



**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**

**MARIA DA ROCHA RAMOS**

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DE JI-PARANÁ E OS  
LIMITES OBJETIVOS PARA A INCLUSÃO SOCIOPROFISSIONAL DE SEUS  
EGRESSOS**

**Porto Velho - RO  
2013**

**MARIA DA ROCHA RAMOS**

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DE JI-PARANÁ E OS  
LIMITES OBJETIVOS PARA A INCLUSÃO SOCIOPROFISSIONAL DE SEUS  
EGRESSOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Acadêmico em Educação, do Núcleo de Ciências Humanas da Universidade Federal de Rondônia como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes

**Linha de Pesquisa:** Políticas e Gestão Educacional

**Porto Velho - RO  
2013**

**MARIA DA ROCHA RAMOS**

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DE JI-PARANÁ  
E OS LIMITES OBJETIVOS PARA A INCLUSÃO SOCIOPROFISSIONAL DE SEUS  
EGRESSOS**

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu em Educação da Universidade Federal de Rondônia - Mestrado Acadêmico em Educação, aprovada aos 17 dias do mês de junho do ano de 2013.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Professor Dr. Marco Antônio de Oliveira Gomes**

Orientador e Presidente da Banca  
Departamento de Ciências da Educação - UNIR

---

**Professor Dr. José Claudinei Lombardi**

UNICAMP

---

**Professora Dr.<sup>a</sup> Marilsa Miranda de Souza**

Examinadora interna  
UNIR

---

**Professor Dr. Anselmo Alencar Colares**

Examinador interno - Suplente  
UNIR/UFOPA

Aos meus pais, Vanadir e Alice,  
Ao esposo e companheiro, José,  
À classe-que-vive-do-trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais Vanadir e Alice pelo exemplo de luta no trabalho a fim de garantir a nós, seus filhos, o cuidado e o amor indispensáveis.

Ao meu orientador e presidente da Banca, Prof. Marco Antônio, com profundo respeito pelo ser humano e docente que é, pela confiança, pela orientação segura, pelos sábios ensinamentos.

Aos demais membros da Banca - Professores Lombardi e Marilsa - pela disponibilidade, contribuições e participação na defesa da dissertação.

Ao meu esposo e companheiro José, pelo amor e apoio incondicionais.

Aos professores Tânia Brasileiro, Antônio Carlos Maciel, Rosângela França pela dedicação generosa ao programa e aos alunos do Mestrado em Educação.

Aos colegas de turma, demais professores e funcionários da UNIR pela atenção.

## RESUMO

Este estudo aborda os limites materiais da inclusão socioprofissional dos filhos de trabalhadores egressos do Curso Técnico em Informática (2009) do IFRO de Ji-Paraná. De modo mais amplo, esta pesquisa insere-se nas discussões sobre o trabalho e a educação nas novas configurações e arranjos do espaço produtivo. A pesquisa é de natureza teórico-empírica e a metodologia de caráter bibliográfico, documental e de campo, tendo como referencial o materialismo histórico-dialético. Os resultados evidenciam as contradições sociais e econômicas típicas do capitalismo reestruturado refletidas no contexto educacional do Instituto Federal de Rondônia, onde se observam mecanismos excludentes a partir do processo seletivo que abrange apenas 4% dos alunos de baixa renda (01 ou menos de 01 salário mínimo) e a inserção no mercado de trabalho de apenas um dos seis egressos.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais. Educação profissional. Inclusão socioprofissional. Egressos IFRO.

## ABSTRACT

This study approaches the objective limits to the socio-professional inclusion of workers' children and graduates of the Technical Course of Informatics (2009) of the IFRO of Ji-Paraná; in a larger way, this study underlines the discussions about work and education in the new configurations and arrangements of the productive space. The research is of a theorist and empirical nature, the methodology is bibliographic, documental and exploratory having as reference the historical-dialectic materialism. The results puts into evidence the social and economic contradictions typical of restructured capitalism reflected in the educational context of the Federal Institute of Rondônia where is observed excluding mechanisms since the selective process which embraces only 4% of students of low-income (01 or less than 01 of minimum wage) and the inclusion of scarcely one of the graduates in the marketplace.

**Keywords:** Educational politics. Professional education. Social inclusion. IFRO's graduates.

## **LISTA DE GRÁFICOS**

**Gráfico 01** - Procedência Escolar

**Gráfico 02** - Renda Familiar

**Gráfico 03** - Dados Acadêmicos da Turma

**Gráfico 04** - Condições de Residência

**Gráfico 05** - Alunos de Baixa Renda

**Gráfico 06** - Situação Profissional dos Alunos

**Gráfico 07** - Egressos de Baixa Renda

**Gráfico 08** - Egressos: Inserção Profissional



## **LISTA DE QUADROS - ENTREVISTAS**

**QUADRO 01** – Formação técnica e vaga de trabalho

**QUADRO 02** – Continuidade nos estudos

**QUADRO 03** – Formação e demandas do mercado de trabalho

**QUADRO 04** – Fator de empregabilidade

**QUADRO 05** – Remuneração mensal

## **LISTA DE FIGURAS**

**FIGURA 01** - Rio Machado

**FIGURA 02** - Cidade de Ji-Paraná - RO

**FIGURA 03** - Mapa dos Campi - IFRO

**FIGURA 04** - Estrutura do Campus Ji-Paraná

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológica
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
CPCs	Centros Populares de Culturas
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IEL	Instituto Euvaldo Lodi
IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
JK	Juscelino Kubitschek de Oliveira
LDB	Lei de Diretrizes de Base da Educação Brasileira
MEC	Ministério da Educação
MPOG	Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão
ONG's	Organizações Não-Governamentais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEI	Política Externa Independente
PIB	Produto Interno Bruto
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
RA	Registros Acadêmicos
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social de Transportes
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCH	Teoria do Capital Humano

UDN União Democrática Nacional  
UNE União Nacional dos Estudantes  
UNESCO United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>Delimitação da dissertação.....</b>	<b>17</b>
<b>Procedimentos metodológicos.....</b>	<b>19</b>
<b>1 TRABALHO E EDUCAÇÃO.....</b>	<b>23</b>
<b>1.1 O advento histórico da separação entre trabalho e educação.....</b>	<b>23</b>
<b>1.2 Classes sociais em Marx.....</b>	<b>24</b>
<b>1.3 Noção ampliada de classe trabalhadora.....</b>	<b>28</b>
<b>1.4 Trabalho e educação em Marx e no neoliberalismo.....</b>	<b>33</b>
<b>1.5 A educação do trabalhador diante da hegemonia do discurso neoliberal.....</b>	<b>41</b>
<b>1.6 Qualificação, flexibilidade e empregabilidade.....</b>	<b>43</b>
<b>1.7 Formação politécnica.....</b>	<b>48</b>
<b>2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL.....</b>	<b>55</b>
<b>2.1 Apontamentos sobre a evolução da educação escolar no Brasil.....</b>	<b>55</b>
<b>2.2 A Era Vargas e o Ensino Profissional.....</b>	<b>60</b>
<b>2.3 A democracia liberal populista e seu colapso.....</b>	<b>64</b>
<b>2.4 A ditadura civil militar e a profissionalização compulsória.....</b>	<b>65</b>
<b>2.5 A abertura política e a economia: a educação técnica profissionalizante sob o manto do discurso neoliberal.....</b>	<b>66</b>
<b>3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFRO - JI-PARANÁ.....</b>	<b>77</b>
<b>3.1 Breve apontamento histórico da região.....</b>	<b>78</b>
<b>3.2 Educação escolar em Ji-Paraná.....</b>	<b>80</b>
<b>3.3 Processo seletivo e acesso escolar.....</b>	<b>82</b>
<b>3.4 Perfil socioeconômico dos egressos.....</b>	<b>87</b>
<b>3.5 Egressos e inserção profissional.....</b>	<b>89</b>

<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>103</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>106</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>114</b>
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Aluno).....	115
APÊNDICE B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Diretor Geral).....	116
APÊNDICE C - Termo de Compromisso para uso de dados em Arquivo.....	117
APÊNDICE D - Questionário de entrevista dos egressos.....	118
<b>ANEXOS.....</b>	<b>121</b>
ANEXO A - Implantação do IFRO: Portaria do MEC.....	122
ANEXO B - Implantação do IFRO: Ata de Audiência Pública.....	123
ANEXO C - Implantação do Curso Técnico em Informática: ata de audiência pública.....	124

## INTRODUÇÃO

Esta dissertação é o resultado de pesquisa orientada a verificar os limites materiais de inclusão socioprofissional dos egressos do Curso Técnico em Informática do Instituto Federal de Rondônia (IFRO), Campus Ji-Paraná.

Neste estudo buscou-se identificar e analisar os desafios e as reais possibilidades de ingresso no mercado de trabalho dos jovens egressos em relação ao discurso oficial de inclusão apregoado pelos documentos e instrumentos legais promulgados pelo Ministério da Educação (MEC), pela Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia (SETEC), bem como pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), no que diz respeito à rede federal de educação profissional.

No Brasil, as pesquisas divulgadas pela mídia apontam maiores médias de escolarização e melhores índices de formalização do trabalho, no entanto, tais registros não coincidem com a realidade social de milhares de adultos e jovens desempregados portadores de diplomas profissionais, acadêmicos e/ou certificados de qualificação.

Segundo Balassiano, Seabra e Lemos (2005, p. 48-49) os números que relacionam o impacto do nível de escolaridade na **empregabilidade**<sup>1</sup> indicam variações pouco significativas entre as taxas de empregabilidade para os diferentes graus de escolaridade. De fato, o grupo sem escolaridade formal (analfabetos) apresentou a mesma taxa de empregabilidade do grupo que possui o segundo grau completo. A essa constatação acrescenta-se a de que não há diferenças sensíveis entre os três grupos de menor escolaridade (dos analfabetos até aqueles que completaram a quarta série do primeiro grau) e os que concluíram o segundo grau. Continuando os autores ressaltam:

Complementando essas observações, deve-se ressaltar que, observado o efeito total da escolaridade na empregabilidade, verifica-se a fragilidade dessa relação, quando comparada com as demais. Esse fato leva ao questionamento do pressuposto que permeia o discurso da empregabilidade – o de que o aumento da escolaridade, tendo em vista que esta representa maior qualidade da força de trabalho, aumentaria também sua empregabilidade. Sem desprezar a importância de investimentos na educação

---

<sup>1</sup> A pesquisadora utiliza aqui o termo “empregabilidade” na acepção de MACHADO (1998, p. 04), a qual referencia o conceito às “Condições subjetivas da integração dos sujeitos à realidade atual dos mercados de trabalho e ao poder que possuem de negociar sua própria capacidade de trabalho, considerando o que os empregadores definem por competência.” Segundo a autora, o discurso da empregabilidade tem suas raízes no pensamento liberal burguês cuja ideologia defende que a posição ocupada pelo indivíduo no mercado de trabalho é “[...] imediatamente definida pelos seus méritos individuais, para os quais seria determinante a qualidade de seus atributos, a gama de seus conhecimentos e a eficácia real de suas capacidades pessoais”. (MACHADO, 1998, p. 4).

dos trabalhadores, não se pode, com base nos dados analisados, afirmar que o investimento em educação formal tem impacto significativo no quesito empregabilidade. Em outros termos, é possível afirmar que indivíduos com mais escolaridade não são, necessariamente, mais empregáveis.

Ainda nessa linha, BARROSO (2010, p. 36-37) afirma que dados de pesquisa sobre a relação da taxa de escolaridade com os indicadores de emprego e desemprego comprovam que

[...] cresce a percentual entre os desempregados que tem ensino fundamental completo de 22,8% para 31,0%, ocorre um aumento considerável da distribuição percentual de desempregados dos que têm ensino médio completo de 14,8% para 36,2% e também dos que tem ensino superior, que vai de 2,1% para 5,0%.

Um ponto importante a destacar nesse cenário é que o desemprego não é um acidente. O capital necessita fundamentalmente de um exército industrial de reserva, cuja formação acompanhou a constituição das relações capitalistas de produção. Antunes em seu livro *Os Sentidos do Trabalho* aponta para esta contradição:

Mais do que nunca, bilhões de homens e mulheres dependem exclusivamente de seu trabalho para sobreviver e encontram cada vez mais situações instáveis, precárias, quando não inexistentes de trabalho. Ou seja, enquanto se amplia o contingente de trabalhadores e trabalhadoras no mundo, há uma constrição monumental dos empregos, corroídos em seus direitos e erodidos em suas conquistas. Maquinaria perversa e engenharia satânica que vem gerando um gigantesco contingente de desempregados que assim o são pela lógica destrutiva do capital - a qual, ao mesmo tempo em que expulsa centenas de milhões de homens e mulheres do mundo produtivo, [...] recria, nos mais distantes e longínquos espaços, novas modalidades informalizadas e precarizadas de geração de mais-valor (2009, p. 11).

Diante do exposto acima, elevar a escolarização ou a profissionalização parece não ser sinônimo e garantia de empregabilidade; melhor dizendo, não viabiliza *ipsu facto* a inserção socioprofissional dos egressos. 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 e não de políticas educacionais de caráter assistencialista e provisório, moldadas na tradicional dicotomia do sistema escolar.

O interesse pela inserção socioprofissional dos egressos dos cursos técnicos está relacionado também à minha experiência e origem. Filha de agricultora e operário industrial, minha trajetória de escolarização e profissionalização foi marcada pelas possibilidades reais: não tive a oportunidade de escolher o curso de formação profissional na área em que



realmente gostaria de mais tarde trabalhar, mas sim o possível dadas as circunstâncias familiares e sociais. Conheci o desemprego originado pelo excesso de pessoas qualificadas e pela ausência de vagas de emprego, senti na pele a angústia e a insegurança derivada da falta de trabalho e renda durante três longos anos, embora portadora de um diploma de nível superior e um certificado de pós-graduação.

Selecionar os egressos de um curso da rede federal de educação profissional e tecnológica como sujeitos de pesquisa é uma forma de compreender com maior precisão a realidade em que a educação está inserida e sua especificidade não necessariamente vinculada à mera profissionalização, contribuindo para uma reflexão cujo foco é a concepção do trabalho como princípio educativo.

### **Delimitações da dissertação**

Diante do quadro que se configura na educação, uma questão me pareceu extremamente importante, na medida em que contribuiu para a exclusão de significativos setores da população: a vinculação entre a oferta de cursos técnicos para os filhos da classe trabalhadora e a garantia de manutenção da ordem econômica vigente.

É nesta conjuntura de desigualdades sociais refletidas na escola que nasceram as inquietações inerentes à relação educação e trabalho. A presente dissertação de mestrado é a realização de um antigo sonho de pesquisa, acalentado por anos ao longo do trabalho docente em escolas mantidas pelo Estado e entidades privadas no Brasil e no exterior.

A constatação frequente em sala de aula de uma visão reducionista do conhecimento, percebido pela quase totalidade dos alunos como mero instrumento de acesso ao mercado de trabalho e de ascensão social, desconsiderando a importância fundamental desta para a formação da pessoa como sujeito histórico, fez brotar a necessidade de entender melhor a relação dialética entre trabalho e educação.

Como parte integrante da sociedade, o discente vive a expectativa de inserção social no mundo do trabalho. No entanto, as formas de produção capitalista favorecem um sistema educacional orientado a formar os trabalhadores de acordo com as exigências do projeto socioeconômico do país, isto é, reproduzir as relações de produções internacionais, reforçando a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. Desse modo, há diferença de formação entre as classes sociais: massas operárias capacitadas para trabalhos técnico-manuais nos cursos profissionalizantes e trabalhadores intelectuais qualificados em cursos superiores dentro e fora do país, em instituições elitizadas e de excelência.

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. Este processo dificulta a inserção e adaptação no mercado de trabalho, uma vez que tolhe a liberdade pessoal, gerando conflitos psicológicos, desajustes nas relações trabalhistas e baixa produtividade.

A liberdade de escolha, em uma sociedade capitalista, acaba sendo uma falácia. Ainda que o discurso neoliberal aponte para uma educação básica equalizadora das oportunidades, não é possível afirmar a igualdade das condições materiais de existência, que são desiguais e excludentes.

O Estado de Rondônia, situado na região amazônica, ainda é marcado pelo subdesenvolvimento, baixa qualificação da mão-de-obra, alto índice de analfabetismo e resultados do ENEM abaixo da média nacional<sup>2</sup>. Trata-se de uma situação que aprofunda o abismo das desigualdades sociais no país e eleva o índice de pobreza e de informalidade.

Em resposta a esse contexto socioeconômico, a implantação no Estado da rede federal de educação, ciência e tecnologia destinada ao ensino profissionalizante, foi apresentada à população como uma intervenção política e educacional necessária à melhoria da qualidade de ensino, ao desenvolvimento regional e como instrumento de inclusão social.

Tendo como tema a educação profissional da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, este estudo pretende responder à questão problematizadora: a formação oferecida pelos cursos técnicos dos Institutos Federais (IFs) favorece, de fato, a autonomia e inclusão socioeconômica dos egressos, justificando o discurso oficial? A pergunta central desdobra-se em outras questões relevantes sobre tema: O que é a preparação para o trabalho na sociedade contemporânea? O que o discurso oficial apresenta? A quem se destina? Qual a relação entre formação profissional e mercado de trabalho? Qual a formação profissional que interessa aos trabalhadores? O Instituto Federal, Campus Ji-Paraná, cria condições para que o egresso dispute e consiga incluir-se no mercado de trabalho satisfatoriamente?

O objetivo geral da pesquisa foi verificar se a formação ministrada por meio dos cursos técnicos está efetivamente favorecendo a autonomia e a inclusão dos egressos no mercado de trabalho, visando oferecer subsídios de avaliação da formação profissional

---

<sup>2</sup> Disponível em: <http://www.tudorondonia.com.br/noticias/enem-mostra-o-fracasso-da-educacao-em-rondonia-,23605.shtml>. Acessado em: 10/05/2012.

proposta pelos IFs, bem como de acompanhamento da trajetória dos egressos no que diz respeito à inclusão no mercado de trabalho.

O objeto de estudo contempla os egressos do Curso Técnico em Informática do ano letivo de 2009 do Instituto Federal de Rondônia - IFRO, Campus Ji-Paraná. A escolha do curso deu-se primeiramente devido à grande procura por parte dos candidatos; secundariamente, em razão do caráter eminentemente técnico da formação nesta área, além de sua atualidade tecnológica e urgência de demanda no mercado de trabalho.

### **Procedimentos metodológicos**

Para a elaboração desta dissertação recorreremos a observações e entrevistas com os egressos do Curso de Informática do IFRO de Ji-Paraná. A aproximação com os egressos nos permitiu verificar as contradições que se demonstram quando observamos os discursos apregoados pelo mercado de trabalho e a materialidade das circunstâncias em que essa prática se efetiva. O discurso hegemônico anuncia o imperativo de constante formação técnico e profissional para a inserção no mercado de trabalho e a prática revela, cada vez mais, a perda da centralidade nas atividades laborais pelas empresas, sendo os trabalhadores reduzidos a meros suportes da automação, desempenhando funções, no mais das vezes, que não exigem grandes investimentos em formação profissional.

A revisão bibliográfica fundamenta-se em autores relacionados ao tema, entre estes, Marx no que se refere à categoria trabalho e luta de classes; Saviani e Sanfelice, respectivamente quanto ao conceito de politecnicidade e a historiografia da educação; Gramsci e Nosella em relação ao trabalho como princípio educativo, Frigotto e Antunes no que tange à interdependência entre reestruturação do capital e classe trabalhadora na atualidade e outros que serão acrescentados ao longo da pesquisa.

A pesquisa documental abrange os documentos emanados pelo MEC/SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica) pertinentes à criação e normatização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), somando-se a estes os registros acadêmicos dos alunos do Curso Técnico em Informática do ano letivo 2009.

A pesquisa de campo deu-se na primeira etapa, por meio da análise de questionários aplicados pelo IFRO aos 272 candidatos selecionados para os cursos Técnico em Florestas e Técnico em Informática integrados ao ensino médio, Técnicos em Floresta, Informática e Móveis na modalidade subsequente do ano 2009; na segunda etapa, procedeu-se ao levantamento de dados extraídos dos documentos acadêmicos de 40 alunos do Curso Técnico

em Informática do ano letivo 2009; por último, na terceira etapa aplicou-se uma entrevista semiestruturada aos egressos, residentes em Ji-Paraná.

Os resultados foram organizados em tabelas com dados numéricos e de percentual apresentados em forma de gráficos extraídos dos questionários dos candidatos aos cursos do IFRO, Campus Ji-Paraná (2009), dos documentos acadêmicos e das respostas à entrevista semiestruturada.

Da amostragem, um (01) único egresso efetivamente estava inserido no mercado de trabalho após a conclusão do curso, configurando um estudo de caso.

Yin (2005, p. 19) afirma que a “necessidade pelos estudos de caso surge quando o foco de análise se encontra em fenômenos sociais contemporâneos e complexos” (investigação empírica), possibilitando uma investigação em que é necessário “preservar as características holísticas e significativas dos eventos da vida real”. Este exige um estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira a propiciar um conhecimento amplo e detalhado do assunto (GIL, 1995, p. 78). Desta forma, “Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2005, p. 32).

Para se captar o que é a singularidade de uma instituição torna-se necessário olhar o universal (a totalidade). Se o singular não existe por si, uma vez que está contido no universal, o universal não se institui sem as contraditórias relações das múltiplas singularidades. Captar o movimento, a tensão entre o singular e o universal, é o fundamental da pesquisa. Se o singular depende da sua materialidade única, o universal também não é uma abstração: é uma totalidade histórica determinada pelo seu modo de produção, pelas suas relações sociais, pelas suas práticas políticas, culturais, ideológicas e educativas, dentre outras. O IFRO de Ji-Paraná não pode ser compreendido por si mesmo, uma vez que está inserido em uma realidade material marcada por relações contraditórias. Assim, este estudo tem como pressuposto teórico o materialismo histórico em que se parte do trabalho como produtor dos meios de existência, tanto nos aspectos materiais como culturais.

[...] para viver, precisa-se, antes de tudo, de comida, bebida, vestimenta e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos (MARX, 2007, 33).

“A vida social é essencialmente prática. Todos os mistérios que induzem a teoria ao misticismo encontram sua solução racional na prática humana e na compreensão dessa prática” (MARX, 1845, Vol. 3, p. 210). Sendo assim, as formas como os homens organizam sua prática são decisivas para a compreensão e a ação transformadora da realidade. Conforme Gomes (2001, p. 3),

[...] nossa empreitada não pretende ser uma simples exposição de fatos e ideias, conforme uma cronologia, mas uma seleção intencional de elementos significativos, segundo pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico, que a orientam e servem de base para nossas interpretações, será necessário buscar, no movimento da história, o fio condutor [...].

Por isso, é nas condições materiais postas pela história, assim como na prática dos sujeitos, que se buscarão elementos para a análise das relações entre os dados documentais e de campo.

As categorias de análise “trabalho” e “educação” em perspectiva marxista são consideradas pela autora como as mais adequadas ao estudo das contradições e ambiguidades presentes no modo de produção capitalista e no sistema educacional brasileiro; contradições e ambiguidades estas que refletem e interferem no processo de formação dos trabalhadores, nas demandas do mercado de trabalho como também na trajetória de inserção profissional dos egressos.

Inicialmente, o estudo aborda a inclusão escolar dos filhos de trabalhadores das camadas populares nos cursos profissionalizantes oferecidos pelo Campus Ji-Paraná mediante a análise dos dados quantitativos de participação e aprovação destes no processo seletivo; mais adiante, procura verificar os indicadores de inserção ou não dos egressos do Curso Técnico em Informática no mundo do trabalho. De modo mais amplo, esta pesquisa insere-se nas discussões sobre o trabalho e a educação, em particular no que diz respeito à inserção socioprofissional dos filhos dos trabalhadores nas novas configurações e arranjos do espaço produtivo.

Diante dos apontamentos iniciais, o ordenamento da presente dissertação apresenta os seguintes capítulos: no primeiro capítulo do texto apresenta-se o referencial teórico sobre o qual se apoia o estudo, a saber, o trabalho e a educação em Marx e no neoliberalismo; no segundo capítulo trata-se da educação profissional no Brasil; no terceiro capítulo analisa-se a relação trabalho-educação no ensino técnico ministrado pelo IFRO - Campus Ji-Paraná a partir dos resultados dos dados e, por último, seguem as considerações finais.



# 1 TRABALHO E EDUCAÇÃO

*“O trabalho é fogo vivo, formador ...”*  
(MARX, 1980, p. 306)

## 1.1 O advento histórico da separação entre trabalho e educação

A relação entre trabalho e educação é típica do vínculo ontológico-histórico do ser homem, já que este *aprende* a produzir sua existência (educação) no próprio *ato* de produzi-la (trabalho).

À medida que as necessidades surgem, o homem se vê obrigado a apropriar-se da natureza e a transformá-la para garantir a sua sobrevivência, ou seja, ele vê-se obrigado a produzir a própria existência. “E a forma de sua existência é determinada pelo modo como ele a produz ou, já que o homem só existe em sociedade, a forma da sociedade é determinada pelo modo como é produzida a existência humana em seu conjunto” (SAVIANI, 2011, p. 1).

O trabalho de produzir a própria existência implica um processo de aprendizagem que tende a reforçar e repetir o que é positivo, e a descartar o que não leva aos resultados desejados; neste caso, os meios que de modo eficaz servem ao fim de garantir a sobrevivência do grupo. Esses mecanismos ou meios são transmitidos mediante a oralidade, a prática e, mais tarde com a imprensa, também por meio da escrita às gerações futuras, as quais são educadas empiricamente pelos mais experientes membros da sociedade.

Com o desenvolvimento das forças produtivas e a progressiva divisão do trabalho, tem origem a propriedade privada e com isso, surge a classe daqueles que vivem da exploração do trabalho escravo ou arrendatário. Esse processo marca a origem das civilizações antigas marcadas pelo modo de produção escravista. O modo de produção feudal, embora diferente na forma de exploração da classe que não possuía a propriedade dos meios de produção, mantém o desprezo pelo trabalho manual, considerado como uma atividade “indigna”.

