50-71, abr. 2017. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21735>>. Acesso 04 de abr. 2019.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Os institutos federais: uma revolução profissional e tecnológica**. Brasília, DF: Fundação Santillana; São Paulo: Moderna, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2019.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Tradução de José Severo de Camargo Pereira. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (p. 01 - 30).

RAMOS, Maria Rocha. **A educação profissional no Instituto Federal de Ji-Paraná e os limites objetivos para a inclusão socioprofissional de seus egressos**. 128 f. Dissertação de (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, UNIR. Porto Velho, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: Autonomia ou adaptação?** 4ª edição. São Paulo: Editorial Cortez, 2011.

_____. Ensino Médio Integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei. **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. (orgs.) – Brasília: Ed. IFB, 2017. (cap. 1, p. 20 – 43).

_____. **História e Política da Educação Profissional**. Curitiba: IFPR-EAD, 2014. (Coleção Formação Pedagógica volume V).

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 8 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1986.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. **A educação no desenvolvimento da Amazônia**. In: XXI Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE: Educação, Economia e Território: o papel da educação no desenvolvimento, 2014, Lisboa. Atas Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE, 2014. p. 408-416.

SAVIANI, Dermeval. **A História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

_____. **O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias**. In: FERRETTI. (Org). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SCHULTZ, Theodore William. **O Capital Humano**. Investimentos em Educação e Pesquisa. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar. 1971.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez. 2007.

SMITH, Adam. **A Riqueza das Nações: investigação sobre sua natureza e suas causas**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Economistas).

VALENTIM, Erika Cordeiro do Rego Barros; PERUZZO, Juliane Feix. O empreendedorismo nas políticas públicas de trabalho e geração de renda. **Argum.**, Vitória, v. 10, n. 1, p. 261-275, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/argumentum/article/view/18362>>. Acesso em 12 de fev. 2019.

8 APÊNDICES

QUESTIONÁRIO PRÓPRIO – Envio Plataforma Digital 01. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Prezado egresso (a):

Meu nome é Juliano Viliam Cenci, sou professor do Instituto Federal de Rondônia – Campus Ji Paraná, e estou fazendo um levantamento de dados sobre a formação integrada oferecida pelo IFRO. Para atingir este objetivo preciso da sua contribuição, nesse sentido, venho convidá-lo a participar preenchendo este questionário e contribuir para ampliar o conhecimento acerca dessa temática.

Informo que este questionário compõe parte do mestrado acadêmico em educação, é rápido, e de fácil preenchimento. Estas informações serão utilizadas como instrumento de coleta de dados na pesquisa “Formação Profissional e Objetivação do Trabalho”, que tem por objetivo acompanhar o perfil do egresso e também analisar a realidade do mercado de trabalho.

Ao finalizar o questionário você terá a opção de receber uma cópia das respostas em seu e-mail. O tratamento das informações será feito por meio do formulário do Google Docs que tem assegurando a fidedignidade das respostas e a segurança da reserva das informações para fins específicos da pesquisa.

Tenha garantia que suas informações pessoais serão mantidas sob sigilo, não sendo usado seu nome em nenhum momento. Informo ainda que os dados e informações cedidas poderão ser utilizados posteriormente em publicações científicas como artigos, periódicos, livros ou na divulgação em eventos.

Não haverá qualquer compensação financeira pela sua participação na pesquisa.

É reservado a você o direito à desistência de participação na pesquisa, a qualquer momento, sem nenhuma repercussão negativa.

Caso ainda haja dúvidas, estarei disponível para maiores esclarecimentos através do e-mail: juliano.cenci@ifro.edu.br ou pelo telefone/Watsaap (69) 98472 1661.