A necessidade de ocupar o tempo livre com atividades criativas que preservem a dignidade da classe dominante leva à designação de preceptores encarregados de cuidar da educação dos filhos dos proprietários de terras, daí nasce a escola que originalmente em grego significa lazer, tempo livre, ócio e, por extensão, ocupação dos homens que dispõem de lazer; estudo” (SAVIANI, 2011, p. 2).

A educação é reservada à minoria; à elite ociosa ensina-se música, oratória, em suma, atividades intelectuais e exercícios físicos. Aos filhos dos escravos e dos arrendatários, por

sua vez, ensina-se o trabalho disciplinado. É assim que nasce e consolida-se a dualidade do sistema educacional que marca até hoje a escolarização em países periféricos do mundo capitalista.

Na modernidade, a burguesia (classe dominante) detém os meios de produção transformados em capital, enriquecida por meio das atividades mercantis, esta converte os frutos do trabalho em valor de troca, cujos lucros (mais-valia) são incorporados ao capital; o poder derivado desta acumulação de bens permite-lhes subjugar os setores agrícolas às leis da indústria, a qual exige o domínio da ciência ou conhecimento para sua operacionalização. A escolarização passa a ser condição indispensável para a manutenção do modo de produção capitalista, o que induz a burguesia a assumir a defesa do ensino obrigatório e universal.

Neste cenário, a doutrina liberal atribui à educação escolar um papel importante na construção da sociedade. Assim, coube ao Estado organizar os sistemas escolares com vistas à formação de “um novo homem”.

## **1.2 Classes sociais em Marx**

O conceito de classes não foi originalmente formulado por Marx. Na verdade, alguns autores burgueses que precederam Marx reconheceram a existência das classes sociais e das lutas travadas entre elas. No entanto, entendiam que sua existência devia-se a uma lei eterna e imutável. Em outras palavras, as diferenças entre classes era algo “natural”.

No que me diz respeito, não me cabe o mérito de ter descoberto nem a existência das classes na sociedade moderna nem a sua luta entre si. Muito antes de mim, historiadores burgueses tinham exposto o desenvolvimento histórico desta luta das classes, e economistas burgueses a anatomia económica das mesmas. O que de novo eu fiz, foi: 1) demonstrar que a existência das classes está apenas ligada a determinadas fases de desenvolvimento histórico da produção; 2) que a luta das classes conduz necessariamente à ditadura do proletariado; 3) que esta mesma ditadura só constitui a transição para a superação de todas as classes e para uma sociedade sem classes (MARX, Vol. 3, p. 253-254).

Marx apontou que a existência das classes estava ligada a formas historicamente determinadas no decorrer do desenvolvimento das forças produtivas baseadas na propriedade privada dos meios de produção.

No entender de Marx, é somente com o pleno desenvolvimento do modo de produção capitalista moderno que os contornos das classes sociais



fundamentais em oposição começam a transparecer no cenário da sociedade moderna, como grupos de oposição política, econômica e social (HIRANO, 2002, p. 148).

Marx fala também de classes sociais “em si” ou “classes em inércia” em contraposição a “classes para si” ou “classes em movimento”. Enfatiza-se no primeiro caso a “potencialidade” intrínseca para a luta dos indivíduos que formam uma determinada classe social, mas que ainda não conseguem sistematizar de forma orgânica e coerente seus interesses e objetivos em oposição à ideologia dominante.

No segundo, o foco recai sobre o processo de “engajamento” na luta política como o resultado de um amadurecimento da consciência de classe, desvencilhando-se da ideologia da classe dominante e elaborando propostas para superar suas contradições. Essa distinção só ocorre analiticamente, uma vez que na dinâmica da realidade histórica o fator econômico é interligado ao fator político e vice-versa. Marx (1985, p. 159) descreve essa diferença no parágrafo que segue:

As condições econômicas, inicialmente, transformaram a massa do país [Inglaterra] em trabalhadores. A dominação do capital criou para esta massa uma situação comum, interesses comuns. Esta massa, pois, é já, face ao capital, uma classe [em si], mas ainda não o é para si mesma. Na luta, de que assinalamos algumas fases, esta massa se reúne, se constitui em classe para si mesma. Os interesses que defende se tornam interesses de classe. Mas a luta entre classes é uma luta política.

O ser humano é um ser social, gregário por natureza, no entanto, disso não resulta a harmonização automática ou consenso *a priori* dos detentores dos meios de produção e dos sujeitos sem propriedade (trabalhadores assalariados ou proletários), a correlação das forças sociais é marcada por tensões e conflitos originados nos diversos interesses.

A heterogeneidade de interesses dos diversos grupos no interior da sociedade, derivadas da estruturação capitalista das relações socioeconômicas, fazem surgir a necessidade de organização e mobilização de forças iguais capazes de harmonizar os interesses dos sujeitos que compartilham uma condição material semelhante, em geral historicamente subjugados, a buscarem respostas coletivas à realidade concreta. Marx revela em *O 18 Brumário de Luís Bonaparte* que a constituição de classe vai além do agrupamento de pessoas com interesses comuns:

Na medida em que milhões de famílias camponesas vivem em condições econômicas que as separam uma das outras, e opõem o seu modo de vida, os

interesses e sua cultura aos de outras classes da sociedade, estes milhões constituem uma classe. Mas na medida em que existe entre os pequenos camponeses apenas uma ligação local e em que a similitude de seus interesses não cria entre eles comunidade alguma, ligação nacional alguma, nem organização política, nessa exata medida *não constituem uma classe*. São conseqüentemente, *incapazes de fazer valer seu interesse de classe* em seu próprio nome, quer através de um Parlamento, quer através de uma convenção (MARX, 1978, p. 403, grifo nosso).

A constituição da classe nasce, então, do posicionamento consciente de sujeitos históricos que se unem intencionalmente como agentes de transformação social, evidenciando que estes não estão mecanicamente condicionados à formação social pré-existente.

A capacidade de resistência aos ditames do sistema produtivo imposto, como também sua desconstrução é possível, já que “a força produtiva, estado social e consciência - podem e devem entrar conflito entre si” (MARX, 1998, p. 27). Classe em sentido marxista é, portanto, o resultado das múltiplas determinações históricas e sociais que engendram a consciência das condições objetivas da oposição entre capital e força de trabalho, as quais conduzem à luta política pela abolição de tal antagonismo exploratório e degradante.

Num sentido estrito e específico, só caberia falar em classes nas sociedades industriais capitalistas, quando surge uma classe burguesa, que concentra em suas mãos a propriedade dos meios de produção. Ela investe capital para valorizá-lo mediante a extração de um sobretrabalho não pago, fornecido pelo emprego de uma classe de trabalhadores assalariados, “livres”, a um tempo despossuídos e sem qualquer vínculo tradicional com seus patrões ou com a terra e demais meios de produção. Esses trabalhadores veem-se obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver, e só constituem-se propriamente como classe quando se associam para lutar contra a exploração a que são submetidos (RIDENTI, 1994, p. 14).

Ridenti (1994, p. 82) alerta ainda para o fato de uma falsa concepção de classe originada em dados quantitativos e reafirma o sentido marxista do termo:

É preciso ter claro que uma classe não é mera soma dos ocupados em determinada profissão, nem daqueles com certo nível de renda ou de formação cultural. As classes não são identificáveis por qualquer dado quantitativo. [...] as classes não são algo já dado pelas estruturas do capitalismo. Elas constituem-se como classe no processo da luta.

Na sociedade capitalista, então, as classes são unidades dialéticas constituídas na luta umas contra as outras ou em contradição estrutural, tendo de um lado, os detentores dos meios de produção, e do outro, os que dispõem da força de trabalho: a burguesia e o proletariado. Estas, não estão sobrepostas de modo estático, mas dinâmica e dialeticamente, em luta

constante: uma pela manutenção da hegemonia e a outra pela conquista da hegemonia. Ambas têm como referência de luta seus interesses e suas condições específicas de vida. Marx organiza a sociedade estruturada sob o capital em duas grandes classes, a burguesia e o proletariado. Ao longo do processo histórico de desenvolvimento do capital, as classes intermediárias compostas pelos pequenos proprietários, pequenos comerciantes, artesãos e camponeses aliaram-se aos operários:

As camadas inferiores da classe média de outrora, os pequenos industriais, pequenos comerciantes e pessoas que possuem rendas, artesãos e camponeses, caem nas fileiras do proletariado: uns porque seus pequenos capitais, não lhes permitindo empregar os processos da grande indústria, sucumbem na concorrência com os grandes capitalistas; outros porque sua habilidade profissional é depreciada pelos novos métodos de produção. Assim, o proletariado é recrutado em todas as classes da população (MARX, 1998, p. 59).

O fato de o proletariado formar a maior parcela da sociedade e ter consciência de sua identidade a partir das condições semelhantes em que estabelece suas relações de trabalho não faz deste uma classe, pois não a habilita a conduzir uma revolução transformadora de ruptura com a ordem do capital. “Isso implica a organização e a luta dos trabalhadores, que criam associações para mediar sua relação com e contra o Estado e os capitalistas, construindo a trajetória de sua constituição como classe” (RIDENTI, 1994, 113).

Em “Os Intelectuais e a Organização da Cultura” Gramsci defendeu a necessidade de que os trabalhadores se organizassem em sindicatos, instituições ou partidos contra-hegemônicos, no intuito de promover uma educação voltada à emancipação em relação ao Estado capitalista, ou seja, apta a formar os trabalhadores para a independência intelectual e cultural necessárias ao confronto da hegemonia burguesa, estabelecendo uma luta constante pela consciência de classe. A preocupação com a formação de intelectuais que dessem consistência à luta pelos interesses da classe trabalhadora despertou em Gramsci o interesse pela educação e a defesa de uma escola fundamentada no princípio educativo do trabalho, capaz de proporcionar as condições para que os filhos da classe trabalhadora se tornem também dirigentes:

A escola tradicional era oligárquica, pois era destinada à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu modo de ensino. Não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes

grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. A multiplicação de tipos de escola profissional, portanto, tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que ela tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de possuir uma tendência democrática. Por exemplo: operário manual e qualificado, camponês e agrimensor ou pequeno agrônomo etc. Mas, a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada "cidadão" possa se tornar "governante" e que a sociedade o coloque, ainda que "abstratamente", nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral, necessárias ao fim de governar. Mas o tipo de escola que se desenvolve como escola para o povo não tende mais nem sequer a conservar a ilusão, já que ela cada vez mais se organiza de modo a restringir a base da camada governante tecnicamente preparada, num ambiente social político que restringe ainda mais a "iniciativa privada" no sentido de fornecer esta capacidade e preparação técnico-política, de modo que, na realidade, retorna-se às divisões em ordens "juridicamente" fixadas e cristalizadas ao invés de superar as divisões em grupos: a multiplicação das escolas profissionais, cada vez mais especializadas desde o início da carreira escolar, é uma das mais evidentes manifestações desta tendência (GRAMSCI, 1982, p. 136-137).

Em última instância, para Gramsci “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (GRAMSCI, 1982, p. 09). A educação proposta por Gramsci não convém ao Estado capitalista, embora este tenha o dever de garantir uma escola gratuita aos governados que lhes ofereça também as condições de governar.

Para que a educação não reproduza os princípios da hegemonia burguesa, Gramsci propõe a construção de uma cultura própria da classe trabalhadora e embasada no princípio educativo do trabalho, que se aproprie do conhecimento e afirme a autonomia de seus intelectuais em relação aos intelectuais burgueses, rompendo com o consenso burguês gerador de subalternidade. No pensamento gramsciano, a constituição dos trabalhadores como classe hegemônica depende da superação do modo de pensar corporativista de interesses imediatos e particulares, da construção de um novo projeto cultural e da organização de seus intelectuais.

### **1.3 Noção ampliada de classe trabalhadora**

Em seus escritos, Marx afirma e reafirma constantemente o caráter histórico e, portanto, dinâmico do proletariado ou da classe trabalhadora, a que assume nova configuração

de acordo com o desenvolvimento político e econômico das sociedades locais e internacionais. Tais processos de mudanças afetam diretamente sua fisionomia política e estrutura organizacional, provocadas por expansões, cortes, deslocamentos, reduções ou alianças entre segmentos dos vários grupos de trabalhadores no desenrolar das lutas de classe na defesa pela legitimação de seus interesses:

O proletariado passa por diferentes fases de desenvolvimento. Sua luta contra a burguesia começa com a sua existência. No começo, empenham-se na luta operários isolados, mais tarde, operários de uma mesma fábrica, finalmente operários de um mesmo ramo industrial de uma mesma localidade, contra o burguês que o exploram diretamente. [...] Nessa fase o proletariado constitui massa dispersa pela concorrência. **A coesão maciça dos operários não é ainda o resultado de sua própria união**, mas da união da burguesia que, para atingir seus próprios fins políticos, é levada a pôr em movimento todo o proletariado, o que por enquanto ainda podem fazer. Mas, com o desenvolvimento da indústria, o proletariado não apenas se multiplica; comprime-se em massas cada vez maiores, sua força cresce e ele adquire maior consciência dela. Os interesses, as condições de existência dos proletários se igualam cada vez mais à medida que a máquina extingue toda diferença de trabalho e quase por toda a parte reduz o salário a um nível igualmente baixo. [...] **Os operários começam a formar coalizões contra os burgueses e atuam em comum na defesa de seus salários** [...] De tempos em tempos os operários triunfam, mas é um triunfo efêmero. O verdadeiro resultado de suas lutas não é o êxito imediato, mas a união cada vez mais ampla dos trabalhadores. Esta união é facilitada pelo crescimento dos meios de comunicação criados pela grande indústria e que permitem o contato entre operários de diferentes localidades. Basta, porém, este contato para concentrar as numerosas lutas locais, que têm o mesmo caráter em toda parte, em uma luta nacional, luta de classes. Mas toda luta de classes é uma luta política (MARX, 2005, pp. 47-48, grifo nosso).

Seguindo esta mesma linha de reflexão, Ricardo Antunes em seu artigo “Afinal, quem é a classe trabalhadora hoje?” (2008) traça um perfil dessas mudanças do sistema capitalista de produção no contexto mundial e brasileiro, corroborando o pensamento marxista sobre a evolução e movimento das massas trabalhadoras de acordo com as condições materiais de seu tempo. O autor chama a atenção para a expansão da classe trabalhadora como a consequência das transformações ocorridas devido à reestruturação do capitalismo, a qual tem gerado uma nova polissemia e/ou morfologia do trabalho:

[...] estamos desafiados a compreender o que venho denominando como a *nova polissemia* do trabalho, a sua *nova morfologia*, isto é, sua *forma de ser* (para pensarmos em termos ontológicos), cujo elemento mais visível é o seu desenho multifacetado, resultado das fortes mutações que abalaram o mundo produtivo do capital nas últimas décadas. Nova morfologia que compreende desde o operariado industrial e rural clássicos, em processo de encolhimento,

até os assalariados de serviços, os novos contingentes de homens e mulheres terceirizados, subcontratados, temporários que se ampliam. Nova morfologia que pode presenciar, simultaneamente, a retração do operariado industrial de base tayloriano-fordista e, por outro lado, a ampliação, segundo a lógica da flexibilidade-toyotizada, das trabalhadoras de *telemarketing* e *call center*, dos *motoboys* que morrem nas ruas e avenidas, dos digitalizadores que laboram (e se lesionam) nos bancos, dos assalariados do *fast food*, dos trabalhadores dos hipermercados, etc. (ANTUNES, 2008, p. 2).

Ainda segundo Antunes (2008, p. 2), “a crescente precarização do trabalho em escala global” revela a ampliação do desemprego estrutural que acaba por gerar a intensificação do trabalho para alguns, a perda do emprego para outros, a contratação temporária para uma grande maioria, o ingresso no trabalho informal para muitos e a desregulamentação crescente dos contratos e da legislação trabalhista.

No Brasil a situação é agravada em razão da trajetória político-econômica do país pautada pela assunção do modelo neoliberalista internacional do capital que levou à reestruturação produtiva na área da indústria e dos serviços por meio da reorganização sóciotécnica, re-territorialização e desterritorialização de empresas e integração dos três principais setores da economia: agricultura, indústria e serviços. Tudo isso combinado a uma política de incentivos fiscais ao empresariado, rebaixamento salarial e o clamor de um exército de trabalhadores desempregados, desorganizados politicamente e à cata de qualquer ocupação capaz de aliviar a humilhação e carência do desemprego.

Essas condições são campo fértil à exploração da força de trabalho por meio de vagas temporárias e sem a menor regulamentação e, por isso, sem vínculo empregatício. Atualmente, a classe trabalhadora assume novos contornos e configuração: “Desemprego ampliado, precarização exacerbada, rebaixamento salarial acentuado, perda crescente de direitos, esse é o desenho mais frequente da nossa classe trabalhadora” (ANTUNES, 2008, p. 6).

Essa nova classe trabalhadora, não mais moldada pelo sistema taylorista ou fordista, deve ser “polivalente” ou “multifuncional” apta a operacionalizar máquinas informatizadas, a resposta imediata à “enorme intensificação dos ritmos, tempos e processos de trabalho [...] tanto no mundo industrial, quanto nos serviços, para não falar do agronegócio” (ANTUNES, 2008, p. 6).

O mercado de trabalho nessa conjuntura passa a exigir da nova classe trabalhadora, a qualificação nas áreas da comunicação, publicidade e marketing, orientadas à comercialização das mercadorias produzidas; do mesmo modo, assiste-se à conformação dos serviços públicos

às leis do mercado; fatores estes, que conduzem à “ampliação do que Marx chamou de trabalho imaterial” (ANTUNES, 2008, p.7).

A substituição do trabalho estável pelas diversas formas de empreendedorismo, voluntariado e pseudo-cooperativismo, até mesmo na esfera de órgãos públicos, tornam mais agudo o processo de precarização do trabalho com o conseqüente aprofundamento da exploração do sobretrabalho e anulação dos direitos sociais e trabalhistas.

Na visão de Antunes (2008, p. 8),

É este, portanto, o desenho compósito, heterogêneo e multifacetado que caracteriza a classe trabalhadora brasileira. Além das clivagens entre os trabalhadores estáveis e precários, de gênero, dos cortes geracionais entre jovens e idosos, entre nacionais e imigrantes, brancos e negros, qualificados e desqualificados, empregados e desempregados, temos ainda as estratificações e fragmentações que se acentuam em função do processo crescente de internacionalização do capital. Para compreendê-la é preciso, então, partir de *uma concepção ampliada de trabalho*, abarcando a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho e não se restringindo aos trabalhadores manuais diretos; devemos incorporar a totalidade do trabalho social e coletivo, que vende sua força de trabalho como mercadoria, seja ela material ou imaterial, em troca de salário. E devemos incluir também o enorme contingente sobrando de força de trabalho que não encontra emprego, mas que se reconhece enquanto parte da classe trabalhadora desempregada.

Esta visão ampliada do trabalho inspira o autor a afirmar a que classe trabalhadora inclui também os trabalhadores improdutivos, “aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, seja para uso público ou para o capitalista, e que não se constituem enquanto elemento diretamente produtivo” (ANTUNES, 2009, p. 102). Para Marx, trabalhadores produtivos são aqueles cujo trabalho é consumido como “valor de uso” e não como “valor de troca”, mas que são imprescindíveis à sobrevivência do sistema capitalista e constituem um grande número de assalariados. Antunes, então, amplia e reformula em perspectiva marxista o conceito de classe trabalhadora com o termo “classe-que-vive-do-trabalho”:

Considerando, portanto, que todo trabalhador produtivo é assalariado e nem todo trabalhador assalariado é produtivo, uma noção contemporânea de classe trabalhadora, vista de modo ampliado, deve, em nosso entendimento, incorporar a totalidade dos trabalhadores assalariados. Isso não elide o papel de centralidade do trabalhador produtivo, do trabalho social coletivo, criador de valores de troca, do proletariado industrial moderno no conjunto da classe-que-vive-do-trabalho, o que nos parece por demais evidente quando a referência é dada pela formulação de Marx. Mas, como há uma crescente imbricação entre trabalho produtivo e improdutivo no capitalismo contemporâneo, e como a classe trabalhadora incorpora estas duas dimensões básicas do trabalho sob o capitalismo, esta noção ampliada nos

parece fundamental para a compreensão do que é a classe trabalhadora hoje. [...] Uma noção ampliada de classe trabalhadora inclui, então, todos aqueles e aquelas que vendem sua força de trabalho em troca de salário, incorporando, além do proletariado industrial, dos assalariados do setor de serviços, também o proletariado rural, que vende sua força de trabalho para o capital. Incorpora o proletariado precarizado, o subproletariado moderno, part time, o novo proletariado dos McDonalds, os trabalhadores hifenizados de que falou Beynon (1995), os trabalhadores terceirizados e precarizados das empresas liofilizadas de que falou Juan José Castillo, os trabalhadores assalariados da chamada "economia informal", que muitas vezes são indiretamente subordinados ao capital, além dos trabalhadores desempregados, expulsos do processo produtivo e do mercado de trabalho pela reestruturação do capital, e que hipertrofiaram o exército industrial de reserva, na fase de expansão do desemprego estrutural (2009, p. 102-104).

Portanto, a “classe-que-vive-do-trabalho” expressa, na atualidade, a realidade da classe trabalhadora no mundo do trabalho do capital reestruturado internacional e brasileiro. Cabe lembrar que o autor evidencia o fato de esta constar hoje de um aumento significativo da mão-de-obra feminina, sobretudo no trabalho *part time*, com remuneração inferior àquela masculina. Nesta, os detentores dos meios de produção são automaticamente excluídos em função do papel que exercem no interior da sociedade quanto ao processo produtivo e reprodutivo do capital:

A classe trabalhadora hoje exclui, naturalmente, os gestores do capital, seus altos funcionários, que detêm papel de controle no processo de trabalho, de valorização e reprodução do capital no interior das empresas e que recebem rendimentos elevados (Bernardo, 2009) ou ainda aqueles que, de posse de um capital acumulado, vivem da especulação e dos juros. Exclui também, em nosso entendimento, os pequenos empresários, a pequena burguesia urbana e rural proprietária (ANTUNES, 2009, p. 104).

Temos no presente momento uma classe de trabalhadores mais heterogênea, fragmentada e complexificada originária da nova divisão internacional do trabalho e, ao contrário dos que anunciam o fim do papel central da classe trabalhadora e dos organismos sindicais, a classe-que-vive-do-trabalho tem o desafio de fortalecer os vínculos de pertencimento e despertar a consciência de classe entre os diversos segmentos que compõem o mundo do trabalho; tanto aqueles segmentos decisivos na criação de valores de troca quanto os que se encontram mais à margem do processo produtivo, os quais subjugados a condições precárias e ultrajantes na atividade laborativa “constituem-se em contingentes sociais potencialmente rebeldes frente ao capital e suas formas de (des)socialização” (ANTUNES, 2011, p. 11).



#### 1.4 Trabalho e educação em Marx e no neoliberalismo

Se na história da humanidade o trabalho sempre foi um elemento educativo cuja importância e validade é indiscutível, a originalidade de Marx consiste em “erigir o trabalho à categoria de princípio. Com isso, Marx introduziu e consagrou, na ciência pedagógica, a ideia de ser o trabalho o elemento determinante e fundamental de todo o processo educativo, logo, de toda instituição escolar” (NOSELLA, 2009, p. 115).

Na filosofia marxista, o “trabalho” tem importância fundamental como categoria ontológica da existência humana, ela expressa aspectos fundamentais das relações dos homens entre si e com a natureza e são construídas por meio do desenvolvimento do conhecimento e da prática social. O homem, pela determinação própria de sua atividade vital, consciente e ativa, liberta-se, por meio do trabalho dos estreitos limites da reprodução cega das formas biológicas.

O trabalho distingue o homem do animal, tal hipótese é explicitamente exposta em *O Capital*, quando Marx assevera que a distinção entre os homens e os animais só começa a existir quando os primeiros iniciam a produção dos seus meios de vida.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Não se trata aqui das primeiras formas instintivas, animais, de trabalho. O estado em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho deixou para o fundo dos tempos primitivos o estado em que o trabalho humano não se desfez ainda de sua primeira forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente (MARX, 1983, p. 149-150).

É na relação do ser humano com a natureza, da necessidade de extrair dela a própria sobrevivência que Marx situa o conceito geral do trabalho, por intermédio do trabalho físico e mental o homem transforma o mundo (natureza) e, como consequência, e a si mesmo. A

categoria trabalho, então, está intrinsecamente associada à transformação da natureza pela ação humana, pautada numa relação que distingue o homem da natureza sem, contudo excluí-lo desta. A consciência da ação é que determina o trabalho como categoria essencialmente humana, distinguindo a relação que o homem estabelece com a natureza daquela de outros seres.

O ser humano se constitui nessa relação com a natureza como ser social não somente por suas características biológicas diferenciadas, mas também por propriedades sócio históricas que tem seu fundamento no trabalho; este é a primeira atividade destinada à satisfação das necessidades vitais de produção e reprodução da existência humana, a condição histórica imprescindível de sobrevivência. Para Marx e Engels (2007, p. 33),

[...] o primeiro ato histórico é, pois, a produção dos meios para a satisfação dessas necessidades, a produção da própria vida material, e este é, sem dúvida, um ato histórico, uma condição fundamental de toda a história, que ainda hoje, assim como há milênios, tem de ser cumprida diariamente, a cada hora, simplesmente para manter os homens vivos.

Assim sendo, o trabalho se constitui no elemento fundante, ontológico da humanidade na medida em que produz valores de uso para a manutenção da vida, satisfazendo às necessidades elementares do homem enquanto ser vivo: “quando se fala do trabalho, está-se tratando, imediatamente, do próprio homem” (MARX, 2004, p. 89). Logo, em perspectiva marxista, o trabalho não pertence à natureza do trabalhador, mas é condição para que ele sobreviva como ser humano num contexto histórico determinado e, ao mesmo tempo, por ele mesmo engendrado: “o modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir” (MARX, 2007, p. 87).

No interior da categoria trabalho, Marx distingue “trabalho vivo” e “trabalho morto”. A força de trabalho do homem enquanto agente que cria valor no processo do trabalho materializado num objeto é que ele denomina “trabalho vivo”; trabalho vivo equivale então, à “força criadora de valor” (MARX, 1999, p. 357). É o trabalho vivo que viabiliza o desenvolvimento e mantém o dinamismo dos meios de produção na sociedade, agregando valor à mercadoria produzida: “Fornos e edifícios de fábricas parados à noite não absorvem trabalho vivo e são mera perda para o capitalista” (Idem, p. 357). “Trabalho morto” é o objeto produzido pela força criadora do homem no processo de transformação da natureza, do qual se apropria o modo de produção capitalista: “o capital é trabalho morto que, como um

vampiro, se reanima sugando o trabalho vivo, e, quanto mais o suga, mais forte se torna” (Idem, p. 271).

Outra distinção de Marx a respeito das formas de produção é aquela de “trabalho simples” e “trabalho complexo”. Tal distinção está vinculada ao valor atribuído à mercadoria em função da quantidade de trabalho humano simples nela materializada:

Trabalho humano mede-se pelo dispêndio da força de trabalho simples, a qual, em média, todo homem comum, sem educação especial, possui em seu organismo. *O trabalho simples médio* muda de caráter com os países e estágios de civilização, mas é dado numa determinada sociedade. Trabalho complexo ou qualificado vale como trabalho simples *potenciado* ou, antes, *multiplicado*, de modo que uma quantidade dada de trabalho qualificado é igual a uma quantidade maior de trabalho simples (Idem, p. 66, grifos do autor).

O “trabalho simples” é usado por Marx como uma referência de valor, unidade básica de trabalho, aplicada para medir ou comparar a outras formas de trabalho; “trabalho complexo” é trabalho simples multiplicado ou potencializado.

Marx introduz também o conceito de “trabalho concreto” ou “trabalho útil”, este é descrito como “aquele cuja utilidade se patenteia no valor-de-uso do seu produto ou cujo produto é um valor-de-uso” (Idem, p. 63). Todo dispêndio de força humana orientada à finalidade de suprir às necessidades do homem produz valores-de-uso: “A utilidade de uma coisa faz dela um valor-de-uso” (idem, p. 58). Por isso, o trabalho concreto ou útil engloba todas as atividades do dia-a-dia que contribuem à realização da vida humana em sentido amplo, as quais não estão necessariamente ligadas ao modo de produção capitalista.

O processo de trabalho, que descrevemos [...] é atividade dirigida com o fim de criar valores-de-uso, de apropriar os elementos naturais às necessidades humanas; é a condição necessária do intercâmbio material entre o homem e a natureza; é condição natural eterna da vida humana [...] (Idem, p. 218).

O oposto do trabalho concreto é o “trabalho abstrato”, este se caracteriza pelo dispêndio de forma humana, em sentido puramente fisiológico, destinado a criar valor de mercadoria ou valor-de-troca segundo os padrões do mercado capitalista; neste, a concepção de valor está intrinsecamente agregada à noção de mais-valia (lucro), prescindindo de seus fins ou qualidades inerentes à utilidade humana (valor-de-uso).

Se prescindirmos do valor-de-uso da mercadoria, só lhe resta ainda uma propriedade, a de ser produto do trabalho. Mas, então, o produto do trabalho

já terá passado por uma transmutação. Pondo de lado seu valor-de-uso, abstraímos, também, das formas e elementos materiais que fazem dele um valor-de-uso. Ele não é mais uma mesa, casa, fio ou qualquer outra coisa útil. Sumiram todas as suas qualidades materiais. Também não é mais o produto do trabalho do marceneiro, do pedreiro, do fiandeiro ou de qualquer outra forma de trabalho produtivo. Ao desaparecer o caráter útil dos produtos do trabalho, também desaparece o caráter útil dos trabalhos neles incorporados; desvanecem-se, portanto, as diferentes formas de trabalho concreto, elas não mais se distinguem umas das outras, mas reduzem-se, todas, a uma única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato. (Idem, p. 60)

É comum identificar o capitalismo com o modo de produção de mercadorias, esquecendo-se que sua especificidade, segundo Marx, fundamenta-se essencialmente na produção de mais-valia, a qual estrutura o processo de trabalho e sua organização temporal, espacial e técnico-social. Nessa perspectiva, os escritos marxistas falam do “trabalho produtivo” e do “trabalho improdutivo”.

O trabalho produtivo, nos moldes da produção capitalista, “é o trabalho assalariado que, na troca pela parte variável do capital (a parte do capital despendida em salário), além de reproduzir essa parte do capital (ou o valor da própria força de trabalho), ainda produz mais-valia para o capitalista” (MARX, 1987, 132-133). O trabalho improdutivo, ao contrário do anterior, constitui a força de trabalho que consome mais do que produz. Segundo Marx (1987, p. 140): “Num caso, o trabalhador se transforma em capital e gera lucro para o capitalista (trabalho produtivo); no outro, é uma despesa, um dos artigos em que se despende renda (trabalho improdutivo)”.

Na primeira condição o trabalhador se troca por capital; na segunda, por renda. Segundo KOHAN (p. 02) “capital” é uma relação social de produção que resulta de um processo histórico, é valor que se valoriza (se acrescenta) explorando o trabalho alheio, é dinheiro que se autonomiza; BOTTOMORE (2001, p. 44-45) afirma que embora o “capital” seja anterior ao capitalismo, neste ele predomina e assume uma especificidade, não pode ser entendido fora das relações capitalistas de produção, tem a ver com “fazer dinheiro” e as formas de relações que engendram continuamente sua reprodução. MARX assim descreve o capital:

O capital não é coisa - ferramenta ou máquina. [...] Em vez de coisa, o capital é relação social, relação de exploração dos operários pelos capitalistas. As coisas - instalações, máquinas, matérias-primas etc. - constituem a encarnação física do trabalho acumulado para servir de capital, na relação entre o proprietário dessas coisas e os operários contratados para usá-las de maneira produtiva (1996, p. 34).

Marx, no capítulo XXIV de “O Capital”, assim refere-se ao rendeiro capitalista: “[...] ele enriqueceu, simultaneamente, à custa dos seus operários assalariados e à custa do seu *landlord* (proprietário de terra - tradução nossa).” Pode-se deduzir então, que “renda” equivale aos ganhos ou lucro derivado de determinadas relações de produção fundadas na exploração da força de trabalho de outrem (mais valia) e/ou da aplicação do capital (meios de produção) na terra ou na fábrica; de qualquer modo, é resultado de relações de produção capitalistas em forma de lucro material ou abstrato (trabalho improdutivo).

Nota-se a necessária interdependência entre trabalho produtivo e improdutivo, estes se complementam harmonicamente no sistema produtivo capitalista; respectivamente, na cadeia de produção propriamente dita e na extração da mais-valia. Ambas as formas de trabalho, produtivo e improdutivo, fazem parte da dinâmica e da eficiência do capitalismo.

A centralidade do trabalho como condição constituinte da existência humana é apresentada nos escritos de Marx com um duplice significado. O primeiro, de conotação positiva, define-se como “autogênese humana”, na qual mediante a relação recíproca com a natureza o homem cria, livre e conscientemente, a realidade e a transforma, ultrapassando os limites da mera existência orgânica ou biológica rumo à sociabilidade. Ele modifica a realidade natural que o circunda e, ao modifica-la, cria uma nova realidade mediada pelo trabalho da qual os demais homens participam e usufruem, gerando um fluxo de relações sociais:

A produção da vida, tanto da própria, no trabalho, quanto da alheia, na procriação, aparece desde já como uma relação dupla - de um lado como relação natural, de outro como relação social -, social no sentido de que por ela se entende a cooperação de vários indivíduos, sejam quais forem as condições, o modo e a finalidade (MARX, 2007, p. 34).

Essa produção da vida por meio do trabalho não deve ser compreendida como uma simples reprodução da existência física do homem. Ela é, essencialmente, um ato de exteriorização de vida dos indivíduos, ou seja, a vida dos homens em cada época histórica coincide com a sua produção e com os meios inventados para produzi-la. Os homens são aquilo que eles fazem de si mesmos pelo trabalho: “Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles.” (MARX, 2007, p. 87).

O segundo significado atribuído por Marx ao trabalho, nasce de sua condição negativa derivada das contradições da propriedade privada e do modo de produção gerenciado pela burguesia. A legalização da propriedade privada institui, historicamente, a separação entre trabalho e capital, isto é, entre os produtores e o produto; neste contexto, o trabalho perde sua

característica vital e humanizadora, tornando-se uma atividade estranhada que conduz o homem à perda de sua essência no processo de produção.

O trabalho torna-se como elemento constitutivo do capitalismo em que a atividade humana (força do trabalho) é explorada para satisfazer aos interesses de acumulação do capital ou produção de mercadorias, em tal sistema econômico “o trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais a sua produção aumenta em poder e extensão. O trabalhador se torna uma mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias ele cria” (MARX, 2004, p. 80).

Consequência inevitável disso é a supervalorização das coisas em detrimento da valorização do ser humano, esse processo de estranhamento humano apresentado por Marx afeta o produto do trabalho, a própria atividade, o ser genérico do homem, a relação com outros seres humanos. Essa situação de estranhamento do trabalhador em relação ao produto de trabalho reflete a alienação no próprio ato de produzir a mercadoria, esta é produzida por meio do trabalho degradante que custa o sacrifício de si mesmo e da dignidade do ser humano.

[...] o trabalho é *externo (äusserlich)* ao trabalhador, isto é, não pertence ao seu ser, que ele não se afirma, portanto, em seu trabalho, mas nega-se nele, que não se sente bem, mas infeliz, que não desenvolve nenhuma energia física e espiritual livre, mas mortifica sua *physis* e arruína o seu espírito. O trabalhador só se sente, por conseguinte e em primeiro lugar, junto a si [quando] fora do trabalho e fora de si [quando] no trabalho. Está em casa quando não trabalha e, quando trabalha, não está em casa. O seu trabalho não é, portanto, voluntário, mas forçado, *trabalho obrigatório*. O trabalho não é, por isso, a satisfação de uma carência, mas somente um *meio* para satisfazer necessidades fora dele. Sua estranheza (*Fremdheit*) evidencia-se aqui [de forma] tão pura que, tão logo inexistia coerção física ou outra qualquer, foge-se do trabalho como de uma peste (MARX, 2004, p. 82-83).

Assim, o trabalho humano que deveria ser fonte de bem-estar para os indivíduos, cria, na verdade, sob os ditames do capitalismo, uma realidade de sofrimento e miséria para uma parcela social, a classe-que-vive-do-trabalho trabalhadora. Quanto mais o trabalhador põe de si nos objetos que cria, no mundo, mais este se torna estranho e frustrante; quanto mais trabalha tanto mais poderoso torna-se este mundo estranhado frente a ele. Para o trabalhador, só restam a pobreza exterior e interior. Cada vez mais sua condição humana pertence menos a si.

O trabalho alienado, como apare nas relações capitalistas, passa a ser condição de sobrevivência mínima; o trabalhador vai gerar mais riquezas para o sistema econômico do

país, contudo pouco vai poder usufruir delas, o salário que ganha pela venda de sua força de trabalho é extremamente menor que o valor de mercado dos bens por ele produzidos. Por conseguinte, o homem tende a se satisfazer exclusivamente em suas funções biológicas (comer, beber e procriar):

[...] chega-se à conclusão de que o homem (o trabalhador) só se sente livremente ativo nas suas funções animais - comer, beber e procriar, quando muito, na habitação, no adorno, etc. - enquanto nas funções humanas se vê reduzido a animal. O elemento animal torna-se humano e o humano torna-se animal (MARX, 1989, p. 159).

É com o desenvolvimento das relações sociais produtivas capitalistas, por conseguinte, que o trabalho perde o sentido de atividade vital do ser humano para produzir/reproduzir seus meios de vida e adquire o sentido de “emprego” remunerado; isto é, força de trabalho “vendida” em troca de um “salário” que não necessariamente corresponde ao valor do trabalho executado por determinado período de tempo em razão da extração da mais valia ou lucro em prol do capital.

Esse reducionismo do termo “trabalho” na sua dimensão ontológica de criação do ser social a “emprego” como quantidade de tempo vendida ou trocada por alguma forma de pagamento está diretamente relacionado então, às relações sociais dominantes. Da mesma forma o termo “trabalhador”, histórica e socialmente construído, passa a ser relacionado à ideia de classe social; o trabalhador faz parte e, portanto, representa no imaginário coletivo, a classe-que-vive-do-trabalho, em termos marxistas, o proletariado.

Na mesma linha de pensamento marxista, Gramsci apresenta o trabalho como princípio educativo; ao afirmar a dimensão formativa do trabalho como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano, ele nos remete à relação trabalho-educação. Nosella esclarece o contexto em que o “trabalho” passa a ser considerado como “princípio educativo”:

O trabalho como princípio educativo só pôde ser pensado e proposto a partir do processo de industrialização, pois, nesse processo, os homens compreenderam que o conhecimento científico necessário à indústria era fruto da articulação entre as atividades práticas e os estudos teóricos, já que a inteligência e as mãos executavam, conjuntamente, operações segundo regras objetivas teórico-práticas, aprendidas em escolas. Estava, assim, pela primeira vez na história justificada a entrada dos trabalhadores para dentro das escolas (2009, p. 8).

Na busca de concretização do princípio educativo do trabalho e da superação da dualidade do sistema escolar italiano, Gramsci propõe a escola unitária, de cultura desinteressada fundada na unidade entre instrução e trabalho, formadora de homens não somente capazes de produzir, mas também preparados para serem dirigentes ou governantes:

[...] a crise (escolar) terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre, de modo justo, o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (2000, p. 33).

Gramsci parece se posicionar contra o ensino profissionalizante, ao defender a ideia de que “a relação entre escola e trabalho produtivo, assim como o marxismo a entende, inscreve-se numa concepção de cultura ‘desinteressada’, isto é, de longo alcance, porém científica, humanista e moderna” (GRAMSCI *apud* NOSELLA, 2007, p. 116-117).

O estudo do processo de produção e reprodução da vida humana (trabalho) deve ser o eixo principal da proposta curricular de ensino na escola unitária, já que esta “objetiva entender o mundo do trabalho, refletir sobre ele e moldar os hábitos fundamentais de um cidadão útil à sociedade” (NOSELLA, 2009, p. 117).

Nas palavras de Gramsci, “o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social” (2000, p. 40). Essas relações serão “novas” porque diferentes e contrárias às atuais relações moldadas por uma divisão do trabalho geradora de fragmentação, desigualdade e injustiça na sociedade de tipo capitalista.

Em 1920, Gramsci apresenta o projeto da “escola-do-trabalho”, inspirando-se na “ideia de liberdade (concretamente, no nível da produção histórica atual e dentro da hipótese de uma ação autônoma e revolucionária da classe operária)” (1980, p. 616). Essa seria a tentativa real de resposta às aspirações de liberdade dos trabalhadores subjugados pela exploração desenfreada e opressora das fábricas.

Gramsci atribui à educação um papel fundamental tanto na consolidação da hegemonia como na formulação da proposta contra-hegemônica, melhor dizendo, a instituição escolar ao lado de organizações civis auxilia na manutenção da ordem, tornando-se um canal onde se dá a reprodução e difusão da ideologia ao formar intelectuais, como também podem produzir e veicular o discurso contra-hegemônico para além dos interesses de classe (intelectuais orgânicos).



### 1.5 A educação do trabalhador diante da hegemonia do discurso neoliberal

No projeto neoliberal de sociedade e estado, a intervenção na educação com vistas a servir aos propósitos empresariais e industriais desempenha uma função estratégica: a de criar a interdependência estrutural da educação institucionalizada à preparação imediata para o mercado de trabalho com vistas à consecução incondicionada do modelo de produção capitalista nos moldes internacionais. A educação é utilizada como veículo de transmissão incontestada de ideias neoliberais travestidas de qualidade, cidadania, inclusão, justiça social, empreendedorismo, equidade, emancipação, autonomia, desenvolvimento sustentável, etc.

Certamente, a educação é uma das trincheiras de luta pela hegemonia neoliberal, além de ocupar um espaço significativo e duplamente estratégico: de um lado, insere-se no contexto do mito da escolarização como instrumento infalível de “redenção” da pobreza e “garantia” de mobilidade social; por outro lado, apresenta-se aos jovens, adolescentes e crianças como possibilidade de acesso ao plano econômico e social por meio dos estudos, os quais permitirão concorrer às melhores vagas de emprego e carreira profissional, levando conseqüentemente à realização pessoal sob a ótica do mercado consumidor capitalista.

Salvo exceções, sabe-se que um certificado técnico ou diploma de ensino superior não garante necessariamente a inserção no mercado de trabalho, mesmo porque o mundo globalizado, marcado pelo modo de produção capitalista, debate-se constantemente com as contradições geradas pelo próprio sistema e modelo de acumulação de riqueza fundamentado em uma sociedade onde o consumo de bens dita as leis de mercado e define os padrões de organização do trabalho.

No processo de afirmação dos princípios neoliberais, os conceitos de eficiência, produtividade, qualidade, roubam o espaço às discussões da sociedade civil, grupos intelectuais, políticos, sindicais ou religiosos em torno de temas como igualdade, justiça social e democracia, temas estes, geradores de conscientização e organização popular alternativa.

Neste cenário de convencimento publicitário a favor da privatização de muitas das empresas públicas em nome da eficiência e qualidade em contraposição à ineficiência do serviço público, a cidadania é redefinida: o “agente político” se transforma em “agente econômico” e o “cidadão” em “consumidor” (SILVA, 1994, p. 15). Da mesma forma, dá-se a redefinição da educação em termos de mercado, equiparando-a a uma empresa gerenciada pelos critérios de gestão da “Qualidade Total” apresentada como condição *sine qua non* de produtividade e eficiência como é demonstrado a seguir:

Na linguagem dos *experts*, nas administrações escolares e nos organismos internacionais, o conceito de qualidade tem invocado sucessivas realidades distintas e mutantes. Inicialmente identificou-se tão-somente com a dotação em recursos humanos e materiais dos sistemas escolares ou suas partes componentes: proporção do produto interno bruto ou do gasto público dedicada à educação, custo por aluno, número de alunos por professor, duração da formação ou nível salarial dos professores, etc. Este enfoque se identificava com a maneira que, ao menos na época florescente do Estado de Bem-estar, se tendia a medir a qualidade dos serviços públicos, supondo que mais custos ou mais recursos, materiais ou humanos, por usuário, era igual a maior qualidade. Mais tarde, o foco de atenção do conceito se deslocou dos recursos para a eficácia do processo: conseguir resultados máximos com o mínimo de custo. Esta já não era a lógica dos serviços públicos, mas sim a da produção empresarial privada. Hoje em dia, identifica-se melhor com os resultados obtidos pelos estudantes, qualquer que seja a forma de avaliá-los: taxa de retenção, taxa de promoção, formação universitária, comparações internacionais do rendimento escolar, etc. Esta é a lógica da competição do mercado (ENGUIITA *apud* GENTILI, 2001, p. 155).

Aspectos sociais e políticos cruciais como a distribuição desigual da riqueza e do poder que geram desigualdade de oportunidades, dificultando o acesso das massas populares à educação são negligenciados e reduzidos à dimensão de problemas técnicos de gestão e administração educacional de recursos humanos e materiais. A habilidade em transformar questões sociais e políticas em problemas técnicos faz parte dos mecanismos de difusão do pensamento neoliberal. Todos estes elementos são centrais e estão em consonância com o projeto neoliberal global em que a internacionalização da economia arrasta consigo além das indústrias e mercados nacionais também as entidades de serviço público como as instituições educacionais, adequando-as à política do capital humano. Segundo esta teoria “os conhecimentos que aumentam a capacidade de trabalho constituem um capital que como fator de produção, garante o crescimento econômico de modo geral [...]” (GENTILI, 1998, p. 104).

As investidas das instituições financeiras e representativas da indústria brasileira em prol da educação básica geral, oferecendo-se, muitas vezes, como patrocinadores demonstram esse interesse em colaborar com o poder público a favor de uma escola nos moldes do capitalismo globalizado. Frigotto (1994, p. 50) afirma:

Ao depurarmos o discurso ideológico que envolve as teses da “valorização humana do trabalhador”, a defesa ardorosa da educação básica que possibilita a formação do cidadão e de um trabalhador polivalente, participativo, flexível, e, portanto, com elevada capacidade de abstração e decisão, percebemos que isto decorre da própria vulnerabilidade que o novo padrão produtivo, altamente integrado, apresenta. Ao contrário do que certas perspectivas apresentavam na década de 70 que prognosticavam a “fábrica automática”, autossuficiente, as novas tecnologias, ao mesmo tempo em que

diminuem a necessidade quantitativa do trabalho vivo, aumentam a necessidade **qualitativa** do mesmo (grifo nosso).

Para responder às inovações tecnológicas o capital precisa do “saber do trabalhador” e de seu “saber em trabalho”, exigindo uma mão-de-obra com maior nível de capacitação teórica (cultura geral), portanto de uma escola ou ensino básico de “qualidade”.

### **1.6 Qualificação, flexibilidade e empregabilidade**

Na década de 1980 tem-se nos países de capitalismo avançado a inversão do processo de automação industrial, este é substituído pela robótica, microeletrônica e informatização, conduzindo a um grande salto tecnológico da produção de bens de consumo. Isso tudo provocou transformações na organização do trabalho, dessas surgiram as tendências “flexíveis”, subvertendo a lógica do controle fordista/taylorista. Salerno (1994, p. 35) descreve o conceito de flexibilidade como:

[...] a habilidade de um sistema produtivo para assumir e transitar entre os diversos estados sem deteriorização significativa, presente ou futura, de custos, qualidade e tempo, sendo uma variável de segunda ordem, não homogênea, definível a partir de aspectos intra e extra-fábrica.

A reestruturação produtiva instituiu sistemas flexíveis e integrados nos processos de organização da produção e de gestão do trabalho que modificaram as relações trabalhistas, alterações estas que demandaram um novo perfil de qualificação dos trabalhadores para que pudessem atender às exigências do mercado de trabalho contemporâneo mediante o domínio de novas linguagens, instrumentos e estilos organizacionais na cadeia de produção; exigia-se ainda, a integração ao projeto da empresa na operacionalização de suas funções de montagem, as funções de preparação, manutenção e controle de qualidade.

A organização flexível do trabalho pauta-se numa formação profissional direcionada ao “aprender a aprender”, contrapondo-se ao modelo taylorista/fordista orientado ao “aprender a fazer”. A mudança do trabalho manual e de esforço físico para aquele de caráter abstrato e intelectual torna-se condição indispensável para a qualificação do trabalhador na atualidade, ele deve estar preparado para responder tempestivamente e de modo eficaz às flutuações do mercado de trabalho, às demandas dos processos produtivos e à variabilidade dos bens de consumo. Além do “aprender a aprender”, a flexibilidade comportamental do trabalhador é corroborada pelo treinamento voltado a inculcar atitudes de participação,

colaboração, interesse, lealdade e envolvimento com os objetivos empresariais; em outras palavras, qualifica-se para “vestir a camisa da empresa!”.

Para Oliveira S. (2009, p. 75) os efeitos desta reestruturação produtiva flexível marcaram de modo perverso as dimensões sociais e política da vida da classe-que-vive-do-trabalho; as inovações tecnológicas e organizacionais poupadoras da mão-de-obra levaram à ampliação exacerbada do chamado *exército industrial de reserva*, pois o aumento de produtividade e lucratividade empresarial não corresponde ao nível de elevação dos índices de emprego já que favorecem a acumulação do capital com a redução dos gastos com salário.

No Brasil, o padrão flexível de organização da produção e do trabalho teve início na década de 1990, com a política neoliberal do governo Collor<sup>3</sup>, que representava os interesses da burguesia brasileira, associada ao capital estrangeiro. Este, respondendo às expectativas de um amplo segmento das classes dominantes promoveu a abertura comercial do país, impulsionando o processo de reestruturação produtiva do parque industrial brasileiro que se viu obrigado a investir em inovações tecnológicas e organizacionais para fazerem frente à competitividade do mercado globalizado. De acordo com Shiroma e Campos (1997, p. 29) a flexibilização da produção no país tem sido implementada:

[...] num contexto de desregulação do mercado de trabalho, de formas espúrias de terceirização, de exploração do serviço temporário, de exploração do trabalho infantil, de crescimento vultoso do mercado informal, gerando um quadro de precarização do emprego e de crescente exclusão social.

Concomitante, tem-se a defesa de um urgente e massivo programa de escolaridade como condição para o acompanhamento de inovações tecnológicas e operacionais capazes de recuperar a economia nacional e torná-la competitiva. Por conseguinte, órgãos governamentais dedicam-se ao financiamento de projetos de expansão da educação básica em parceria com empresários e organizações não governamentais.

O discurso do governo e do empresariado brasileiro passa a veicular o conceito de “empregabilidade”, disseminando a ideologia que ao trabalhador compete a responsabilidade de se inserir no mercado de trabalho, sendo também sua culpa a incapacidade de nele se manter. O MEC e o Ministério do Trabalho (1995, p. 09) assim definem o conceito: a "empregabilidade deve ser entendida como a capacidade não só de se obter um emprego, mas,

---

<sup>3</sup> Fernando Collor de Mello foi eleito presidente em 1989 pelo Partido da Reconstrução Nacional – PRN, tomando posse em 1990. Em 1992 sofreu processo de *impeachment*, foi substituído pelo vice Itamar Franco, cujo mandato se encerrou em 1994 (ANTUNES, 2005, p. 1).

sobretudo, de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação". Explicita-se, assim, neste início de século, mais uma faceta daquilo que é apresentado como novidade pelos profetas da ordem, mas que é anacrônico e ideológico. Oliveira S. (2009, p. 81-82) ao explicitar o tema, assim o apresenta:

O discurso oficial da empregabilidade empreendido tanto pelo governo e empresariado deixa explícito que um trabalhador “não empregável” é um trabalhador não qualificado para o emprego, isto é, sem a competência necessária para o desenvolvimento de funções demandas pelo mercado de trabalho. O acesso ou não ao emprego aparece como resultado da incapacidade de cada trabalhador frente a sua não qualificação, mascarando as contradições sociais do próprio sistema de acumulação capitalista, levando a análise sobre o desemprego para arena da responsabilidade individual de cada trabalhador, quando a mesma não pode ser compreendida fora do âmbito macroeconômico que condiciona decisivamente as situações individuais.