Questionário Próprio

01. Gênero:

- Feminino
 Masculino
 Outro

02. Idade:

- Menos que 20 anos
 21
 22
 23
 24 anos ou mais

03. Qual a escolaridade atual, ou em realização:

- Estudando na minha área de formação técnica
 Estudando fora da minha área de formação técnica
 Não estou estudando
 Outro:

04. Como você avalia os conhecimentos teóricos obtidos na sua área de formação técnica obtidas no IFRO?

- Ótima
 Boa
 Razoável
 Desanimador
 Não tenho condições de avaliar

05. Como você avalia os conhecimentos práticos obtidos na sua área de formação técnica obtidas no IFRO?

- Ótima
 Boa
 Razoável
 Desanimador
 Não tenho condições de avaliar

06. Na região em que você vive atualmente, como são as ofertas profissionais da sua área de formação técnica?

- Há muita oferta de emprego na área técnica
 Há ofertas de emprego na área técnica
 Há pouca oferta de emprego na área técnica
 Não há ofertas de emprego para profissionais da área

07. Você está exercendo atividade profissional atualmente?

- Sim – exerço na área de minha formação acadêmica.
 Sim – exerço fora da área de minha formação acadêmica.
 A pergunta não se aplica a minha situação atual.

08. Qual a relação entre a formação profissional que você concluiu no IFRO e o curso atual?

- Está muito relacionada com a área do curso já concluído
 Está pouco relacionada com a área do curso já concluído
 Não tem nenhuma relação com a área profissional do curso
 Não cursei/Não estou cursando outro curso

09. Qual é o seu tipo de vínculo empregatício?

- Empregado com carteira assinada
 Empregado sem carteira assinada
 Funcionário público concursado
 Autônomo/Prestador de serviços
 Em contrato temporário
 Estagiário
 Proprietário de empresa/negócio

Outro:

10. Onde está localizado seu trabalho atual em relação a sua residência ou Campus do IFRO em que realizou seus estudos?

- Não estou trabalhando
 Trabalho e resido no município de Ji Paraná
 Trabalho e resido em cidades vizinhas a Ji Paraná
 Trabalho e resido em outro Estado
 A pergunta não se aplica a minha situação atual.

11. As disciplinas do curso no IFRO contribuíram para o seu desempenho profissional?

- Muito
 Pouco
 Razoavelmente
 Nada

12. Qual é a faixa salarial de seus pais (ou familiares mais próximos)?

- Até um salário mínimo (R\$ 954)
 De 1 a 2 salários mínimos (R\$ 954 – R\$ 1,908.00)
 De 2 a 3 salários mínimos (R\$ 1,908.00 – R\$ 2,862.00)
 Acima de 3 salários mínimos (R\$ 2,862.00)
 A pergunta não se aplica a situação atual

Outro:

13. Qual é sua faixa salarial?

- Até um salário mínimo (R\$ 954)
 De 1 a 2 salários mínimos (R\$ 954 – R\$ 1,908.00)
 De 2 a 3 salários mínimos (R\$ 1,908.00 – R\$ 2,862.00)
 Acima de 3 salários mínimos (R\$ 2,862.00)
 Estou desempregado
 A pergunta não se aplica a minha situação atual

Outro:

14. Qual o seu nível de satisfação na sua situação profissional atual no aspecto financeiro?

- Alto
 Médio
 Baixo
 Insatisfeito

15. Qual o seu nível de satisfação na sua situação atual, no aspecto social?

- Alto
 Médio
 Baixo
 Não estou satisfeito (Justifique):

16. Em sua visão, qual é a perspectiva profissional na sua área de formação técnica?

- Excelente
 Boa
 Razoável
 Desanimadora
 Não tenho condições de avaliar

17. Caso você não esteja trabalhando na área, qual o motivo de não atuar na profissão na qual é formado?

- Estou exercendo atividade profissional na minha área de formação
 Mercado de trabalho saturado
 Falta de perspectiva de carreira
 Melhor oportunidade em outra área
 Motivos particulares

Outra opção:

18. Quanto tempo transcorreu da conclusão do curso e o emprego na área de formação?

- Não estou exercendo nenhuma atividade profissional
 Menos de seis meses
 Entre seis meses e um ano de formado
 Depois de um ano de formado
 Não consegui emprego na minha área de formação

19. O seu curso contribuiu para melhorar sua postura crítica diante da realidade social e local?

- Muito
 Pouco
 Não

20. Gostaria de falar sobre algo do curso ou do mercado de trabalho que o questionário não contempla:

.....

.....