A classe-que-vive-do-trabalho inserida nesse contexto de acumulação flexível deve ter sua capacidade de trabalho flexibilizada, deve ser portadora de uma qualificação polivalente e multifuncional para fazer frente à rápida destruição dos postos de trabalho e às novas competências requeridas. Por isso, a formação para o trabalho deverá, sobretudo, “habilitar” para a “empregabilidade”.

Seriam os processos educacionais que almejam adequar, no plano da gestão, organização, e nos conteúdos, os processos formativos e de qualificação, dentro da perspectiva da “empregabilidade” definida pelo mercado, uma resposta efetiva à crise do trabalho assalariado? Qual a efetiva materialidade dos processos educativos de formação profissional para produzirem a composição adequada de competências e sua constante atualização para possibilitar aos milhares de jovens desempregados “empregabilidade”? Entendemos que Forrester contribui significativamente para respondermos a essas questões relacionar o conceito de empregabilidade ao de flexibilidade. Vejamos:

[...] Uma bela palavra soa nova e parece prometida a um belo futuro: “empregabilidade: que revela como um parente muito próximo da flexibilidade, e até como uma de suas formas”. Trata-se, para o assalariado, de estar disponível para todas as mudanças e todos os caprichos do destino, no caso, dos empregadores. Ele deverá estar pronto para trocar constantemente de trabalho (como troca de camisa, diria a ama Beppa). Mas contra a certeza de ser jogado “de um emprego para outro”, ele terá uma “garantia razoável”, quer dizer, nenhuma garantia de encontrar emprego diferente do anterior que foi perdido, mas que paga igual. (FORRESTER *in* FRIGOTTO, 1999, p. 10).

Por certo, neste particular, a noção de “competência” é proposta pelo discurso da empregabilidade como fator de competição no mercado de trabalho, o conceito nasce do meio empresarial e é por este permeado político-ideologicamente nos modelos pós-tayloristas de qualificação em contraposição à ideia de “posto de trabalho”, o qual denota estabilidade, trabalho rotineiro, segurança e tranquilidade para o trabalhador. Na organização do trabalho, as práticas de gestão dos recursos humanos definem as regras de inclusão e exclusão mediante sistemas classificatórios da natureza da atividade laborativa e das competências necessárias para o exercício desta mesma atividade.

Shiroma (1997, p. 25) elenca as competências, nesse contexto, como sendo de natureza: a) *técnico-intelectuais* - capacidade genérica de raciocínio; b) *organizacionais e metódicas* - capacidade para organizar e gerir o próprio trabalho, estabelecendo os meios, administrando o tempo e o espaço; c) *comunicativas* - capacidade dialógica de comunicação em grupo; d) *sociais* - capacidade de domínio de si, saber ser e repassar conhecimentos; e) *comportamentais* - capacidade de colaborar e envolver-se com os objetivos da empresa (já que a empresa propõe-se a incorporar a subjetividade do trabalhador ao processo de produção). Esse novo perfil de qualificação, exigido pelos sistemas flexíveis e integrados de produção para os trabalhadores do nosso século, na interpretação de Machado (1992, p. 15),

[...] compreende escolaridade básica, capacidade de adaptação a novas situações, compreensão global de um conjunto de tarefas e de funções conexas, demandando capacidade de abstração e de seleção, trato e interpretações de informações.

Por conseguinte, a formação profissional exigida se destina às classes que efetivamente têm acesso à educação básica de qualidade e superior; certamente, uma formação técnica de conteúdos reduzidos e de curta duração não habilita os trabalhadores a competir num mercado de trabalho estruturado em competências polivalentes, as quais requerem capacidade de abstração intelectual complexa, juntamente à habilidade de lidar com informações múltiplas e codificadas pelos sistemas de informatização.

Contudo, mesmo que tais cursos fossem reestruturados com conteúdos mais abrangentes e aprofundados em um período de tempo mais longo, a escola jamais daria conta da tarefa de qualificação e preparação imediata para esse tipo de mercado de trabalho, uma vez que cada empresa possui uma sua especificidade de treinamento e padrão gerencial. Além disso, as mudanças tecnológicas e de informação sucedem-se em um ritmo tão acelerado que a escola não consegue acompanhar em tempo hábil tais transformações. Dessa forma, os

trabalhadores continuarão sujeitos a essa discrepância quanto à formação profissional e as exigências relativas às vagas de trabalho, ou seja, continuarão à mercê do trabalho informal e/ou formal com baixa remuneração.

As noções de “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” (FRIGOTTO, 2007, p. 1138), prova disso, é a ampliação do desemprego estrutural que resulta em um contingente de trabalhadores supérfluos intimamente torturados pelo sentimento de inadequação entre as exigências do mercado de trabalho e a discrepância do próprio nível de qualificação.

A qualidade total apregoada pelas empresas não passa, então, de uma falácia. Vive-se no mundo dos descartáveis. Tudo é descartável, inclusive o trabalhador. Ora, no âmbito da educação, o discurso da qualidade total reflete algo que ocorre no mundo da produção. Outro aspecto importante é o mecanismo de controle que as noções de flexibilidade e empregabilidade envolvem, por meio destas, o capital dita as leis de inserção no mercado de trabalho e submetem o trabalhador aos seus critérios de produção e exploração da subjetividade a favor do capital.

Cabe lembrar que independente da qualificação, as contradições inerentes ao modo de produção capitalista geram o desemprego estrutural ou “exército de reserva” e acabam por deixar na condição de desemprego mesmo pessoas devidamente preparadas para o atual mercado de trabalho. Não obstante a qualificação polivalente e multifuncional de boa parte da classe-que-vive-do-trabalho na contemporaneidade, as taxas de desemprego crescem constantemente, mantendo as condições favoráveis à extração da mais valia. Em oposição à noção de “polivalência” e “multifuncionalidade” o marxismo propõe o conceito de “politecnicidade”, mais favorável ao trabalhador e à sua participação criativa no processo de produção.

### **1.7 Formação politécnica**

Iniciaremos esta subseção, elucidando algumas questões pertinentes aos deslizamentos semânticos no uso do vocábulo “politecnicidade”. Nosella (2007, p. 137) assim coloca a questão:

Considero que os educadores brasileiros marxistas, ao erguerem na atualidade a bandeira da *politecnicidade*, acenam semanticamente para uma posição teórica historicamente ultrapassada que, entretanto, representou, nos anos de 1990, o posicionamento majoritário desses educadores. Quem

discordasse disso era considerado, quase sempre, alheio ao campo teórico marxista, ou, pelo menos, duvidava-se de sua plena ortodoxia. No entanto, o marxismo é um método de investigação que continuamente se renova e, por isso, amplia seus objetos de pesquisa, aprofunda seus conceitos e atualiza sua linguagem, sem prejuízo da ortodoxia metodológica.

Continuando ele esclarece que a crítica ao uso do termo politécnia não se refere meramente à pureza semântica, mas à conotação histórica que a palavra assume na prática social, a qual lhe atribui determinados significados culturais de acordo com o contexto e acontecimentos às quais é correlata, além do aspecto político oriundo da ideologia que as gerou e de certa forma as “validou” na oralidade e escrita. Fundamentando-se em estudos de autores como Manacorda e Gramsci, Nosella afirma, apoiando-se em textos escritos por Marx e na tradição cultural introduzida por Lenin na União Soviética, que a expressão “ensino politécnico” não foi a preferida por Marx pelo fato de estar diretamente ligada aos burgueses que dela faziam uso recorrente. Outro fator é o da tradução errônea do termo, segundo Manacorda o texto original em que Marx fez menção do termo era escrito em língua inglesa e nesta, a palavra “technological” foi traduzida para o alemão como “polytechnisch”. Evidentemente, Marx usou os termos “politécnico” e “tecnológico”, mas com sentidos e em contextos diferentes. Quem elucida isso é o próprio Manacorda (1991, p. 41):

[...] “politecnicismo” sublinha o tema da “disponibilidade” para os vários trabalhos ou para as variações dos trabalhos, enquanto a “tecnologia” sublinha, com sua unidade de teoria e prática, o caráter de totalidade ou omnilateralidade do homem. [...] O primeiro destaca a ideia da multiplicidade da atividade [...]; o segundo, a possibilidade de uma plena e total manifestação de si mesmo, independentemente das ocupações específicas da pessoa.

Gramsci, uma vez diante de tais controvérsias semânticas presentes no seu tempo, descartou as duas acepções devido à acentuação marcada do radical “tecnos” que remete à ideia de instrumento ou máquina, deslocando a atenção de quem lê para o instrumento de trabalho ao invés de reportá-lo ao ser humano.

A filosofia da práxis não estuda uma máquina para conhecer e estabelecer a estrutura atômica do material, as propriedades físico-químico-matemáticas de seus componentes naturais (objeto de estudo das ciências exatas da tecnologia), mas enquanto é o momento das forças materiais de produção, enquanto é objeto de propriedade de determinadas forças sociais, isto corresponde a um determinado período histórico (GRAMSCI, 2000, p. 16)



Como alternativa Gramsci utiliza inicialmente o termo “omnilateral” que sugere a ideia de conjunto e, mais tarde, “unitário” para designar o ensino voltado à formação integral da pessoa, incluindo nessa a preparação para o trabalho em perspectiva marxista.

Nosella (2007, 147) destaca o sentido político do termo “politecnicia” que, de certo modo, destoa da concepção marxista já que reflete as tendências atuais do capitalismo reestruturado e da organização do trabalho. Outro fator é a funcionalidade deste na luta político-ideológica contra-hegemônica, o uso de um termo deve respeitar a atualidade e acessibilidade ao nível de compreensão de todos os componentes da sociedade, “politécnico” em sentido marxista só é compreensível ao grupo de pesquisadores da área. Por último, a coerência entre teoria e prática confere um sentido científico à palavra que determina e orienta os interesses dos usuários do termo.

Partindo de pressupostos históricos e ontológicos, Saviani (2007, p. 152-153) apresenta o binômio trabalho-educação como constituintes do ser “humano” ou como atributos inerentes à sua identidade, diferentemente de concepções que atribuem à racionalidade (Aristóteles) ou à intuição criativa (Bergson) a essência humana. O autor fundamenta a concepção de “homem” em Marx e Engels, isto é, a partir das condições efetivas, *reais* da existência humana: “o momento em que determinado ser natural se destaca da natureza e é obrigado, para existir, a produzir sua vida”.

Na produção da existência, “diferentemente dos animais que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades” (2007, p. 154). O “ato de agir sobre a natureza, transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho” (idem, p. 154). Por conseguinte, a essência humana não é algo dado, ela é produzida pelos próprios homens.

A produção da existência mediada pelo trabalho nas comunidades primitivas implicava no ensino e na aprendizagem deste processo por parte das gerações sucessivas, culminando na relação trabalho-educação. Esta relação “irá sofrer uma nova determinação com o surgimento do modo de produção capitalista” (SAVIANI, 2007, p. 158). Ainda no campo da perspectiva marxista, Saviani constitui-se em um referencial obrigatório para a compreensão da proposição de uma formação politécnica, que deverá explicitar como o conhecimento materializa-se no processo de produção. O trabalho, no modo de produção capitalista, é marcado pela negatividade da alienação e da exploração do homem (trabalhador) por outro homem (dono dos meios de produção), nessa conjuntura tem origem a dualidade do nosso sistema educacional direcionado ao atendimento dos interesses dos setores

economicamente privilegiados na manutenção da ordem e que, na obrigação de atender também às classes pobres, estabelece para estas a profissionalização no ensino médio. Não obstante as várias reformas no transcorrer da história da educação brasileira, esta marca mantém-se por não decorrer de uma questão legal, mas por estar assentada, e originar-se da própria estrutura de classes organizada pelo processo de produção capitalista.

Na verdade, todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é a base da existência humana e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. [...] A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho (SAVIANI, 1986, p. 14).

Nasce daí a questão da politecnicidade, em certa medida, ela é colocada pelo próprio modo de produção capitalista industrial ao exigir do trabalhador competências que viabilizem a sua atuação multifuncional nos diferentes ramos de produção para atender ao movimento de valorização e expansão do capital.

[...] a noção de politecnicidade deriva basicamente da problemática do trabalho... o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral [...] a noção de politecnicidade se encaminha na direção da superação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral (SAVIANI, 1987, p. 13).

Saviani ao falar do conceito de profissionalização diz que este tem como pressuposto a fragmentação do trabalho em especialidades autônomas, já o conceito de politecnicidade é mais holístico e aderente à realidade do trabalho.

A noção de politecnicidade contrapõe-se a essa ideia, postulando que o processo de trabalho desenvolva em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho (2003, p. 138).

Se o homem se constitui a partir do trabalho quando age sobre a natureza, ajustando-a às suas necessidades, o exercício intelectual já está implícito e presente nos trabalhos manuais os mais rudimentares ou primitivos; a separação dessas funções é um produto histórico-social. A sistematização de algumas tarefas laborativas manuais não exclui a função intelectual, se o trabalhador pode aprender tais funções e exercer tais atividades, é porque aplica a sua

inteligência no domínio do processo. Inversamente, as profissões ditas intelectuais são assim chamadas porque se organizam tendo por eixo de articulação as funções intelectuais, mas também não se fazem ou executam sem o recurso à prática, à ação manual.

A união entre trabalho intelectual e manual só se realizará com a socialização dos meios de produção, colocando todo o processo produtivo a serviço da coletividade ou do conjunto da sociedade. O uso da tecnologia liberta os homens do jugo do trabalho braçal, transferindo-o progressivamente para as máquinas. Ao inventar e construir as máquinas o homem usa a energia da natureza para vencer obstáculos que antes era obrigado a vencer com a energia muscular, liberando tempo para o usufruto do seu trabalho e disponibilizando-o para o lazer criativo.

Todavia, na sociedade capitalista acontece uma distorção:

[...] os frutos desse processo são apropriados privadamente, o que faz com que o usufruto do tempo livre só exista para uma pequena parcela da humanidade, ao passo que os trabalhadores, em que pese o crescimento da riqueza social, são lançados na necessidade de prosseguir em um processo de trabalho forçado (SAVIANI, 2003, p. 139).

A superação desse modelo de sociedade é que torna possível engendrar as condições para que todos possam dedicar-se ao trabalho intelectual e manual sem dicotomias e exclusões. A noção de politecnicidade está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios que devem ser garantidos pela formação politécnica.

Saviani (2003, p. 140) explica que dominando esses fundamentos ou princípios científicos, o trabalhador está apto a desenvolver as diferentes modalidades de trabalho com a compreensão de sua essência, ou seja, da totalidade do processo de produção; ao contrário, o trabalhador treinado para executar com perfeição determinada tarefa ou função fragmentada do processo para responder ao mercado de trabalho, fica alienado quanto ao restante da organização da produção moderna, portanto, não a domina. Nesse contexto, o trabalhador deverá não apenas compreender todos os princípios científicos teóricos assimilados na escola, mas deverá ser capaz, também, de aplicar tal conhecimento no processo produtivo.

A formação politécnica torna possível formar profissionais não apenas teórica, mas também praticamente num processo em que se aprende praticando, mas, ao praticar, se compreendem, de forma cada vez mais aprofundada, os princípios científicos que estão direta e indiretamente na base desta forma de se organizar o trabalho na sociedade (SAVIANI, 2003, p. 142).

Uma formação para o trabalho nessa dimensão é a que prepara o trabalhador para ser ao mesmo tempo “executor” e “dirigente”, detentor do conhecimento do processo produtivo na forma como é organizado na sociedade contemporânea. Gramsci (1975, p. 1.551) a descreve da seguinte forma:

No mundo moderno, a educação técnica, estreitamente ligada ao trabalho industrial, mesmo ao mais primitivo ou desqualificado, deve formar a base do novo tipo de intelectual. [...] da técnica-trabalho este chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político).

Lembra-nos ainda Saviani que “na abordagem marxista, o conceito de politecnia implica na união entre trabalho e escola, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo” (2003, p. 144), em outros termos, ensino, ginástica e trabalho como exposto em O Capital:

Do sistema fabril [...] brotou o germe da educação do futuro que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos (MARX, 1983, p. 554).

Dadas as incertezas do trabalho advindas com a intensificação do uso das tecnologias de ponta na indústria, e demais atividades laborais, a recente organização do trabalho e os novos modelos produtivos que dispensam boa parte de trabalho vivo e, conseqüentemente, um grande número de trabalhadores sujeitos ao trabalho precário, que tipo de formação básica e profissional deve-se oferecer aos jovens e trabalhadores para que possam desenvolver-se plenamente como seres humanos? Qual lógica deve presidi-la? Trein e Ciavatta (2006, p.12) ajudam-nos a encontrar respostas, remetendo as questões para o campo educacional a partir do contraponto de duas lógicas:

**Uma é a lógica do mercado** que já não existe enquanto livre compra e venda da força de trabalho, mas como um conjunto de forças materiais e imateriais que submetem os que precisam de emprego às leis da super-exploração do trabalho, particularmente nos países dependentes do capitalismo central. **Outra é a lógica da educação** que tem como fim a formação do ser humano, em todos os seus aspectos físicos, morais, afetivos, intelectuais e estéticos. O extraordinário desenvolvimento científico-tecnológico abriu inúmeras possibilidades de aprendizagem para os

trabalhadores. Mas esta não pode se limitar a operação de aparelhos, mesmo os mais sofisticados (grifo nosso).

A formação do trabalhador nesta conjuntura exige, pois, uma educação politécnica em seu sentido político-pedagógico de omnilateralidade, ou seja, de integração física, mental, cultural e científico-tecnológica. Uma formação que supere o dualismo escolar e tenha a função de fazer do trabalhador um agente político que pensa, age e usa a palavra, e não somente a palavra, mas todo um cabedal teórico, de forma que a transforme em força material para transformar a realidade. Quando a classe-que-vive-do-trabalho se apropriar desse conhecimento, certamente se transformará em força material capaz de modificar a sociedade.

Segundo Jinkings in MÉZÁROS (2005, p. 12) “uma educação para além do capital deve [...] andar de mãos dadas com a luta por uma transformação radical do atual modelo econômico e político-hegemônico”. Machado (1992, p.21-22) declara que a qualificação polivalente já foi um avanço em relação às formas taylorizadas e fordistas, ainda que de modo insuficiente e relativo. No entanto, como fazer do espaço educativo um lugar de possibilidades concretas de superação das atuais relações de produção? Frigotto (1992, p. 33) revela essa mesma preocupação e levanta alguns outros questionamentos:

[...] no interior das relações sociais de produção que organizam o trabalho produtivo e improdutivo sob a lógica da “unilateralidade” do homem, e que demandam a “polivalência” do trabalhador, como instaurar, concretamente, uma prática educativa que se coloque na dimensão da “omnilateralidade” do homem trabalhador, a qual requer uma formação politécnica? [...] como buscar e organizar o processo educativo na ótica do trabalhador, e não do “fetiche do mercado de trabalho”? Como avançar em cima desta problemática sem “escorregar” na ilusão do retrocesso ao mundo artesanal e da natureza não-violentada, ou na armadilha do idealismo, do neoliberalismo ou do voluntarismo?

A essas questões cruciais e inquietantes o próprio Frigotto (1992, p. 38) responde que, abandonado o campo das idealizações, “resta-nos o caminho de perquirir a natureza das contradições gestadas no interior destas novas bases científicas e tecnológicas e trabalhá-las para orientar nossa ação político-prática”.

Como afirmava Marx, o desenvolvimento da ciência e da técnica está relacionado ao reino das necessidades e liberdades humanas; por isso, não obstante as mazelas da ciência e da tecnologia sob a égide do capital e por isso, voltadas exclusivamente ao lucro deve-se apostar na perspectiva da luta contra-hegemônica, buscando superar essas relações sociais desumanizadoras.



## 2 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

### 2.1 Apontamentos sobre a evolução da educação escolar no Brasil

Com a consolidação da burguesia moderna, várias medidas e reformas foram aplicadas na tentativa de implantar uma educação popular de alcance nacional, contudo diferenciada; constata-se ao longo desta trajetória, a ingerência direta do Estado, entendido aqui como uma instituição que representa, em última instância, interesses das classes dominantes.

A função do Estado tem sido essencialmente a de preservar a ordem econômica. É evidente que ocorreram transformações históricas, que refletem inclusive na maior participação dos setores populares na sociedade civil e nos governos, mas isso não implica em negar o caráter de classe do Estado.

Não há como acreditarmos que a educação oferecida pelo Estado seja um bem comum, que esteja acima dos interesses de classe. Afinal, o conceito de “público” em uma sociedade marcada pelos antagonismos sociais escamoteia o entendimento do que é realmente público, correspondendo ao que é de todos e para todos. Sanfelice (2005, p. 95) explica essa visão equivocada da seguinte forma:

A margem para que se cometa o equívoco de converter o conceito de “escola estatal” em sinônimo de “escola pública” talvez se origine das diferentes conotações que o conceito de público é portador, uma vez que ele “tanto pode se referir àquilo que pertence a um povo, a uma coletividade, como àquilo que pertence ao governo de um país, estado ou cidade. Público também sugere algo que pertence a todos, que é comum e por oposição ao que é privado. E público pode ser ainda o conjunto de pessoas, o povo de determinado lugar” (HOUAISS, 2001). Embora as conotações acabem por sugerir o equívoco, a leitura rigorosa da história não permite tomar o estatal como algo imediatamente equivalente a público, povo, algo que é de interesse comum.

Marx ao falar da educação, contrapõe o conceito de “escola pública” ao de “escola estatal”, isto porque à luz do marxismo o “público” e o “estatal” não são sinônimos, estes assumem sentidos diferentes uma vez que a concepção de Estado no âmbito do pensamento marxista apresenta-se como instituição cuja função primordial é “assegurar e conservar a dominação e a exploração de classe” (SANFELICE, 2005, p. 90). Isso porque numa sociedade capitalista busca-se preservar as condições materiais favoráveis à manutenção da propriedade privada dos meios de produção e do capital, inviabilizando a instauração de uma vontade política empenhada na defesa dos interesses comuns das demais classes.

[...] é preciso ressaltar que essas condições materiais e especificamente as que constituem o modo de produção capitalista, tendem a preservar uma ordem favorável aos interesses da propriedade privada dos meios de produção e do capital. Isso configura a impossibilidade de existirem, nessas sociedades, interesses universalmente comuns (SANFELICE, 2005, p. 90).

A historiografia da educação brasileira apresenta, com frequência, a “escola estatal” como sinônimo de “escola pública”, contudo ao aprofundar-se o estudo das condições materiais em que se deu a implantação de escolas no país, chega-se à conclusão de que tal sinonímia não é coerente e nem corresponde à realidade.

A política econômica brasileira continua desde as suas origens atrelada ao capitalismo dos grandes centros mundiais e é por este Estado e nesta sociedade que a educação é regulada e implantada. Nestas condições, a educação da classe-que-vive-do-trabalho fica a cargo dos governos, pautada de acordo com os interesses hegemônicos em escolas ditas “públicas”, fazendo do Estado o educador do povo, escolas estas geralmente precárias e de baixa qualidade. “São essas as razões pelas quais a educação dada pela escola pública, aquela em que o Estado é o educador do povo, não pode ser considerada pública ou popular” (SANFELICE, 2005, p. 93). No entanto, as classes que no país detém o poder recorrem a outros recursos ou instâncias para educarem seus filhos, geralmente escolas renomadas e elitizadas do setor privado quando não os enviam para estudar no exterior em instituições de padrões elevados.

O dualismo educacional herdado do passado colonial não foi eliminado com o advento da República (1889), ainda que tenha ocorrido uma expansão quantitativa nas primeiras décadas da República, a escola ainda era uma instituição para poucos. Além disso, a tendência a importar modelos e teorias educativas estrangeiras, aplicando-as à realidade do sistema escolar brasileiro, levava facilmente ao fracasso e a dificuldades resolvidas de forma improvisada e deficiente, agravando o quadro do analfabetismo e escolarização no país:

É assim que o problema do analfabetismo não pode ser resolvido, ficando muito longe disto, já que aumentou em números absolutos e, em 1920, 65% da população de quinze anos e mais era analfabeta. (...) Mais da metade da população de quinze anos e mais de 1920 havia sido excluída da escola. (RIBEIRO, 1995, p. 81)

Ainda segundo Ribeiro, o total de analfabetos em 1890 era de 14.333.915 e em 1920 perfazia um total de 30.635.605 (1995, p. 81); pelos dados apresentados, pode-se perceber que a ação do Estado na questão da educação escolar não eliminou o problema do analfabetismo.



A insuficiência de verbas e de projetos bem articulados impedia que campanhas organizadas nacionalmente em prol da alfabetização atingissem o objetivo e almejado sucesso. Nessas condições, o atendimento escolar era precário seja quantitativamente, em termos de estruturas físicas capazes de alocar um maior número de alunos, seja qualitativamente, na oferta de pessoal melhor qualificado e instrumentos pedagógicos mais adequados ao ensino.

Com a consolidação da burguesia industrial e o operariado, os conflitos entre interesses de classes recrudescem, revelando a insatisfação dos setores dominados das classes dominadas. A insatisfação se estende, abrangendo o precário atendimento escolar e altos níveis de analfabetismo que passa a ser debatido por educadores adeptos do movimento escolanovista nacional, caracterizado por um grande otimismo pedagógico fundamentado na “crença de que determinadas formulações doutrinárias sobre a escolarização indicam o caminho para a verdadeira formação do homem brasileiro” e ainda “[...] que pela multiplicação das instituições escolares, pela disseminação da educação escolar será possível incorporar grandes camadas da população na senda do progresso nacional e colocar o Brasil no caminho das grandes nações do mundo...” (NAGLE, 1974, p. 99-100 *apud* RIBEIRO, 1995, p. 99).

*O ideário da Escola Nova veio para contrapor o que era considerado “tradicional”* (Saviani, 2004).<sup>4</sup> No entanto, muitas das práticas consideradas originais pelo escolanovismo na década de 1920 já existiam nas escolas: centralidade da criança no processo de aprendizagem, respeito às normas higiênicas e disciplinarização do aluno, cientificidade da escolarização de saberes e práticas sociais, valorização da observação e intuição na construção do conhecimento.

A originalidade do movimento da Escola Nova estava na democratização do ensino para toda a população infantil. A escrita e a leitura tornaram-se imprescindíveis numa época de expansão industrial e do operariado brasileiro, quaisquer técnicas que favorecem a aprendizagem da escrita e da leitura em um quadro histórico carente de livros e de letrados eram bem-vindas. “O ler e o escrever passaram a ser associados e racionalizados. Por outro lado, o conhecimento era adquirido através da experiência. Os alunos eram levados a observar fatos e objetos com o intuito de conhecê-los” (Saviani, 2004).<sup>5</sup>

A busca de inovação e solução dos problemas de organização do ensino nesse período deram lugar a várias tentativas de melhoria do sistema educacional, contudo,

---

<sup>4</sup> Vide: [http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_pedagogia\\_escolanovista.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_escolanovista.htm)

<sup>5</sup> Idem.

A série de reformas pedagógicas empreendida nos anos 20 era mais ou menos a repetição da primeira etapa em âmbito europeu e norte-americano na última década do século passado\*. Tais reformas representavam a tentativa de implantação da “escola primária integral” definida da seguinte maneira no art. 65 da lei nº 1.846, que reformulou o ensino primário baiano em 1925. [...] Quanto aos níveis médio e superior são defendidas ideias que não chegam a alterar, nem em parte, as instituições do primeiro período republicano. (RIBEIRO, 1995, p. 100)

Limitações de tipo regional e teórico, transplante cultural descontextualizado em relação à realidade brasileira, acabaram por minar o êxito das reformas que propunham a expansão da escolarização como fator de mudança social.

Com a Revolução de 1930 a educação é afetada pelo ideário populista, consequência da derrubada do poder do setor agrário-comercial exportador e supremacia dos setores favoráveis à substituição de importações. Entretanto, o clima político é tumultuado devido aos vários grupos com conflito, situação esta que acaba por deixar os interesses populares e a educação em segundo plano, gerando o descontentamento das massas e dos educadores do movimento escolanovista da década de 1920.

Diante disso, liderados por Fernando de Azevedo, com o apoio de Anísio Teixeira, Roquette Pinto, Mario Casassanta, Cecília Meirelles e vários outros, os educadores escolanovistas lançam o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932, reivindicando uma política nacional de educação e um programa educacional bem definido que ofereça a todas as crianças, sem qualquer tipo de discriminação, o acesso à educação e à escola nova:

Segundo os responsáveis por este documento, 43 anos após a proclamação da República, não havia sido criado ainda um sistema de organização escolar à altura das necessidades modernas e do país. O maior problema nacional era a educação, pois ela era um meio de segregação social. A educação nova deveria deixar de ser um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”. A educação deveria então reconhecer que todo o indivíduo teria o direito de ser educado até onde permitia as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. Pregavam ainda que a educação era uma função essencialmente pública, gratuita e necessitava da coeducação para tornar mais econômica a organização da obra escolar. O documento não fala das diferenças étnicas e sociais, pois trabalha com a perspectiva de que todos são iguais, diferenciando somente em suas capacidades cognitivas. É a ideia de implantação de uma democracia educacional. Aliam-se a isto as ansiedades do governo populista de Getúlio Vargas, o qual pregava a necessidade de aumentar o número de escolas e de alunos matriculados.

## 2.2 A Era Vargas e o Ensino Profissional

A Era Vargas (1930-1945) se estabeleceu pela crise do modelo agrário-comercial exportador dependente e o início da configuração de um modelo nacional desenvolvimentista, alicerçado na industrialização. A nascente indústria, fruto da modernização gerada pelo café e por fatores externos teve como uma dos desdobramentos o crescimento de uma pequena, mas atuante burguesia distanciada dos interesses econômicos dos grandes fazendeiros. Além desses segmentos, crescia também uma camada média de intelectuais e de trabalhadores que se dedicavam às atividades nas indústrias; nesse panorama, aumentou a demanda por escolas provocada por pressões sociais. Apesar dos anos 30 não se distinguirem pelo rompimento com o movimento até então delineado para o ensino profissional, mudanças significativas ocorreram neste campo.

No cenário centralizador marcado pelo Governo Vargas surgiram, entre outras coisas, as leis trabalhistas e o incentivo ao ensino técnico-profissionalizante, o que refletia a mudança de orientação econômica do período. O Brasil iniciava a fase de substituição de importações. Convergente com a nova configuração do Estado e dos grupos hegemônicos que compartilhavam o poder, o ideário reformista superestimava a importância da educação para a reforma da sociedade. Típico do espírito salvacionista, em 1930<sup>6</sup> foi criado o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública pelo Governo Provisório, com o propósito de encaminhar uma solução para o problema educacional, e por meio da educação, possibilitar transformações sociais e econômicas, que iriam transformar o Brasil. O objetivo era criar a educação necessária à modernização do país.

Francisco Campos à frente do Ministério da Educação investiu no ensino técnico, organizou o ensino comercial em 1931 e deu início ao desenvolvimento do ensino profissional no país. A polarização política e ideológica presente nas nações europeias, materializada na disputa entre comunistas e fascistas, se reflete também no Brasil. De um lado, as forças que apoiavam Getúlio Vargas, que apresentava inclinações para os regimes autoritários, com o apoio da Ação Integralista Brasileira; de outro, a Aliança Nacional Libertadora, que representava o Partido Comunista e os grupos sindicais e de oposição do Governo Vargas. O acirramento das disputas levou os comunistas a tentarem a tomada do poder em 1935, episódio que ficou conhecido como a Intentona Comunista.

---

<sup>6</sup> O Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, criado pelo Decreto-Lei 19.402, de 14 de novembro de 1930.

O fracasso dos comunistas não impediu que Vargas utilizasse o “fantasma do perigo vermelho” para fechar o Congresso e cancelar as eleições em novembro de 1937, com amplo apoio das forças armadas e das classes dominantes. A implantação do Estado Novo em 1937 reordenou o papel da educação no projeto nacionalista do período. A Constituição outorgada em 1937, apelidada de “Polaca”, reservou menos espaço para a educação, garantindo-lhe apenas como estratégia de resolver a "questão social" e combater o comunismo. Segundo Kuenzer (2002, p. 38):

(...) é sempre bom ter claro que as escolas são antidemocráticas, não pelos conteúdos que ensinam - acadêmicos, “desinteressados”, ou técnico-profissionalizantes, “interessados” -, mas pela sua função, a de preparar diferentemente os intelectuais segundo o lugar que irão ocupar na sociedade, enquanto dirigentes ou enquanto trabalhadores.

O Estado brasileiro privilegiava um ensino específico para os filhos da classe-que-vive-do-trabalho, primeiro dever do estado a ser cumprido com o apoio das indústrias e dos sindicatos. A política educacional ensejava a ordenação moral e civil, adestramento, obediência, formação da força de trabalho para a modernização. Em 1942 o Decreto 4.127 substituiu os Liceus pelas *Escolas Industriais e Técnicas*, estas são posteriormente (1959) sancionadas como autarquias com o nome de *Escolas Técnicas Federais*, gozando assim de autonomia didática e de gestão.

Em meados de 1940 surgem as entidades de formação profissional do “Sistema S”, formado pelo SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), SESI (Serviço Social da Indústria), SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), SESC (Serviço Social do Comércio), SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes), SEST (Serviço Social de Transportes), SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas), SESCOOP (Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo), IEL (Instituto Euvaldo Lodi), etc. O discurso oficial do “Sistema S” atendia aos interesses da burguesia e projetava a promessa de ocupação aos trabalhadores na indústria, no comércio, na agricultura, nas cooperativas e na área de transportes.

O SENAI foi um sistema paralelo ao oficial, o estado reconhecia sua incapacidade em prover a formação profissional em larga escala. Para os empresários, era o lugar ideal para a formação dos valores do industrialismo e por isso foi mantido pelos fiados da Confederação Nacional da Indústria (BARCELLOS, p. 07).

A rede de escolas, laboratórios e centros tecnológicos do SENAI espalhados por todo o território nacional, oferecem cursos de nível técnico. Sua função proclamada é capacitar e qualificar mão-de-obra, oferecer serviços de assistência social e bens culturais, disponibilizando educação profissional de qualidade nas instituições do grupo sob a coordenação da Confederação Nacional da Indústria (CNI). Cabe enfatizar que o fim do governo Vargas inaugura um período marcado pela democracia populista. Tratava-se de um arranjo político que aponta para o crescimento econômico como antídoto para o “vírus do comunismo”.

Neste contexto, é importante destacar que o processo de industrialização contribuiu para a formação de uma sociedade urbana e de massas que não podem mais ser ignoradas nas lutas políticas. Não por acaso, o nacionalismo e a intervenção do Estado são instrumentos importantes para o controle e delimitação das condições de atuação dos trabalhadores. É nesse sentido que deve ser compreendida a criação do salário mínimo, a Consolidação das Leis do Trabalho, entre outros “benefícios”, como forma de amortizar os conflitos de classes.

Em 09 de abril 1942 foi decretada a reforma Capanema relacionada ao ensino secundário e técnico-industrial. O primeiro, notoriamente dirigido à formação da elite de acordo com o próprio Capanema: “O ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação...” (SILVA, 1969, p. 295 *apud* RIBEIRO, 1995, p. 148).

O segundo, técnico-industrial, destinado aos filhos das classes trabalhadoras assim como estabelecia a Constituição Brasileira de 1937 em seu artigo 129:

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

A reforma Capanema Vigorou até a promulgação da LDB de 1961 e foi considerada um retrocesso por reforçar a dualidade do sistema educacional brasileiro que discrimina entre favorecidos e desfavorecidos em relação ao “tipo” de ensino destinado a uns e aos outros; além do mais, tal reforma visava promover um novo modelo de desenvolvimento econômico sem modificar a ordem social vigente.

O fim do Estado Novo materializou-se na nova Constituição de cunho liberal, a qual determinava a obrigatoriedade do ensino primário e delegava à União competência para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional.

No governo de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), o Ministro Clemente Mariano estabeleceu uma comissão cuja finalidade foi a elaboração do anteprojeto de reforma educacional, encaminhado à Câmara Federal em novembro de 1948 e alvo de disputas ideológicas entre a Igreja Católica que reivindicava a participação de instituições privadas ao ensino e os setores que defendiam o monopólio estatal da oferta da educação aos brasileiros.

Na década de 1950 caracterizou-se, pelo embate entre nacionalistas/reformistas e liberais que determinaram intensas mudanças no perfil produtivo do Brasil, marcado por um cenário de instabilidade política e às altas taxas de crescimento econômico com a manutenção da hegemonia burguesa e da dependência econômica dos Estados Unidos.

Com a volta de Vargas ao poder (1951-1954), teve início o Programa de Desenvolvimento Nacional, visando à defesa das riquezas nacionais e investimento em setores estratégicos, dentre eles, a energia e a siderurgia. Contudo, a política nacionalista encontrava-se limitada pela conjuntura internacional, pelas greves operárias cada vez mais frequentes em função das constantes perdas salariais e pelos comunistas na oposição, os quais acusavam Vargas de ser um representante da burguesia e um instrumento do imperialismo norte-americano.

A crise de governo, a pressão popular e a revolta da oposição por ocasião do assassinato de Rubens Vaz, atribuído ao chefe da guarda presidencial somado ao isolamento político dos Estados Unidos levaram Vargas ao suicídio. Com o suicídio de Vargas o vice-presidente, João Café Filho, assumiu a presidência em agosto de 1954, sua gestão caracterizou-se pela abertura econômica ao capitalismo internacional e pelo alinhamento automático à diplomacia americana.

Nas eleições de 1955, a União Democrática Nacional (UDN) foi derrotada nas urnas e Juscelino Kubitschek de Oliveira (JK) ascendeu ao poder (1956-1961), prometendo 50 anos de desenvolvimento em 05 de mandato. JK deu continuidade à política externa vigente e à abertura da economia nacional ao capital estrangeiro sem abandonar o projeto de industrialização do país. O pensamento segundo o qual a relação entre educação e desenvolvimento era condição indispensável para a plataforma de metas do Plano Nacional de Desenvolvimento afirmou-se em seu governo, isso porque a produção econômica pautada na substituição de importações estava em ascensão, gerando a necessidade de formação de técnicos em diversos níveis e áreas.

Jânio Quadros (1960-1961) entrou para a presidência em um contexto de aprofundamento das desigualdades sociais derivadas da política de favorecimento ao empresariado ligado ao capital transnacional, de crise econômica causada, entre outros, pelo endividamento externo, o déficit orçamentário da União e os elevados índices de inflação. Isolado pela direita indignada e pela esquerda perplexa perante medidas políticas arbitrárias e liberais como a desvalorização da moeda e o corte de gastos públicos, Jânio surpreendeu a nação com um pedido de renúncia ao Congresso Nacional após sete meses de governo. Em 20 de dezembro de 1961, depois de treze anos de acirradas discussões, a Lei 4.024 foi promulgada (LDB/1961).

A saída de Jânio Quadros levou o vice-presidente, João Goulart, à presidência (1961-1964). Durante seu governo, em 1962, foram instituídos o Conselho Federal de Educação em cumprimento do artigo 9º da LDB/1961 e os Conselhos Estaduais de Educação. Ainda em 1962 foram criados o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização inspirado no Método Paulo Freire sob a coordenação do MEC. Pressionado pelos grupos de direita, o governo Jango não conseguiu viabilizar o Plano Trienal destinado a conter a inflação e nem agilizar as reformas sociais demandadas pela esquerda.

Com a recusa do Congresso em aprovar o anteprojeto de reforma constitucional por ele apresentado, a autoridade do presidente esquerdista foi questionada e o seu pedido de estado de sítio negado. Os setores civil e militar apoiados pelos Estados Unidos deram início a “uma operação político-militar organizada para combater o comunismo e a corrupção, envolvendo ao mesmo tempo os interesses econômicos e os processos políticos em jogo (IANNI, 1975, p. 130)”. Operação que foi concretizada na “Marcha da Família com Deus, pela Liberdade” em São Paulo, dez dias antes do golpe e que mobilizou milhares de pessoas. Em 31 de março de 1964 Jango foi deposto em nome da segurança nacional, instaurando-se a partir desta data, a institucionalização do regime militar; poucas horas depois, o presidente dos EUA enviou um telegrama saudando o novo governo.

### **2.3 A democracia liberal populista e seu colapso**

No período imediatamente pós Segunda Guerra, o cenário político é marcado pelo acirramento da Guerra Fria e pela efervescência cultural e política. Surgem os chamados movimentos de educação popular que na década de 1960 serão realizados pelos Centros Populares de Culturas, (CPCs) da União Nacional dos Estudantes (UNE), que levavam peças políticas a portas de fábricas e sindicatos. Isto posto, o golpe de Estado pelo poder militar em

1964 foi fruto das articulações da burguesia associada ao capital estrangeiro, além do decisivo apoio das camadas médias esperançosas em dar um “basta” no crescimento dos movimentos sociais e ao espectro do comunismo no país.

A fórmula populista se mostrou incapaz de preservar as relações fundamentais do sistema capitalista, sendo a intervenção das Forças Armadas em 1964, com amplo apoio da burguesia associada ao capital estrangeiro um meio utilizado para por fim ao modelo nacionalista de desenvolvimento e de consolidar a forma imperialista de “progresso”. O que estava em jogo para os setores comprometidos com o Golpe era o seguinte: a classe operária e os seguimentos identificados com as proposições de esquerda significavam uma ameaça para o processo contraditório e complexo do desenvolvimento e modernização do capitalismo brasileiro.

No contexto internacional marcada pela Guerra Fria, Revolução Cubana e Guerra do Vietnã, as reivindicações dos trabalhadores representavam, para as elites, uma luta que almejava à sociedade socialista. O Golpe foi a resposta da burguesia contra o avanço da organização dos trabalhadores.

O Estado militar, a serviço da burguesia, precisou da adesão de uma parte dos intelectuais, camadas médias e massas populares. A ambiguidade de seu discurso e prática é que enquanto levantava a bandeira da democracia e da liberdade, a golpeava; enquanto proclamava a necessidade de erradicação da miséria, contribuía para aumentar os índices de pobreza pela concentração de renda. Inseria-se o discurso favorável à erradicação do analfabetismo e à expansão da educação escolar, proposto pelo Estado militar, enquanto combatiam-se os movimentos populares e diminuía as verbas do Orçamento para a educação.

#### **2.4 A ditadura civil militar e a profissionalização compulsória**

No aspecto das políticas educacionais, prevaleceu o princípio e a aplicação da “teoria do capital humano” como alicerce teórico-metodológico para o incremento da produtividade econômica da sociedade. A aprovação da Lei 5.692 em 11 de agosto de 1971, num momento em que a ditadura militar tornara-se mais ferrenha, fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e impunha como compulsória uma política educativa de profissionalização universal. O Grupo de Trabalho que elaborou o texto apresentava como justificativa a crítica ao dualismo anterior do ensino médio, segundo Saviani (2011, p. 8) expressa no *slogan* “*ensino secundário para os nossos filhos e ensino profissional para os filhos dos outros*”.



Com esse slogan o Relatório estava sugerindo que as elites reservavam para si o ensino preparatório para o ingresso no nível superior, relegando a população ao ensino profissional destinado ao exercício das funções subalternas. Para corrigir essa distorção converteu-se a formação profissional em regra geral do ensino de segundo grau devendo, pois, ser seguida por todos indistintamente (SAVIANI, 2011, p. 8).

Na verdade, a profissionalização compulsória era uma resposta à política de reformas econômicas de aceleração do crescimento implantadas pelo governo Castelo Branco na tentativa de ajustar a economia brasileira ao padrão internacional e culminadas no denominado “milagre econômico”. Entre outros, os incentivos fiscais e de financiamento, fundamentados na doutrina da interdependência comercial e da associação ao capital estrangeiro, trouxeram ao país empresas multinacionais as quais demandavam uma força de trabalho mais qualificada tecnicamente, capaz de operar a maquinaria informatizada o que não seria possível com baixos índices de escolarização.

Em linhas gerais, podemos identificar dois objetivos básicos do Governo militar durante o chamado “milagre econômico” brasileiro. Em primeiro lugar, o objetivo era o de assegurar a expansão do ensino fundamental para garantir a formação e qualificação mínima para o atendimento do processo produtivo. Em segundo, buscava criar condições para a formação de mão de obra qualificada aos escalões mais altos da administração pública ou privada. Como era de se esperar, a obrigatoriedade de profissionalização no ensino médio era apenas mais um alibi à execução dos interesses políticos da classe dominante, comprova isso o fato de introduzirem na referida lei uma distinção entre “terminalidade ideal ou legal”; a primeira, equivalente à escolarização completa de 1º e 2º graus (11 anos); a segunda, correspondente à improvisação da escolaridade, antecipando-se a formação profissional mesmo sem a devida conclusão dos estudos. Tal medida visava garantir o pleno funcionamento da indústria e a acumulação por parte dos detentores do capital: as elites. É evidente a instrumentalização dos filhos da classe-que-vive-do-trabalho aos fins do grupo hegemônico legitimado no poder. Ainda sobre a lei 5.692/71, cabe ressaltar que nunca chegou a ser amplamente adotada, por falta de docentes habilitados, levando o Governo, alguns anos depois, a editar outro instrumento legal, eliminando o caráter compulsório da profissionalização.

O fim do ciclo militar, em 1985, e o esgotamento do modelo econômico contribuíram para que o discurso neoliberal ganhasse cada vez mais espaço entre os intelectuais comprometidos com a defesa da ordem burguesa. Em um momento marcado pela crise do

“socialismo real” e nos anos seguintes pela abertura econômica promovida pelo Governo Collor, a bandeira da educação como instituição equalizadora das desigualdades sociais ganha novos contornos, com o avanço da internacionalização da economia. A nova configuração mundial gera profundas mudanças no cenário socioeconômico brasileiro, intensificando a aplicação das novas tecnologias e incrementando novas formas de produção. Consequentemente, provocando impactos na educação.

## **2.5 A abertura política e a econômica: a educação técnica profissionalizante sob o manto do discurso neoliberal**

A mundialização do capital articulada pelos organismos internacionais impõem suas regras na defesa dos interesses do capital, afetando, no caso brasileiro, os rumos das políticas educacionais referentes à escolarização e profissionalização diretamente financiadas por organismos internacionais que direcionam a submissão aos seus ditames como contrapartida que garanta os interesses do grande capital. A doutrina neoliberal afirma-se, no Brasil, na década de 90 e a partir do governo Collor (1990-1992) com a finalidade de agilizar a reforma do Estado e a abertura ao mercado globalizado. Segundo Melo e Silva in BARCELLOS, p. 13, seu governo foi marcado por

[...] ausência de centralidade da educação na agenda governamental - inteiramente tomada pela administração da economia de curto prazo; falta de um projeto educacional e, por consequência, gestão organizada das ações e programas de governo; centralização de recursos, decisões associadas a um discurso cuja tônica, era contraditoriamente, a da descentralização e falta de prioridades claramente definidas.

À época, *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos*, em Jomtien, na Tailândia, promovida pelas UNESCO, estabelecia as prioridades para a educação dos países do terceiro mundo, especialmente a universalização do ensino fundamental. Surgem, então, os debates para a elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993), sobre o qual se pautaram os planos educacionais de estados e municípios, seguidos da realização da Conferência Nacional de Educação para Todos (1994). Mesmo se dispondo a ouvir os clamores da sociedade, as incorporava nas decisões, mantendo a velha estrutura tradicional de planejamento centralizado nas instâncias de poder oficial.

A renúncia de Collor em 1992 levou o governo Itamar Franco em 1993 a dar continuidade aos debates, estabelecendo os objetivos gerais da educação básica por meio do

Plano Decenal de Educação, evidenciando o dever do Estado em consolidar e ampliar a educação em geral. Cabe lembrar que o ensino fundamental aparecia nas discussões daquele período como o pré-requisito básico, apontado pelo empresariado, para a formação de trabalhadores. As mudanças tecnológico-organizacionais do trabalho no mundo contemporâneo requerem que todos desempenhem, em certa medida, funções intelectuais e instrumentais no sistema produtivo e no conjunto das relações sociais; este fato preocupava empresários e industriais brasileiros conscientes da carência de uma maior escolarização e ampliação cultural da formação dos trabalhadores na adequação às novas condições impostas pelo mercado. Como indica Kuenzer (1997, p. 24),

[...] para o capital, o ‘gorila amestrado’ não tem função a desempenhar /.../ o capital precisa, para se ampliar, de trabalhadores capazes de desempenhar sua parte no acordo social imposto pelas relações de trabalho, pelo cumprimento dos seus deveres, e ao mesmo tempo capazes de incorporar as mudanças tecnológicas, sem causar estrangulamento à produção. Para tanto, a mera educação profissional já não é suficiente. Por isso, o próprio capital reconhece que os trabalhadores em geral precisam ter acesso à cultura sob todas as formas, para o que é indispensável uma sólida educação básica.

No discurso em defesa da educação predomina a Teoria do Capital Humano (TCH) nos anos de 1960 a 1980, e posteriormente acrescidos das ideias de uma sociedade do conhecimento, da pedagogia das competências e da empregabilidade. Todos veiculavam mensagens ideológicas. A TCH atribui à baixa escolaridade o subdesenvolvimento do país; as expressões posteriores atribuem aos trabalhadores a culpa pelo desemprego por não investirem na própria qualificação. Em última instância, o que realmente está em jogo é a opção da classe dominante na defesa de seus interesses.

A análise da proposta de educação técnica e profissional veiculada pelos órgãos, grupos e representantes do empresariado brasileiro no processo de elaboração e definição da LDB revela a luta das elites para ter o controle privado desta modalidade de ensino mesmo quando este é mantido pelo Estado. Nesse cenário, foi promulgada a Lei 8.948/1994, instituindo o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente as Escolas Técnicas Federais e Escolas Agrícolas Federais em *Centros Federais de Educação Tecnológica* (CEFETs) em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setores produtivos e organizações não governamentais, responsáveis pela gestão e manutenção dos novos estabelecimentos de ensino.

O governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) iniciou uma trajetória política de pleno atendimento às demandas e aos apelos dos industriais e mais ainda, de submissão aos

ordenamentos e às “condicionalidades” do capital estrangeiro. Para efetivar as propostas dos organismos internacionais

[...] construiu um governo de centro-direita e, sob a ortodoxia monetarista e do ajuste fiscal, agora no contexto da férrea doutrina dos organismos internacionais e sua cartilha do *Consenso de Washington*, efetiva as reformas que alteram profundamente a estrutura do Estado brasileiro para tornar o Brasil seguro para o capital. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 105).

O *Consenso de Washington* (1989) estabelece as regras gerais para a obtenção de empréstimos junto às agências internacionais por parte dos países em desenvolvimento, essas se constituíram no eixo norteador do programa de governo do presidente FHC, regulado pelos princípios neoliberais e pela doutrina do “Estado Mínimo” nas relações capitalistas do Estado brasileiro. Essas regras gerais estabeleciam, entre outros:

1. Disciplina fiscal, através da qual o Estado deve limitar seus gastos à arrecadação, eliminando o déficit público;
2. Focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infraestrutura;
3. Reforma tributária que amplie a base sobre a qual incide a carga tributária, com maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos;
4. Liberalização financeira, com o fim de restrições que impeçam instituições financeiras internacionais de atuar em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor;
5. Taxa de câmbio competitiva;
6. Liberalização do comércio exterior, com redução de alíquotas de importação e estímulos à exportação, visando a impulsionar a globalização da economia;
7. Eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimento direto estrangeiro;
8. Privatização, com a venda de empresas estatais;
9. Desregulação, com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas;
10. Propriedade intelectual (GENTILI, 1998, p.14).

Sob a dependência financeira externa, o governo federal implementa as políticas educacionais, e em particular, a reforma da educação profissional e tecnológica, uma vez que procura empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) por intermédio do ministro da educação, Paulo Renato de Souza. Os resultados desses empréstimos se materializaram no Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e nos instrumentos legais que seguiram, a saber: Decreto nº. 2.208 de 17 de abril de 1997; Portaria MEC nº. 646 de 14 de maio de 1997; Lei Federal nº. 9649 de 27 de maio de 1998. Nestes documentos tem-se a imposição da obrigatoriedade da oferta de cursos profissionais de nível básico, aos alunos das redes públicas e privadas e aos trabalhadores com qualquer nível de escolaridade, juntamente à redução de 50% de matrículas para o ensino médio. Ao submeter-se à política do Estado Mínimo, o governo brasileiro assumiu a dependência

financeira externa para a implantação dos programas internos, entre eles as reformas educacionais necessárias à adequação às demandas do mercado internacional, a primeira destas é o investimento obrigatório na formação da mão de obra qualificada e flexível.

A imposição de obrigatoriedade da oferta de cursos profissionais de nível básico, abertos a alunos das redes públicas e privadas de educação básica, assim como para trabalhadores com qualquer nível de escolaridade se constitui como a firme demonstração, não só da interferência do mercado na formulação das políticas educacionais, mas também da transferência do capital público para a iniciativa privada.

O ato de vincular a expansão da oferta de educação profissional a convênios com estados, municípios, distrito federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, evidencia o processo de relação público x privado entre Estado, setor produtivo e Organizações Não Governamentais (ONG's), incluindo todas as ações necessárias à "legalização" de transferência do capital público à esfera privada. A transferência indireta de recursos públicos à iniciativa privada ocorre tanto pela exigência da oferta de cursos destinados à qualificação, requalificação e aperfeiçoamento a empregados da iniciativa privada, quanto pela redução do papel do Estado com a obrigatoriedade do estabelecimento de parcerias para expansão da oferta de educação profissional, como prevê o texto da Lei 9.649/98. O Governo FHC também incrementa reformas de ajuste à política internacional no processo de aprovação e promulgação da nova LDB, como bem sinaliza em seu texto Neves (2005, p. 105):

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e seu subsequente aparato regulatório preveem: a reforma da educação tecnológica e do aparato de formação técnico-profissional; a implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), enquanto mecanismo de desconcentração da educação fundamental; a privatização, fragmentação e empresariamento da educação superior; as alterações na formação de professores para os diferentes níveis e modalidades de ensino; a definição de novos parâmetros e diretrizes curriculares e seus instrumentos de avaliação.

Na verdade, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, reafirma e aprofunda a interdependência da educação básica e profissional como pressuposto de inserção no mercado de trabalho. No Capítulo III, os artigos 39 a 42 se referem especificamente à educação profissional, enquanto que o parágrafo 2º do artigo nº 36 trata do ensino médio, dizendo que, "atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas". Esta redação sugere a equivalência entre os cursos médios acadêmicos e

profissionalizantes; já o artigo de nº 40 determina: “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente do trabalho”.

A indefinição da palavra “articulação” deixa espaço aberto à tramitação no Congresso Nacional do Decreto 2.208/97 que regulamentaria o ensino profissional, dissociando-a da educação geral e em consonância com o projeto de LDB anteriormente articulado pelo MEC por meio do senador Darcy Ribeiro e em contraposição ao de Jorge Hage que integrava a participação dos educadores, sociedade civil e organizações sindicais; projeto este, sabotado pela extraordinária mobilização do empresariado e seus prepostos. O equívoco de citar a baixa escolarização e falta de qualificação como obstáculo à ascensão social e à equidade, sob a alegação de que a classe-que-vive-do-trabalho não está preparada para o trabalho, coloca em segundo plano as questões inerentes ao próprio sistema, habituado a delegar à escola a função de garantir a empregabilidade

[...] que o sistema produtivo, por conta da crise do capitalismo, não consegue criar, a não ser como discurso ideológico para que as pessoas continuem acreditando que sua posição social se deve à falta de escolaridade e não às injustiças intrínsecas à própria sociedade capitalista, esse argumento deveria ter sua importância bastante relativizada nas discussões sobre o papel da escola (PARO, 2001, p. 23).

Em 1997 a promulgação do Decreto 2.208/97 regulamenta a Educação Profissional, de fato o art. 5º prescreve: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial”. A grande mudança introduzida pelo decreto foi a dissociação do ensino profissional (técnico) e do ensino propedêutico, de caráter preparatório à universidade. Os instrumentos legais de regulação da reforma reafirmavam a manutenção da dualidade e desigualdade dos níveis de ensino, além de limitar o acesso ao ensino médio (Portaria nº. 646/97):

[...] deve-se considerar que a reforma reproduz a dualidade histórica do ensino brasileiro entre educação geral e profissional, uma vez que, diferentemente do que afirma o documento, não apenas temos a continuidade de uma educação profissional dirigida aos que têm baixa escolaridade e inserção social desfavorável, como também a temos como paliativo ao desemprego gerado pelas mesmas circunstâncias históricas e paradigma produtivo que leva o MEC a pautar a educação pelo “modelo de competência”. E a temos, como sempre, também assistencialista... (2000, p. 51).

Reproduzem-se, então, sob as reformas conduzidas pelo Governo FHC, os interesses hegemônicos da burguesia em detrimento dos interesses daqueles que são excluídos historicamente. Em outras palavras, reduziam-se as possibilidades de materialização de uma escola pública, gratuita, laica e de qualidade, capaz de atender as necessidades educacionais dos trabalhadores. A Portaria do MEC 646/97, limitou a oferta de ensino médio nas instituições federais, as quais deveriam oferecer exclusivamente ensino profissional. Para viabilizar e assegurar o cumprimento das novas diretrizes legais foi criado em 1997 o *Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)*. Contudo, suas instruções normativas não previam a articulação de ações voltadas à elevação da escolaridade e nem tampouco de incremento da educação básica. O orçamento previa apenas o financiamento para infraestrutura, construção e reforma de prédios, montagem de laboratórios, capacitação de profissionais da educação profissional e consultorias.

A capacitação dos profissionais da educação era, em grande parte, destinada ao treinamento para operar os novos equipamentos introduzidos nos processos produtivos baseados nos avanços tecnológicos. O ordenamento de currículos sob a forma de módulos, totalmente elaborados para a especialização técnica passaria a promover uma formação fragmentada dos trabalhadores. O planejamento dos custos permanentes de manutenção das atividades didáticas, das estruturas físicas e da contratação efetiva de recursos humanos por intermédio de concursos foi negligenciado, o que levou o Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG) a reduzir gradativamente a liberação de verbas às instituições da rede federal de educação profissional, gerando em longo prazo, insatisfação e mobilizações sindicais reivindicatórias.

A regulamentação da educação profissional formulada a partir da LDB e, em particular, a promulgação do Decreto nº 2.208/97, juntamente às Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino técnico e o ensino médio (BRASIL, CNE, 1998 e 1999) deram margem a fortes contestações por parte das alas progressistas da sociedade brasileira em confronto com o endurecimento dos segmentos conservadores; os últimos, verbalmente preocupados com a instituição de uma política de democratização e melhoria da qualidade da educação profissional, mas efetivamente empenhados em manter o *status quo* da ordem vigente: uma educação que expresse no conteúdo e na forma os valores da economia de mercado. Historicamente no Brasil, materializou-se um modelo marcado pela dualidade escolar. Lombardi, em entrevista ao Jornal da Unicamp, coloca em evidência essa tendência dos setores burgueses:

O que posso expressar é que partilho uma perspectiva que defende uma educação centrada no conteúdo historicamente produzido pela humanidade e que a ele todos tenham acesso, independente de raça, gênero, classe ou religião. Certamente, se pensarmos na educação ofertada aos filhos da alta burguesia, sem muita dificuldade iremos constatar que eles têm acesso, da maneira mais avançada possível e implementada pelo uso dos mais avançados meios de comunicação e técnicas de ensino e aprendizagem. Eles têm mestres altamente competentes - que ganham salários compatíveis com a função -, têm acesso a bibliotecas vastíssimas, à cultura... A eles tudo é franqueado (2006, ed. 334, p.4-5).

No período de 1996 a 2003, organizações científicas, culturais e sindicais, lutaram pela revogação do Decreto n. 2.208/97 que separava o ensino profissionalizante do ensino básico, a necessidade de uma nova regulamentação mais integradora e coerente à realidade da classe-que-vive-do-trabalho brasileira era um imperativo, cuja alternativa apresentada era a educação politécnica.

Com a eleição do presidente Lula (2002-2010), advindo da classe-que-vive-do-trabalho e com uma experiência de liderança sindical marcadamente contrária aos princípios hegemônicos da burguesia, esperava-se, no campo educacional uma ruptura com os princípios neoliberais do mandato de FHC, mas ao contrário Lula retoma o discurso da educação profissional como fator estratégico para um novo projeto de desenvolvimento do país. Na execução desse ideário, assumiu oficialmente a tarefa de reconstruir a educação profissional como política pública e, para tanto, se comprometia já no início de seu governo a

[...] 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, MEC, 2005, p. 02).

Em consequência dessa reforma da educação profissional, o Decreto n. 2.208/97 foi revogado, restabelecendo a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico, como dispõe o artigo nº 36 da LDB, por meio do Decreto 5.154/2004 que permite a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio, mantendo, ao mesmo tempo, a possibilidade de cada unidade escolar definir a forma de organização curricular de seus cursos.

A revogação do Decreto 2.208/97 gerou a expectativa de uma política consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais; a despeito disso, na prática passou-se à fragmentação iniciada internamente no



próprio Ministério da Educação o qual se dividiu em duas secretarias distintas: a SETEC, para o ensino profissional e a SEB para o ensino básico.

Quanto ao ensino, obviamente conservou-se toda a estrutura da antiga legislação, inclusive suas diretrizes curriculares sob a alegação de que a “reforma anterior era boa, mas não teria sido bem implementada” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 1093-1094).

O PROEP foi redirecionado e os recursos financeiros que ainda restavam foram disponibilizados, priorizando projetos do setor público (MEC, 2004 in PETTI, 2004). No ano seguinte (2005), inaugura-se a primeira fase do PROEP com a construção de 60 novas unidades de ensino profissional pelo Governo Federal e o Decreto nº 5478/2005 institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos - PROEJA, disponibilizando o financiamento de programas que privilegiassem a formação integral.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), foi lançado pelo governo em 2007 e dentre outras ações, propôs a reorganização das instituições da rede federal para a educação profissional. O modelo proposto foi o de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET), orientados à integração de conhecimentos gerais e técnicos na tentativa de corrigir a dualidade histórica entre as modalidades de ensino:

Esse arranjo pode abrir excelentes perspectivas para o ensino médio, hoje em crise aguda. A combinação virtuosa do ensino de ciências naturais, humanidades (inclusive filosofia e sociologia) e educação profissional e tecnológica - o que deve contemplar o estudo das formas de organização da produção - pode repor, em novas bases, o debate sobre politécnica, no horizonte da superação da oposição entre propedêutico e o profissionalizante (PDE, 2007c. p. 33).

A segunda fase do PROEP em 2007 lançou o desafio da construção, em todo país, de mais 354 unidades de ensino até 2010 e como parte da política de desenvolvimento e valorização da educação profissional e tecnológica de nível médio, publicou-se em 2007, o *Catálogo Nacional de Cursos Técnicos*. São evidentes as distorções e influências do neoliberalismo sobre o ensino técnico.

O governo FHC centralizou, no poder executivo, as formas de condução da política de educação profissional por meio de decretos e portarias de natureza legislativa, evidenciando o cunho autoritário e centralizador dessas medidas; o financiamento prioritário da expansão de

escolas do setor privado reafirma este aspecto, pois favorece com recursos públicos a formação de mão de obra para os interesses exclusivos do capital.

O governo Lula, por sua vez, pressionado pela disputa de grupos antagonistas, restabeleceu a possibilidade de reconstrução de projetos políticos pedagógicos baseados em currículos integrados numa concepção de formação integral da cidadania, no entanto, tais políticas se revelaram ambíguas ao permitirem a manutenção da modularização curricular e a separação entre ensino profissional e ensino propedêutico. A rigor, permitiu-se que as escolas conservassem seus projetos pedagógicos a luz da legislação a serviço de uma concepção de educação profissional claramente comprometida com os ideais neoliberais.

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

Em um segundo momento verifica-se que, por meio do debate, o governo delegou à comunidade escolar composta pelo conselho diretor, a diretoria, seus coordenadores pedagógicos e principalmente os docentes, discentes e técnicos administrativos a integração entre os currículos do ensino profissionalizante e médio; ou seja, conferiu-se uma falsa autonomia à escola como organização dos atores responsáveis pela produção da política educacional para educação profissional já que são o MEC e a SETEC quem realmente dita o que e como fazer. Alvo de disputas ideológicas de facções sociais na luta pelo poder e hegemonia político-econômica, o ensino profissional desempenha a função de perpetuador da presente divisão do trabalho e da dualidade estrutural que configura o sistema brasileiro de educação.

Nessa conjuntura,

[...] o que se oculta é a opção da classe dominante brasileira por sua inserção consentida e subordinada ao grande capital e nosso papel subalterno na divisão internacional do trabalho, com a hipertrofia da formação para o trabalho simples e as relações de classe nos planos mundial e interno. Ou seja, a sociedade que se produz na desigualdade e se alimenta dela não só não precisa da efetiva universalização da educação básica, como a mantém diferenciada e dual. Assim é que as políticas educacionais, sob o ideário neoliberal da década de 1990 e sob um avanço quantitativo no ensino fundamental e uma mudança discursiva aparentemente progressista no ensino médio e na “educação profissional e tecnológica”, aprofundam a

segmentação, o dualismo e perpetuam uma relação débil entre ambas (FRIGOTTO, 2007, p. 1138).

Em relação à política de educação profissional, o governo Lula assumiu posições de avanços e ao mesmo tempo, de retrocessos. Como avanços podem-se elencar: 1º) Revogação do Decreto nº. 2.208/97 que separava o ensino técnico do propedêutico; 2º) Revogação da Portaria nº. 646/97 que reduzia o acesso ao ensino médio; 3º) Revogação da Lei 9.649/98 que impossibilitava a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica; 4º) Expansão da rede de escolas técnicas e agrotécnicas com a promulgação da Lei N.º 11.892/2008.

Os retrocessos podem assim ser enumerados: 1º) Instituição do Decreto nº. 5.154/04 (apesar do retorno da modalidade de educação profissional técnica de nível médio, integrada ao ensino médio, considera-se um retrocesso, a manutenção dos cursos fragmentados); 2º) A manutenção do Parecer CNE/CEB 16/99 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; 3º) Criação do projeto “Escola de Fábrica”, determinando às Escolas da rede federal a certificação, mas cujos cursistas têm seu aprendizado nas próprias empresas, com professores ou instrutores contratados por estas; 4º) A manutenção do critério para expansão da oferta, vinculada aos arranjos produtivos locais já existentes e não a um projeto de desenvolvimento econômico e social do país.

Comprova-se assim que na disputa pela hegemonia, a educação profissional e as demais políticas públicas sociais são relegadas a um plano inferior na escala de prioridades do Estado em contraposição aos interesses do mercado e seu determinismo na acumulação monopolista do capital que sempre prevalecem apesar dos aparentes esforços de ruptura contra-hegemônica do governo.

Em última instância, os interesses internacionais transformam o nosso país em *locus* privilegiado de mão-de-obra qualificada e submissa aos acordos fixados pelo governo brasileiro com as agências financeiras mundiais. Dalila Andrade Oliveira ao falar das reformas educacionais na América Latina, afirma que estas tiveram como eixo norteador os conceitos de “empregabilidade” e “equidade social” na perspectiva do capitalismo internacional e, portanto, em sintonia com seus interesses. Desta forma,

Passa a ser um imperativo dos sistemas escolares formar os indivíduos para a empregabilidade, já que a educação geral é tomada como requisito indispensável ao emprego formal e regulamentado, ao mesmo tempo em que deveria desempenhar papel preponderante na condução de políticas sociais de cunho compensatório, que visem à contenção da pobreza. As recentes mudanças nas políticas públicas de educação no Brasil, mais

especificamente aquelas que tiveram início no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso e que prosseguem no atual governo, ilustram bem a referida transição. O argumento central dessas reformas poderia ser sintetizado na expressão largamente utilizada nos estudos produzidos pelos organismos internacionais pertencentes à ONU para orientação dos governos latino-americanos com relação à educação: *transformação produtiva com equidade* (OLIVEIRA, D., 2004, p. 1129).

Prosseguindo em suas reflexões a autora questiona a efetividade de tais políticas: “É necessário, entretanto, pergunta-se em que medida os termos **equidade social e educação para todos** traduzem realmente as práticas efetivas” (OLIVEIRA D., 2001, p. 110, grifo nosso). Concretamente falando, até que ponto as escolas de ensino básico e profissional tem conseguido atender às necessidades reais dos filhos da classe-que-vive-do-trabalho às expectativas dos alunos-trabalhadores que frequentam os cursos técnicos oferecidos nas escolas de nosso país?

### 3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFRO - JI-PARANÁ

O município de Ji-Paraná está localizado a 373 km de Porto Velho na área centro-oeste do estado de Rondônia, por isso e por possuir uma ilha em forma de coração desenhada pelo encontro dos rios Machado e Urupá mereceu a alcunha “Coração de Rondônia”. Conta com uma população de 116. 561 mil habitantes (IBGE, 2010) e seu território tem a extensão de 6.897 km<sup>2</sup>, o que representa 2,9% da área territorial do Estado. Limita-se ao norte com o município do Vale do Anari; leste com o Estado do Mato Grosso, oeste com os municípios de Theobroma, Vale do Paraíso, Ouro Preto do Oeste e Teixeiraópolis; e ao sul com os municípios de Alvorada do Oeste, Presidente Médici e Ministro Andreazza.

**FIGURA 01** – Rio Machado



**Fonte:** <[http://www.google.com.br/search?q=ji-paran%C3%A1&hl...>](http://www.google.com.br/search?q=ji-paran%C3%A1&hl...)>

O núcleo urbano do Município encontra-se na foz do Rio Urupá no Rio Machado e é cortado pela BR 364 na altura do Km 365. Tem um crescimento econômico de 4% ao ano, o PIB global é de R\$ 1.354.955,00 e o PIB per capita é de R\$ 12.239,10 segundo dados do IBGE (2010). Sua composição econômica assim se divide: serviços - 70%, agropecuária - 8,6% e indústria - 21,4%<sup>7</sup>. Um dos setores mais atrativos e rentáveis é o da saúde que conta com 152 estabelecimentos de saúde entre estadual, municipais e privados segundo dados do Ministério da Saúde<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Revista VEJA, 1º de setembro de 2010, nº 2180.

<sup>8</sup> Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde – CNES. Disponível em: <[http://cnes.datasus.gov.br/Mod\\_Ind\\_Unidade.asp?VEstado=11&VMun=110012](http://cnes.datasus.gov.br/Mod_Ind_Unidade.asp?VEstado=11&VMun=110012)>.

**FIGURA 02** - Cidade de Ji-Paraná - RO

Fonte: (<http://www.google.com.br/search?q=ji-paran%C3%A1&hl...>)

### 3.1 Breve apontamento histórico da região

A região é milenarmente ocupada por populações indígenas. Hoje dois povos vivem em terra indígena localizada no município, os povos Arara e Gavião. O povo Arara tinha como território tradicional a região do Médio Machado e seus afluentes; habitantes antigos relatam que estes ocupavam toda a área onde se localiza hoje a cidade de Ji-Paraná, localidade onde construíam suas malocas. Em menor proporção, outros povos também habitavam a região: os *Uru Eu Wau Wau*, os Cinta Larga, os Suruí, os Zoró, os Gavião, os Urupá e os Urubu, dentre outros. Na segunda metade do século XIX, levas de migrantes nordestinos ocuparam a região em busca de seringais para a extração do látex, fugindo do Nordeste assolado pelas secas e dominado pelos latifundiários.

Só no último quartel do século passado a região amazônica volta a experimentar uma quadra de prosperidade, motivada agora pela crescente valorização nos mercados mundiais de um dos seus produtos tradicionais de coleta: a borracha. O desenvolvimento da indústria europeia e norte-americana de automotores transforma a borracha dos seringais amazonenses em matéria-prima industrial de enorme procura, dobrando, triplicando e mais que duplicando seu preço (RIBEIRO, 1995, p. 323).

À mesma época, chegaram missionários que fizeram os primeiros contatos e o acultramento dos nativos e, por necessidade, organizaram a administração do emergente

povoado. Até 1883, sob tutela dos missionários, Frei Iluminato, atuou como último administrador religioso da localidade, a partir daí a responsabilidade foi confiada ao Sr. Amâncio Farias da Cruz, morador do povoado. De 1883 até 1900, ocorreu o grande surto da atividade seringalista na região, principalmente às margens do rio Machado e do rio Urupá. O centro da administração, onde os seringalistas se encontravam para realizar seus negócios, foi denominado "pouso redondo". O local posteriormente ficou conhecido como "Dois de Abril" e o lugarejo, até o ano de 1909 era conhecido pelo nome de Urupá.

No ano de 1909, a chegada do Marechal Rondon à embocadura do rio Urupá, marca o local onde foi construída a primeira estação telegráfica da região, denominada Presidente Pena. A estação telegráfica passou a ser o centro administrativo da localidade, cuja importância foi delineada pela absorção gradativa do nome Urupá para o nome da estação telegráfica. O crescimento econômico experimentado pela região obrigou a administração local a melhorar a estrutura física e organizacional da estação telegráfica, transformando-a em polo centralizador das ações administrativas.

A partir da década de 1920, o preço da borracha amazônica entra em queda frente ao mercado internacional após a entrada da produção dos seringais asiáticos. A redução da atividade econômica local provocou a dizimação da população que saiu em busca de novas fontes de renda. A região sofreu um período de estagnação econômica que durou até a década de 1950, na ocasião a vila possuía apenas 20 casas e pouco mais de 100 habitantes. A descoberta de diamantes provocou o início da atividade garimpeira na região e por consequência, novo surto de aumento populacional.

Em 1943, foi criado o Território Federal de Guaporé com dois municípios (Porto Velho e Guajará-Mirim) e vários distritos, dentre eles, o Distrito de Vila de Rondônia, o qual abrigava desde a embocadura do rio Jaru, na sua margem direita e esquerda indo até a nascente do rio Machado. Esta recebeu em 1952 o primeiro administrador do Distrito e tomou novo impulso econômico com a então florescente atividade garimpeira sem, no entanto, captar para si o desenvolvimento socioeconômico que daí poderia advir, visto que toda a produção garimpeira era voltada à exportação, sem um controle adequado de retenção de divisas. Em 1956, o Território Federal do Guaporé mudou o nome para "Território Federal de Rondônia", o que ocasionava confusão na identificação da Vila com o Território.

Com a abertura da estrada federal em 1960, BR 029 atual BR 364, a vila presenciou um fluxo migratório mais acentuado, dando início à atuação do INCRA na organização do processo de distribuição de terras. Nesse período, a política de ocupação da Amazônia desenvolvida pelo governo federal objetivava preparar a região para receber investimentos e

resolver conflitos sociais existentes no sul e sudeste do país decorrentes dos processos de formação de latifúndios, implantação de monoculturas (café, soja) e pecuária, além do desemprego provocado pelo êxodo rural daquelas regiões. Como solução a estes e outros problemas, o governo federal incentivou a migração de populações regionais para a Amazônia. Rondônia passou a ser o estado que mais recebeu migrantes e Vila de Rondônia tornou-se polo de atração populacional recebendo migrantes de diversos estados brasileiros. A chegada em massa dessas levas migratórias provocou graves conflitos com as populações indígenas, colocando algumas delas sob sérias ameaças de desaparecimento.

A emancipação política da Vila de Rondônia ocorreu 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 a sede administrativa em dois setores urbanos distintos, conhecidos como 1º distrito (zona oeste) e 2º distrito (zona leste).

### 3.2 Educação escolar em Ji-Paraná

No campo educacional, o município reflete as discrepâncias do nosso país, com uma melhoria lenta das condições de ensino, qualificação dos professores e das estruturas físicas das escolas mantidas pelo governo, bem como o baixo nível de escolarização no ensino médio como indica o resultado 3,3 do Ideb em 2011 e noticiado pelo jornal “Alto Madeira” do dia 15 de agosto de 2012:

A qualidade do ensino médio piorou [...] aponta o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2011, divulgado ontem, terça-feira (14), pelo Ministério da Educação (MEC). Apesar de a meta nacional ter sido atingida para esta etapa de ensino (3,7), os sistemas estaduais de dez unidades da federação apresentaram índices inferiores aos conferidos na edição de 2009, entre eles o do nosso estado. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) estipulou uma meta nacional de 5,2 para ser alcançada no ensino médio em 2021. Na comparação Ideb-2011 com Ideb-2009, considerando apenas as redes estaduais, caíram de desempenho **Rondônia (-0,4)**, Acre (-0,2), Pará (-0,2), Paraíba (-0,1), Alagoas (-0,2), Bahia (-0,1), Espírito Santo (-0,1), Paraná (-0,2), Rio Grande do Sul (-0,2) e o Distrito Federal (-0,1). (grifo nosso)

Uma das estratégias políticas de enfrentamento foi a criação por meio da Lei N.º 11.892/2008 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, uma autarquia federal vinculada ao MEC, a qual reorganizou a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica composta pelas escolas técnicas, agrotécnicas e



CEFET's, transformando-os em 38 Institutos Federais distribuídos em todo o território nacional. Em Rondônia, essa nova configuração, distribui os Institutos Federais em vários municípios, tem-se a Reitoria com sede na capital do estado e campi em Guajará-Mirim, Porto Velho, Ariquemes, Jaru, Ji-Paraná, Cacoal, São Miguel do Guaporé, Colorado do Oeste e Vilhena.

### IFRO - Distribuição dos Campi no Estado



Fonte: IFRO - 2012

Como instituição da rede federal de educação profissional, o IFRO é detentor de relativa autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, equiparando-se às universidades federais. É uma instituição de educação básica, técnica, superior e tecnológica, pluricurricular e multicampi e nas diferentes modalidades de ensino, pesquisa e extensão, articuladas com setores produtivos e a sociedade.

O Campus Ji-Paraná teve o seu funcionamento autorizado pela Portaria ministerial nº 707 publicada no Diário Oficial da União no dia 09 de junho de 2008. Iniciou suas atividades em 2009, no dia 02 de março nas instalações da antiga Escola Agrícola denominada *Centro Estadual de Educação Profissional Sílvio Gonçalves* cujo prédio foi posteriormente doado pelo governo do Estado ao IFRO.

Entre os cursos oferecidos à população constam: Técnico em Móveis, Florestas e Informática, nas modalidades integrado e subsequente, definidos em audiência pública ocorrida no dia 5 de dezembro de 2007. Em 2010 teve início o curso de licenciatura em Química e Pós-Graduação *Latu Sensu* com as especializações em “Informática na Educação” e “PROEJA”. O Campus atende atualmente (2012) a 920 alunos, dos quais 621 nos cursos

técnicos integrados ao Ensino Médio, 138 nos cursos técnicos subsequentes e 161 no Curso de Licenciatura em Química.

**FIGURA 04** - Estrutura do Campus Ji-Paraná



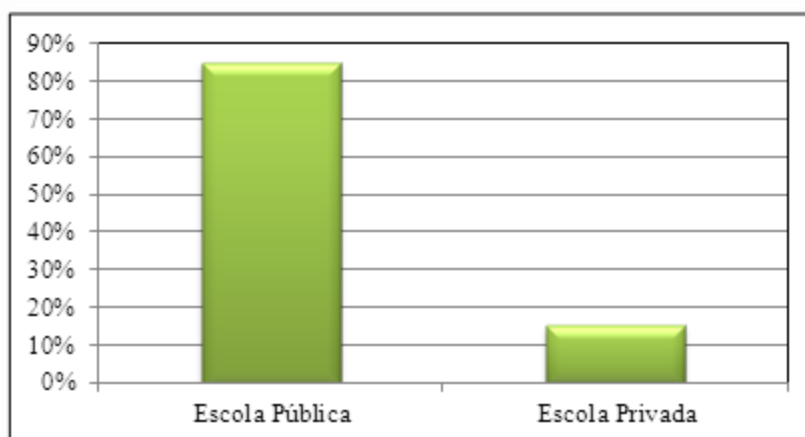
**Fonte:** (IFRO – 2009)

### 3.3 Processo seletivo e acesso escolar

No ato da matrícula, os alunos são convidados, a responder a um questionário socioeconômico institucional destinado a delinear o perfil do estudante, tendo em vista conhecer a realidade social do aluno para sanar possíveis deficiências e planejar ações de intervenção na solução de dificuldades que possam interferir em seu desempenho escolar.

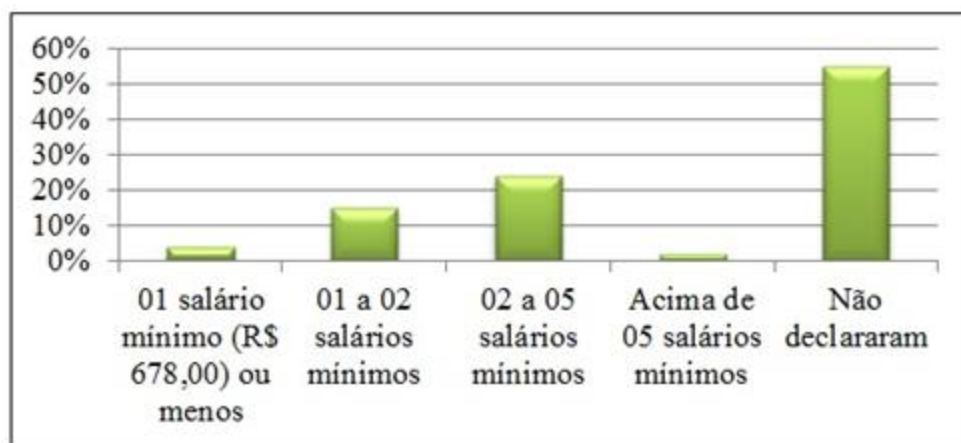
Apenas dois elementos dos dados coletados pelo instrumento de pesquisa foram selecionados neste estudo por razões de praticidade e por serem considerados de relevância imprescindível ao objetivo de traçar um perfil socioeconômico aproximativo que se preste a identificar a quais classes sociais o IFRO vêm favorecendo o acesso à educação: 1º) a procedência escolar e 2º) a renda familiar.

Foram analisadas as respostas de 272 alunos dos cursos Técnico em Florestas e Técnico em Informática, matriculados em 2009, nos períodos matutino e vespertino na modalidade integrado; assim como dos cursos técnicos em Floresta, Informática e Móveis, período noturno na modalidade subsequente. Daqueles selecionados e matriculados para ocuparem as vagas dos cursos acima relacionados, a maioria provêm de escolas públicas de acordo com o gráfico a seguir:

**GRÁFICO 01 - Procedência Escolar**

**Fonte:** (IFRO 2009)

A partir do gráfico podemos inferir que 85% dos que ingressam nos cursos técnicos do IFRO provêm das escolas mantidas pelo estado, enquanto os outros 15% vieram de escolas privadas. Faz-se oportuno salientar que em Ji Paraná, os filhos das camadas com rendimento médio ou alto que frequentam as escolas “Gonçalves Dias” e “Jovem Vilela”, ambas mantidas pelo estado, o fazem seja por falta de opção na rede privada ou por serem estas escolas públicas consideradas de melhor qualidade em termos de profissionais qualificados, estrutura física e localização. O próximo gráfico ilustra a renda familiar, as questões constavam de itens que estabeleciam a faixa salarial da família, ordenados gradativamente da menor para a maior. Neste estudo, se denomina de “baixa renda aquelas famílias cujos recursos financeiros são equivalentes ou inferiores a um salário mínimo, considerando o conjunto de seus integrantes.

**GRÁFICO 02 - Renda Familiar**

**Fonte:** (IFRO 2009 – Valores adaptados em salário mínimo)

Os dados revelam que a maioria dos inscritos nos cursos técnicos do IFRO pertence à classe-que-vive-do-trabalho com renda média (24%); segue a classe-que-vive-do-trabalho com renda menor (15%); logo depois vêm os que se situam abaixo da linha da pobreza com renda correspondente a um ou menos de um salário mínimo por família (4%); temos ainda aqueles financeiramente considerados com renda alta (2%), compostos por empresários, fazendeiros, políticos e a classe-que-vive-do-trabalho com melhor remuneração, por último, estão os que não declararam (55%). A recusa em responder o questionário por parte da maioria dos candidatos talvez se deva a fatores como o desconhecimento, por parte dos alunos, da renda dos pais; a exigência de comprovação de renda mínima para a concessão de bolsas aos estudantes: auxílio transporte, auxílio alimentação, auxílio complementar (despesas estudantis extras) ou simplesmente o exercício do direito de privacidade.

As contradições sociais e econômicas típicas do capitalismo refletem no contexto educacional que com seus mecanismos excludentes são observáveis e evidentes a partir do processo seletivo, o qual abrange somente 4% de candidatos de baixa renda (com 01 ou menos de 01 salário mínimo por família); estes, ao longo do curso tendem a desistir ou são reprovados por não conseguirem o nível de desempenho escolar exigido nas avaliações. Se considerarmos o acesso escolar dos candidatos aos cursos, o Instituto Federal de Ji-Paraná está aquém do proposto como objetivo de criação e expansão da rede de educação profissional e tecnológica.

Nessa perspectiva, O Ministério da Educação (MEC) em conjunto com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) vêm afirmando e reafirmando em seus documentos a dimensão inclusiva e democratizante da educação ofertada pelos Institutos Federais, salientando a necessidade de “[...] **democratizar o acesso aos cursos oferecidos pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**, sob pena de a expansão e a qualificação desse sistema serem apropriadas pelas minorias já tão privilegiadas” (PACHECO, 2011, p. 11, grifo nosso).

Ainda nessa direção, a democratização do acesso ao ensino na rede federal de educação profissional e tecnológica é enfatizada em outro documento da SETEC, relacionado às concepções e diretrizes de ensino:

[...] a partir do entendimento de que o conhecimento é um dos elementos constituintes da cidadania, a reflexão acerca do sentido e da dimensão do poder dos saberes [...] passa necessariamente pelo seu **direito de acesso** a eles. Nessa ótica, se por um lado a circulação da informação tem condições de atingir todos os Institutos Federais; por outro, é imperativo ficar atento para a tendência em se hegemonizarem determinadas trocas de saberes, quer

dizer, em **limitá-las para alguns** e disponibilizá-las para outros (2010, p. 25 grifo nosso).

Diante destas afirmações, pode-se afirmar que o IFRO, Campus Ji-Paraná, não se encontra na condição de escola inclusiva, ou seja, estratégias de seleção automaticamente excluem estudantes pertencentes às classes de baixa renda da participação aos cursos oferecidos pela rede federal de educação. Os objetivos expressos como focais nos documentos, a saber, **o direito ao acesso**, não está sendo o critério norteador de ações político-pedagógicas que visem, **ao menos**, a igualdade de condições quanto ao acesso escolar, sem mencionar a urgência de políticas e projetos internos que incentivem e garantam a permanência nos cursos.

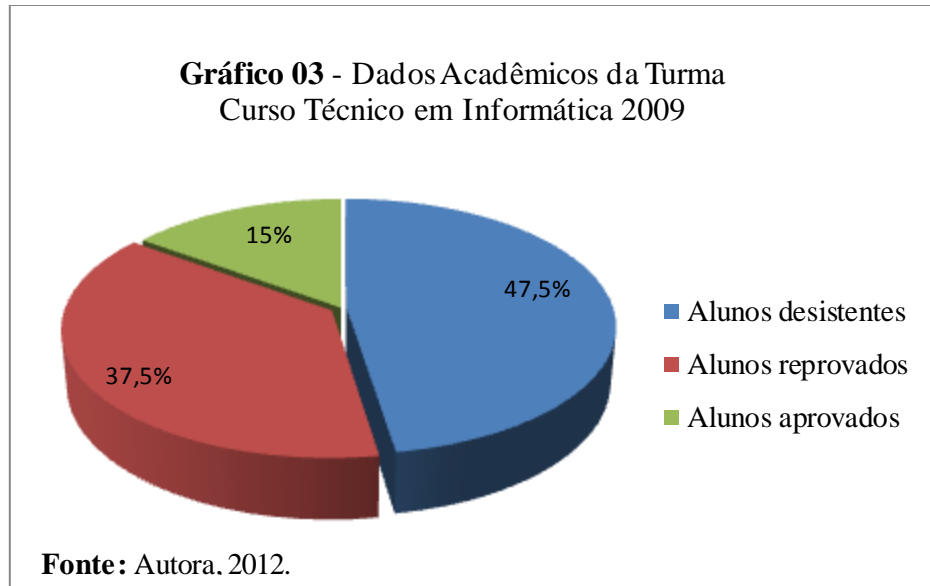
Mantoan (2003, p. 57) e Rattner (2002) apresentam a inclusão como ação política objetivada à inserção de sujeitos excluídos ou minorias ao convívio social em situação de igualdade de oportunidades e direitos de forma a garantir e manter tal inserção. A inclusão “prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceções, devem frequentar as salas de aula do ensino regular” (MANTOAN, 2003, p. 16). Segundo estes autores, “inclusão” é mobilização social orientada à participação de todos aos bens culturais, sociais e econômicos, sobretudo o direito à educação pública, gratuita e de qualidade.

### 3.3 Caracterização da turma do Curso Técnico em Informática 2009

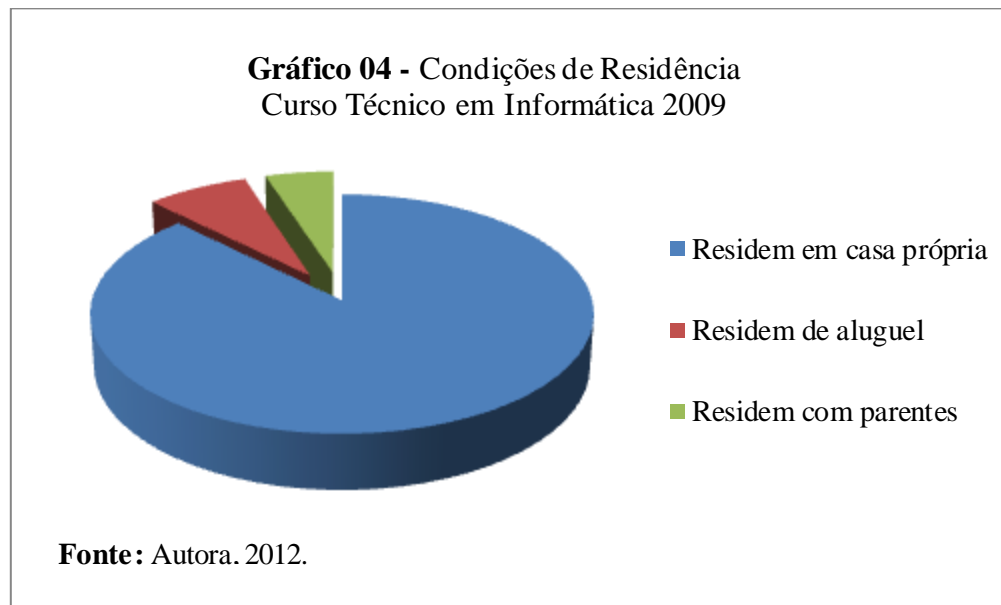
O Curso Técnico em Informática evidencia um grupo de 40 alunos matriculados em 2009. Ao longo do curso, 19 destes desistiram e entre as razões aparece a impossibilidade de conciliarem obrigações de trabalho e/ou problemas familiares com o estudo. Compreensível num país marcado por enormes diferenças de classe, no qual muitas famílias vivem em condições de miséria.

Há grande probabilidade de um jovem ver-se obrigado a buscar meios de subsistência em detrimento da continuidade de sua vida escolar, ou mesmo, encontrar-se em condições de defasagem de aprendizagem em função das condições materiais que possibilitaram seu acesso à educação escolar no ensino fundamental.

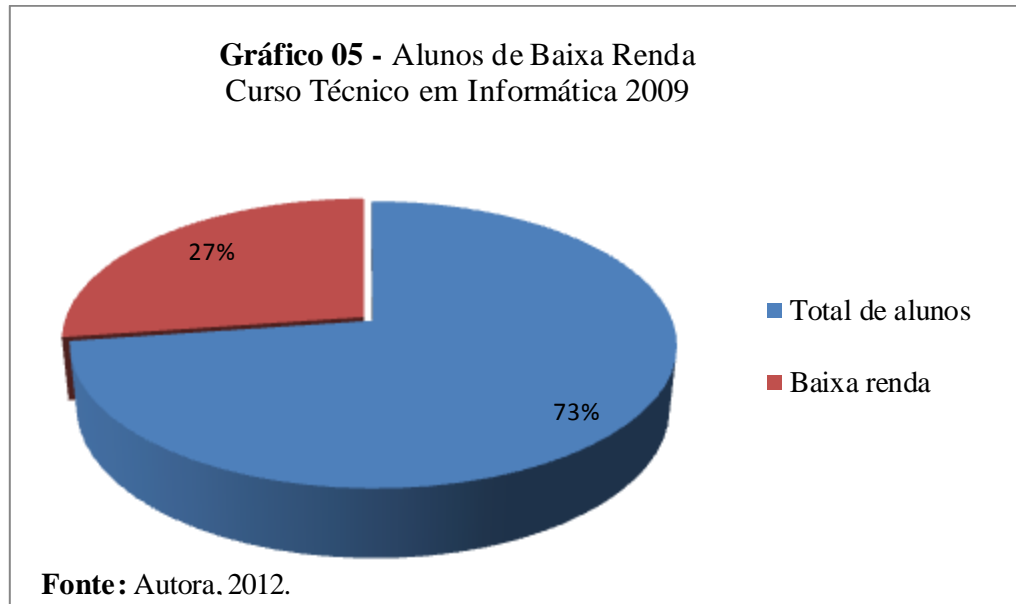
Outros 15 foram reprovados devido à defasagem escolar de anos anteriores; destes, 07 foram aprovados e colaram grau em dezembro de 2011. O gráfico nº 03, apresentado a seguir ajuda a ter uma visão global da situação da turma em termos de evasão, reprovação e aprovação:



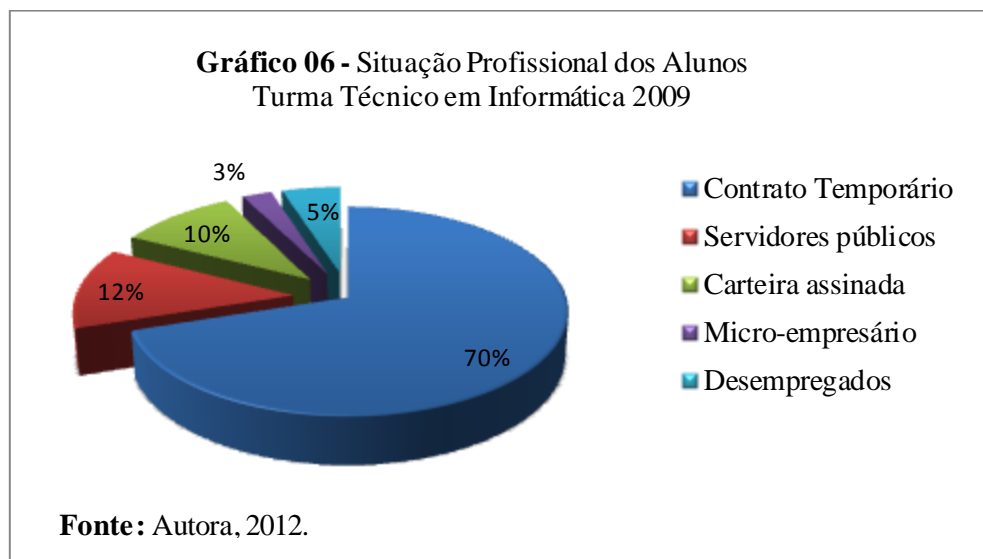
Todos os 40 alunos residem no perímetro urbano da cidade de Ji-Paraná, destes apenas 05 moram como inquilinos de parentes ou de locatários externos, os demais (35) residem junto aos pais.



Quanto à renda familiar, os dados de acesso dos candidatos de baixa renda revelam que é a minoria, ou seja, dentre os 40, apenas 15.

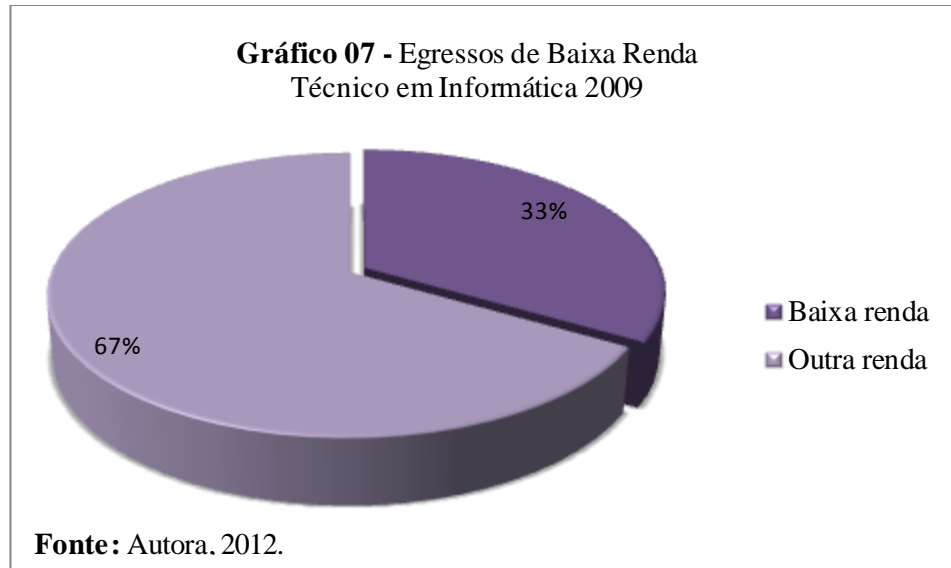


No momento de ingresso no curso, 28 alunos trabalhavam com contrato temporário, 05 são servidores estaduais (01 tributário fiscal, 01 técnico judiciário, 03 polícia civil) e 04 deles em regime CLT, 01 era microempresário e 02 estavam desempregados.



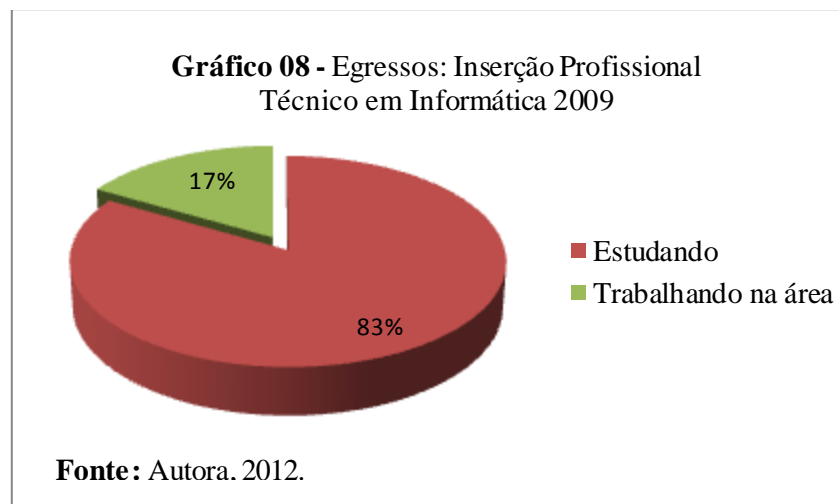
### 3.4 Perfil socioeconômico dos egressos

Em relação aos 06 egressos, sujeitos exclusivos desta pesquisa, todos residem em Ji-Paraná, 04 mulheres e 02 homens, com uma percentual de 67% do sexo feminino e 33% do sexo masculino. Em relação ao estado civil dos egressos, todos são solteiros. Quanto à condição econômica, 02 egressos provêm de famílias de baixa renda.



Dois dos egressos já trabalhavam antes de ingressar no curso, em empresa privada, regime CLT, três eram servidores públicos estáveis e um estava desempregado. A escolha do Curso Técnico em Informática foi para fins de aperfeiçoamento profissional (servidores públicos), enriquecimento de “currículo vitae” e preparação para concurso público (regime CLT).

Do conjunto dos egressos, 05 deram continuidade aos estudos no nível superior em áreas alheias à formação técnica adquirida, apenas 01 ingressou no mercado de trabalho, ou seja, está atuando na área da formação profissional recebida. O gráfico a seguir fornece uma visão global da realidade dos egressos do Curso Técnico em Informática (2009) quanto à inserção no mercado de trabalho.





### 3.5 Egressos e inserção profissional

Neste trabalho, egresso é o aluno que efetivamente concluiu os estudos regulares, estágios e outras atividades previstas no plano de curso e que está apto a receber ou já recebeu o diploma. Considerando o objeto, a pesquisa com os egressos do curso técnico de nível médio em informática do IFRO de Ji Paraná, no período de 2009 a 2010.

A partir das informações extraídas dos dados coletados dos documentos da instituição e de 06 dos 07 egressos (um deles se recusou a participar da pesquisa) foi possível elaborar um Banco de Dados compreendendo o universo de egressos do Curso de Informática.

O questionário foi elaborado com base em 3 (três) temas principais: ingresso no mercado de trabalho; continuidade de estudos e adequação da formação profissional recebida.

O primeiro quadro expõe as respostas relativas à contribuição da formação técnica à obtenção de uma vaga de emprego, como se pode constatar, para os egressos em geral, esta não é uma relação automática, ou melhor, a aquisição de um diploma técnico permanece como uma “possibilidade” de emprego, não como uma garantia.

Cabe aqui lembrar que dos 06 egressos ouvidos na pesquisa, 05 deles deram continuidade aos estudos no nível superior, induzindo a pensar que a formação técnica não era o objetivo principal da escolha do curso. Indagados sobre o motivo de escolha da formação técnica durante a entrevista ou em conversa informal com a pesquisadora, os egressos alegaram haver optado pelo curso com a finalidade de enriquecer o currículo, adquirir maior conhecimento na área da informática para concorrer a concurso público e ainda estar preparado para o mercado de trabalho quando necessário.

**QUADRO 01** - Entrevistas

CATEGORIA	RESPOSTAS
1. Formação técnica e vaga de trabalho	A. Não foi um fator determinante para eu preencher a vaga. B. Sim, pois as vagas ficaram menos concorridas... C. Sim, devido à maior possibilidade de emprego. D. Não, fiz o curso como hobby. E. Não procurei emprego, preferi continuar os estudos... F. Sim. O que foi ensinado despertou o meu interesse na programação. Consequentemente... procurei um emprego na área.

**Fonte:** Autora, 2012.

Nota-se pelas respostas que nem todos os alunos buscam o curso como um instrumento de qualificação para o mercado de trabalho. A hipótese mais plausível pode ser encontrada na origem social de alguns estão impelidos a buscar um emprego como necessidade. De fato, podemos constatar que 67% ou 04 dos 06 dos egressos pertencem a famílias financeiramente bem colocadas, tem condições dedicar-se exclusivamente ao estudo, trabalhar em tempo parcial ou até fazer o curso técnico como sem a preocupação em seguir com a profissão.

Os demais egressos, 33% ou 02 destes, são de baixa renda, para estes, trabalhar é uma necessidade de sobrevivência, o fator “escolha” não é uma possibilidade. Isso reflete as características da sociedade de classes uma vez que estes alunos/egressos fazem parte de uma minoria que conseguiu superar o processo seletivo de admissão ao curso numa instituição em que o ensino é considerado de “melhor qualidade” e, vem sendo desde o passado, possível apenas a um grupo de privilegiados.

Frigotto in Gentili (2001, p. 58) ao examinar o tipo de ensino que se oferece nestas escolas, não hesita em afirmar que este

[...] é demarcado pela estreiteza do ajuste ao mercado de trabalho... A seletividade, de outra parte, é total. Há casos em que há uma vaga para 50 candidatos. As evidências estatísticas mostram **ser falso para o grupo social que frequenta as escolas técnicas federais o argumento de que é para formar técnicos de nível médio necessários à incorporação ao mercado de trabalho** (grifo nosso).

Dessa forma, a escola é um instrumento de articulação dos interesses dominantes da burguesia, esta não tem interesse na transformação histórica do sistema educacional como um todo; “ao contrário, estando ela empenhada na preservação de seu domínio, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação” (SAVIANI, 2005, p. 254). Tudo indica que o PROEP e a retomada da expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica pelo presidente Lula e atualmente, no governo Dilma, se enquadram dentro desta perspectiva. Os dados anteriormente apresentados comprovam que candidatos de baixa renda continuam tendo o acesso aos cursos dificultados por um processo seletivo excludente, como é o caso do IFRO do Campus Ji-Paraná. Essa tendência a perpetuar na escola a dualidade do ensino e a cristalização das classes sociais segue na direção contrária dos objetivos proclamados de democratização e inclusão, nos quais a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) da rede federal como um projeto democrático e inclusivo capaz de

[...] **possibilita a segmentos e setores - que tradicionalmente estão excluídos das atividades desenvolvidas nessas instituições - o acesso ao conhecimento científico e tecnológico** a fim de criar condições favoráveis à inserção e permanência no trabalho, de geração de trabalho e renda e exercício da cidadania, ao mesmo tempo em que aprende o conhecimento construído pela sociedade, enriquecendo os currículos de ensino e áreas de pesquisa. Assim, os **Institutos Federais tornam-se espaço privilegiado para a democratização do conhecimento científico e tecnológico e valorização do conhecimento popular...** (PACHECO, 2011, p. 52, grifo nosso).

É interessante apontar que em nossas pesquisas, a assertiva de Pacheco não se materializa no IFRO de Ji-Paraná, uma vez que apenas um pequeno segmento da classe que vive do trabalho consegue ter acesso aos cursos.

Em parágrafos do texto em apreço são enunciados compromissos com a democratização do conhecimento e com o combate à exclusão produzida pela lógica do capital, como na citação a seguir:

**Recusamo-nos a formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista...** A educação necessita estar vinculada aos objetivos estratégicos de **um projeto que busque não apenas a inclusão nessa sociedade desigual, mas também a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade política, econômica e social.** Essa sociedade em construção exige uma **escola ligada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social** (PACHECO, 2011, p. 07 e 10, grifo nosso).

Embora no fragmento citado o autor aponte para uma perspectiva de uma educação que negue os valores dominantes, é visível ao longo do documento o caráter eclético e reformista de suas proposições. Ao ignorar as determinações políticas e econômicas responsáveis pela dependência do Brasil ao capital estrangeiro e sua consequente função na divisão internacional do trabalho, repropõe a educação profissional e tecnológica como “salvadora da pátria” assim como o fez no passado a Teoria do Capital Humano.

O papel que está previsto para os Institutos Federais é o de garantir a perenidade das ações que visem incorporar, antes de tudo, **setores sociais que historicamente foram aliados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil.** Tal desafio legítima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma **uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e no resgate da cidadania e da transformação social** (PACHECO, 2011, p. 20, grifo nosso).

As contradições discursivo-ideológicas são gritantes ao longo de todo o documento, enquanto afirma recusar-se “submeter à educação à lógica do capital” (PACHECO, 2011, p. 07) compactua com o projeto de sociedade vigente no país, ou seja, aquele proposto e financiado pelos organismos internacionais de índole capitalista e neoliberal:

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia dá visibilidade a uma convergência de fatores que traduzem a compreensão do atual governo quanto ao papel da educação profissional e tecnológica no contexto social, devendo ser reconhecida como ação concreta das atuais políticas para a educação brasileira. [...] Nesse contexto, o Instituto Federal aponta para um novo tipo de instituição, **identificada e pactuada com o projeto de sociedade em curso no país** (PACHECO, 2011, p. 17).

Uma rede federal de educação profissional que se declara ser a expressão de uma política educacional voltada à democratização do ensino e à superação da exclusão social, mas, ao mesmo tempo promove a perpetuação desse mecanismo em sua forma de acesso aos cursos, extremamente seletivo, onde somente uma minoria de baixa renda consegue ser aprovada e, por conseguinte ter a suposta chance de superar a marginalização decorrente de sua situação de classe. Tal contradição desmente, na prática, o discurso demagógico veiculado pelos documentos do MEC/SETEC como se pode notar em mais um trecho destacado:

Os Institutos Federais ressaltam a valorização da educação e das instituições públicas, aspectos das atuais políticas assumidos como fundamentais para a construção de uma nação soberana e democrática, o que, por sua vez, **pressupõe o combate às desigualdades estruturais de toda ordem. [...]** Isso as torna capazes de tecer, em seu interior, **propostas de inclusão social e de construir, “por dentro de las próprias”, alternativas pautadas nesse compromisso com a sociedade** (PACHECO, 2011, p. 18-19, grifo nosso).

Diante da perspectiva apresentada por Pacheco (2011, p. 18) cabe-nos colocar algumas questões: 1ª) A escola encontra-se como uma instituição da superestrutura. Ora, se não há alteração das relações materiais de produção, como a escola poderá fazer o combate às desigualdades estruturais? 2ª) Poderíamos afirmar, e creio que isso seja possível, a defesa de uma educação que negue em sua forma e conteúdo as divisões de classe? Isso é possível na medida em que a escola socializar o conhecimento socialmente construído. 3ª) Quando o autor cita as alternativas pautadas nesse compromisso com a sociedade, é inevitável questionar-se: em uma sociedade dividida em classes antagônicas, de que classe ele fala?

A terminologia “sociedade” apresentada por Pacheco (2011, 19) passa a impressão de tratar-se de um conjunto uniforme de pessoas ou cidadãos cujo contexto histórico-social

desconhece as divisões e lutas de classes que determinam as relações de produção que estruturam a conjuntura capitalista.

O quadro que segue mostra os resultados da entrevista quanto à continuidade dos estudos, todos os egressos indicaram lacunas e possíveis sugestões de melhoria em relação às exigências do mercado de trabalho e atuação profissional.

**QUADRO 02 - Entrevistas**

CATEGORIA	RESPOSTAS
2. Continuidade nos estudos	A. Não. B. Sim, Ciências Contábeis. C. Sim, Bacharelado em Estatística. D. Sim, Engenharia Ambiental. E. Sim, Licenciatura Plena em Matemática. F. Sim, Estatística.

**Fonte:** Autora, 2012.

Dos egressos que atuam no mercado de trabalho, a maioria absoluta aponta para as deficiências na formação. A partir das considerações de Mészáros, as transformações ocorridas na dinâmica capitalista, especialmente o crescimento do desemprego crônico, percebe-se que a educação escolar e técnica não serão suficientes para superarmos a questão do desemprego.

[...] a questão do desemprego também foi significativamente alterada para pior. Ele já não é limitado a um “exército de reserva” à espera de ser ativado e trazido para o quadro de expansão do capital, como aconteceu durante a fase de ascensão do sistema, por vezes numa extensão prodigiosa. Agora a grave realidade do desumanizante desemprego assumiu um caráter *crônico*, reconhecido até mesmo pelos defensores mais críticos do capital como “desemprego estrutural”, sob a forma de autojustificação, como se ele nada tivesse que ver com a natureza perversa do seu adorado sistema (MÉSZÁROS, 2003, p. 24).

Desse modo, a função social precípua da educação consiste em “formar” os homens socialmente requeridos pela reprodução da totalidade social. Afinal, o conhecimento não é socializado de forma a que os trabalhadores dominem o mundo da produção. A existente divisão do trabalho proporciona uma formação diferenciada dos trabalhadores, mais simples ou complexa de acordo com o nível de inserção deste na estrutura produtiva. Além disso, o caráter alienante do trabalho no capitalismo separa o homem da totalidade do processo

produtivo, impedindo o controle deste por parte do trabalhador que continua dependente e subordinado ao capital, disponível à extração da mais-valia.

Outro fator é o econômico. As despesas com a formação do trabalhador implicará no dispêndio de novos valores financeiros, como diz Marx (1978, p. 74) a “classe burguesa não possui os meios nem o desejo de oferecer ao povo uma educação verdadeira”. Para o trabalho, isso implicaria numa formação apta a dominar o mundo da produção, o que se opõe aos seus interesses de hegemonia política e de acumulação. Daí uma formação técnica fragmentada, incompleta e insuficiente, incapaz de responder às expectativas reais do trabalhador.

Lucena (2005, p. 198) observa que “a formação do trabalhador refletida no processo de crise do capitalismo materializa incertezas” e insatisfações. Na verdade, a formação dos trabalhadores é afetada por processos ideológicos e contraditórios. Ideológicos a respeito ao exército de reserva que permite aos detentores do capital uma maior seletividade de trabalhadores como algo natural e, do mesmo modo, ao exigir uma formação intelectual acurada e homogênea - ignorando a realidade brasileira tão marcada pelas desigualdades regionais e sociais - busca tão somente um trabalhador mais especializado para explorar ainda mais a sua força de trabalho.

As contradições se refletem no fato da qualificação multifuncional de um trabalhador excluir a mão-de-obra de outro que é lançado no desemprego, como também está presente ao elevar o nível de escolaridade do trabalhador por meio do conhecimento científico e tecnológico, mas canalizá-la para o enriquecimento bruto dos detentores do capital, com o prejuízo da dignidade dos que vivem do trabalho dignidade e uma maior precarização de sua atividade laborativa, cada vez mais alienante. A atual formação oferecida aos trabalhadores, técnica ou não, espelha a função social atribuída à instituição educativa pelo capital como bem coloca Mézáros em seu livro *Educação para além do capital*:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu - no seu todo - de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes [...] (2008, p. 35).

Portanto, as deficiências e lacunas na formação técnica percebida pelos egressos revelam para a pesquisadora as manobras do capital na manutenção de uma mão de obra subordinada à atual divisão do trabalho que apesar do desenvolvimento tecnológico ainda lhe confia apenas parte dos processos produtivos, não o seu domínio, este continua reservado aos detentores dos meios de produção. A impressão de controle e gerenciamento do processo

produtivo por parte dos técnicos em atuação nos vários departamentos das empresas que demandam sempre uma melhor qualificação tecnológica permanece uma ilusão escamoteada pelo sistema que explora mais e paga igual por um trabalho que exige alta complexidade de operações e maior responsabilidade nas tomadas de decisões.

Na sequência, o quadro nº 03 fará a exposição da avaliação dos egressos quanto à compatibilidade da formação ministrada no Curso Técnico em Informática do IFRO com as demandas do mercado de trabalho local.

As respostas evidenciam certa contradição em relação aos quesitos “dificuldades profissionais” e “avaliação da formação técnica”. A maioria dos egressos identificaram com facilidade as dificuldades no exercício da profissão, atribuindo-as às lacunas do curso e, ao mesmo tempo, avaliaram a formação recebida como compatível, portanto funcional.

**QUADRO 03 - Entrevistas**

CATEGORIA	RESPOSTAS
3. Formação e demandas do mercado de trabalho	A. Compatível. Sente-se apto a trabalhar como TI. B. Compatível. Ensinou as noções de desenvolvimento e de programação. C. Compatível. D. Demanda superior à recebida no curso. O ensino básico não serviu de base para a aplicação e aprofundamento na área. Faltaram aulas práticas. E. Compatível. F. Demanda superior à recebida no curso técnico. De certa forma não, pois todos, inclusive as empresas, acham que o TI é para consertar computadores.

**Fonte:** Autora, 2012.

É interessante notar que embora os egressos apontem dificuldades no exercício da profissão, afirmam que a formação foi “compatível” com as demandas do mercado. Nesse caso, é interessante enfatizar que o acesso à educação formal instaurado nas sociedades capitalistas se processa de forma contraditória sem eliminar as barreiras sociais colocadas pelas relações materiais de produção. Logo, ao mesmo tempo em que amplia o acesso ao saber sistematizado ou ao conhecimento específico de um ramo da produção, o capital diferencia e restringe os níveis de seu alcance e profundidade, uma vez que a base de acessibilidade é fundamentada na diferenciação econômica. A educação profissionalizante cumpre então, o papel de formação de técnicos para o mercado. Porém, cumpre igualmente

uma função ideológica uma vez que imprime nos jovens o “espírito” do capital, que atende as exigências do processo produtivo.

O modo de produção capitalista, que na última década foi impulsionado e reconfigurado pelas novas tecnologias, interfere e transforma as relações humanas, a subjetividade, os valores morais e até mesmo a identidade do sujeito que trabalha, definindo padrões de comportamento e estabelecendo a conjuntura sociocultural em que se vive.

Os ambientes de trabalho reestruturados a partir da nova divisão do trabalho contam com um sistema de máquinas flexíveis, de natureza informacional, isto é, máquinas inteligentes incorporadas a redes digitais que exigem dos novos operadores habilidades técnico-comportamentais, tornando mais visível as alterações no perfil educacional dos trabalhadores nas grandes empresas da indústria ou serviços.

O novo arcabouço tecnológico exige uma força de trabalho compatível com as exigências operacionais do novo maquinário. Em resposta, surge o discurso da competência, demandando novas capacidades operativas advindas da rotina do trabalho flexível. Máquinas flexíveis exigem trabalhadores flexíveis em suas capacidades de intervenção na produção, isso implica o princípio toyotista da “autonomização”, isto é, operadores capazes de intervir no processo de produção com a função de resolver problemas ou dar sugestões para otimizá-lo.

Ao lado da informatização temos a presença nos locais de trabalho reestruturados de novos métodos de gestão e organização da produção visando adaptar homens e mulheres às novas rotinas do trabalho. Sob a organização toyotista do trabalho vive-se a “era da gestão das pessoas”, o discurso incorpora um novo léxico: trabalhadores assalariados, operários ou empregados tornam-se “colaboradores”. Exige-se dos empregados “colaboradores” atitudes pró-ativas e propositivas aptas a transformá-los “membros da equipe de trabalho” empenhada em cumprir as metas predeterminadas pelos detentores do capital.

O conceito de gestão de pessoas sugere disseminar valores, sonhos, expectativas e aspirações que se conformem às demandas do trabalho flexível. Não se trata apenas de administrar recursos humanos, mas sim, de manipular talentos humanos, no sentido de cultivar o envolvimento de cada um com os ideais e ideias da empresa. Esvazia-se, desse modo, o discurso do conflito ou luta de classes.

A nova empresa capitalista busca, portanto, homens “idealistas” identificados com o “espírito” do capital. Por isso, a procura pela juventude que trabalha, pois os jovens operários e empregados são dotados da plasticidade adequada à formação das habilidades emocionais e comportamentais requeridas pelo novo mundo do trabalho. Enfim, esta nova adaptação à



reestruturação do trabalho, conduz como resultado processos sociais de perda da subjetividade do trabalhador e, conseqüentemente do jovem que se prepara para o trabalho numa escola reprodutora da ideologia neoliberal.

Os princípios organizacionais da gestão toyotista possuem um sentido de dessubjetivação das individualidades pessoais e de classe, estes operam uma contínua “quebra” da subjetividade a fim de envolvê-la e ajustá-la aos requisitos do novo produtivismo e, assim, reduzir o trabalho vivo em força de trabalho ou “mercadoria”.

Com a adoção da remuneração flexível ligada ao plano de metas, o trabalhador assalariado torna-se “carrasco de si mesmo”. A quebra da autoestima como pessoa humana e a “administração pelo medo”, estilham a “personalidade autônoma” do trabalho vivo, “reconstruindo-se” uma individualidade pessoal mais susceptível às demandas sistêmicas do capital. A corrosão da “personalidade pessoal” leva à construção de “personalidades-simulacro”, tipos de personalidades mais particulares, imersas no particularismo estranhado de mercado (ALVES, p. 12).

Ao jovem, a escola que reflete em seu sistema o padrão ideológico da ordem vigente, transmite implícita ou explicitamente, as noções e princípios dessa nova organização social do trabalho, as quais são facilmente assimiladas pelo estudante de modo acrítico já que vive mergulhado numa sociedade funcional impregnada dos valores e interesses do capital.

Da mesma maneira, não é só no “chão da fábrica” que se dá o consentimento subjetivo e espúrio, inconsciente por parte do trabalhador na maioria das vezes, também na escola que prepara para o trabalho dá-se o processo manipulatório da individualidade social onde o jovem consente e ajusta-se acriticamente aos ditames do mercado e às exigências da empregabilidade como algo natural, necessário e inflexível.

Na verdade, a identificação com a ideologia do sistema materializa-se como forma de consciência social historicamente construída e implícita à sociedade capitalista e é absorvida desapercivelmente ou inconscientemente por grande parte da sociedade: “A ideologia não é ilusão nem superstição religiosa de indivíduos mal orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, não pode ser superada nas sociedades de classe” (MÉSZÁROS, 2004, p. 65).

Esta pode ser uma das possíveis explicações à aparente contradição nas respostas dos egressos relativas às dificuldades no trabalho derivadas de lacunas na formação e, ao mesmo tempo, contraditoriamente afirmar em outro lugar que a formação técnica foi “compatível” às demandas atuais do mercado de trabalho.

O próximo quadro traz as respostas dos egressos referentes à questão da empregabilidade entendida como fator que influenciou na procura e contribuiu na obtenção ou não de uma vaga de emprego na área de formação.

**QUADRO 04 - Entrevistas**

CATEGORIA	RESPOSTAS
4. Fator de empregabilidade	A. Conhecimento na área tecnológica. B. Escolaridade C. Preferiu estudar. D. Ser profissionalizado. E. Preferiu estudar. F. Conhecimento na área tecnológica.

**Fonte:** Autora, 2012.

No que se refere às possibilidades de ocupação no mercado de trabalho, entendido genericamente pelos discursos hegemônicos como empregabilidade, os egressos não questionam as limitações do mercado no sentido de incorporar todos os profissionais formados pela escola. O conceito de empregabilidade difundido pelos neoliberais materializa-se na disponibilidade do trabalhador para os caprichos do capital, já que a constante redução do tempo de trabalho social necessário à produção material de bens de consumo tem produzido um desemprego gritante. Segundo Mészáros,

Para se desembaraçar das dificuldades da acumulação e expansão lucrativa, o capital globalmente competitivo tende a reduzir a um mínimo lucrativo o ‘tempo necessário de trabalho’ (ou o ‘custo do trabalho na produção’), e assim inevitavelmente tende a transformar os trabalhadores em força de trabalho supérflua. Ao fazer isto, o capital simultaneamente subverte as condições vitais de sua própria reprodução ampliada (MÉSZÁROS, 2000, p. 226).

Como se vê, não há possibilidades de incorporação de todos os trabalhadores. Isso seria contrário à lógica predatória do capital; assim, quanto mais a crise estrutural se aprofunda mais a ampliação da educação se faz necessária aos propósitos dominantes. Torna-se cada vez mais necessário que o trabalhador incorpore os valores subjacentes ao capital. Assim, não se questiona a exploração, mas coloca-se a culpa do desemprego no próprio trabalhador ou na sua insuficiente formação.

Estratégias neoliberais reforçam o papel central da escola na preparação para o trabalho; apontam o trabalhador como dono de seu destino; apresentam a qualificação como garantia necessária de empregabilidade, garantem que a escolaridade é o trampolim para a inclusão e o fim da exclusão social; tudo isso, nada mais é do que uma maneira de responsabilizar o indivíduo por sua situação. Ao inculcar tais ideias tem-se a individualização dos problemas sociais e escondem-se as falhas do próprio sistema capitalista, neutralizando ou impossibilitando maiores questionamentos, além de contribuir para enfraquecer as possibilidades coletivas de organização social. A recusa em abordar os problemas estruturais reais é atestada com perspicácia por Mészáros:

A recusa reformista em abordar as contradições do sistema existente, em nome de uma presumida legitimidade de lidar apenas com as manifestações particulares - ou, nas suas variações “pós-modernas”, a rejeição apriorística das chamadas grandes narrativas em nome de *petits récits* idealizados arbitrariamente - é na realidade apenas uma forma peculiar de rejeitar, sem uma análise adequada, a possibilidade de se ter qualquer sistema rival, e uma forma igualmente apriorística de eternizar o sistema capitalista (2005, p. 62-63).

Essa recusa é escamoteada também por meio de políticas de educação, emprego, cultura e tecnologia, relacionados à forma específica do desenvolvimento do modo de produção capitalista no Brasil e como o país vêm se inserindo atualmente na economia mundial, refletindo a opção da burguesia por um projeto de sociedade de capitalismo dependente e associado às hegemonias dos países centrais. Para estas, quanto maior o investimento econômico efetuado em educação, maior a produtividade do trabalhador que estará apto a inserir-se no mercado de trabalho de forma competitiva, vislumbrando a possibilidade de ocupar melhores colocações na escala salarial.

Mas, será que a educação por si só garante mesmo a “empregabilidade” assim como defendem alguns empresários, intelectuais e setores governamentais? A partir das qualificações, capacitações e especializações, estará o trabalhador realmente habilitado a inserir-se num mercado em que o desemprego estrutural é funcional à acumulação de tipo capitalista? Como manter o emprego quando as empresas estão em processo de fusão, incorporações, enxugamento e redução de postos de trabalho? Como é que neste contexto de reestruturação do capital a educação pode ser a condição de inserção socioprofissional? Ou será que esta ideologia busca justificar, esconder e mascarar os problemas sociais em função dos interesses de uma classe? A realização de promessas democratizantes fundadas na educação é possível em uma sociedade capitalista?

As respostas às questões postas possibilitam desmascarar e redimensionar o problema social do desemprego, pois indicam as estratégias da ideologia hegemônica e os limites da subjetividade do trabalhador que se deixa capturar pelos seus mecanismos de persuasão e acaba “consentindo” despercebidamente à lógica de reprodução do capital.

A falta de percepção por parte dos egressos dos limites impostos pelo capital à geração de emprego e renda, os quais são mascarados pelo discurso da empregabilidade, provavelmente reflita a conformidade à ideologia capitalista de cunho neoliberal, a qual induz o indivíduo a crer que o sucesso ou o fracasso profissional se devem tão somente à responsabilidade individual.

O quadro a seguir exhibe as respostas referentes à remuneração pelo serviço prestado como técnico. Como se pode notar a maioria se concentra entre dois a três salários mínimos.

**QUADRO 05** - Entrevistas

CATEGORIA	RESPOSTAS
5. Remuneração mensal	A. Até 3 salários mínimos. B. Até 2 salários mínimos. C. Não compareceu... D. Preferiu estudar. E. Até 3 salários mínimos. F. Preferiu estudar. G. Até 2 salários mínimos.

**Fonte:** Autora, 2012.

Os salários dos egressos entrevistados não se apresentam elevados, o que não é um caso isolado, pois o mesmo fenômeno pode ser notado com egressos de outros cursos técnicos da rede federal, conforme apontam os dados da *Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007)*, o que corrobora a tese de que a educação aqui entendida em termos de anos de escolarização, ou obtenção de títulos, isoladamente não implica necessariamente em rendimentos maiores ou ascensão social. Afinal, as tecnologias da informação e comunicação, além da robótica, possibilitam às empresas diminuir a necessidade de trabalho “vivo”. Isso posto, poderia a escola constituir-se em uma instituição integradora? Podemos deduzir a resposta a partir das contribuições de Chenais (2008, p. 30)

(...) Desde o começo, o capitalismo foi, de fato, marcado por processos de mudança técnica nos quais os trabalhadores foram substituídos repetidamente por máquinas (em amplo sentido, a última sendo o computador sob todas as suas formas). Isso corta na raiz os movimentos de alta dos salários que nasce da escassez de força de trabalho e vem reforçar de novo a disciplina do trabalho.

Não é possível pensar a educação fora do contexto das transformações que estão ocorrendo no mundo do trabalho e afetando milhões de trabalhadores que vivenciam situações de desemprego, subemprego, trabalhos precários, sem direitos trabalhistas, informalidade e a subproletarização que se expressa “na expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, terceirizado” (ANTUNES, 1995, p. 41).

Ainda mais, o crescente desemprego nos setores escolarizados e qualificados nos permite sugerir a hipótese de que a tese defendida pela classe dominante de que a escolaridade e a profissionalização são condições determinantes de ascensão social podem ser questionadas.

A expansão da rede pública foi significativa nos anos 60, 70 e 80 do século XX, mas não diminuiu a desigualdade social; ao contrário, a desigualdade aumentou mesmo quando o PIB brasileiro duplicava no intervalo de uma década. O aumento da escolaridade aconteceu muito tarde em relação à velocidade da industrialização, e foi muito lento. O Estado brasileiro foi incapaz de garantir um financiamento suficiente para o custeio da escola obrigatória de qualidade universal.

A partir dos anos 1990, vieram as políticas sociais focadas com os governos FHC, Lula e Dilma, todavia as desigualdades continuaram e até se intensificaram. Em geral e de modo constante, a esperança de ascensão e mobilidade social de uma geração para outra não aumentou significativamente, a desigualdade social brasileira aparece entre as mais elevadas do mundo. Paro (2001, p. 23) desmistifica essa tendência de atribuir à escola funções sociais que não lhe cabem:

Outro equívoco que se comete acerca da importância da escola enquanto agência de preparação para o trabalho diz respeito a sua utilização como alibi para a falta de ascensão social. Alega-se, nesse particular, que os egressos da escola não estão preparados para conseguir emprego. A grande falácia de que as pessoas iletradas ou com poucos anos de escolaridade não conseguem se empregar por causa de sua pouca formação, embora tenha ainda grande aceitação entre as pessoas simples (precisamente por seu baixo nível de informação), bem como na mídia (pela mesma escassez de conhecimento, mas não com a mesma inocência), não resiste à menor análise, porque supõe que a escola possa criar os empregos que o sistema produtivo, por conta da crise do capitalismo, não consegue criar. A não ser

como discurso ideológico para que as pessoas continuem acreditando que sua posição social se deve à falta de escolaridade e não às injustiças intrínsecas à própria sociedade capitalista [...].

Ciavatta e Castro (1980, p. 41-59) em estudo apresentado na I Conferência Brasileira de Educação - CBE intitulado *A Contribuição da Educação Técnica à Mobilidade Social* afirmam que os resultados comprovaram que a mobilidade social intergeracional dos egressos é quase nula, independente da classe social e da idade. Os resultados do estudo são comprovados também na pesquisa realizada pelo MEC/SETEC no período de 2003-2007 no que diz respeito aos níveis de remuneração do trabalho técnico pelo mercado de trabalho. A educação não se coloca concretamente como fator decisivo de mobilidade social.

Prováveis causas são as relações de produção com papéis predeterminados para as diferentes classes sociais, condicionando a trajetória escolar e profissional. A educação é um fator dentre as muitas variáveis interligadas e interdependentes no contexto socioeconômico e político em que a mobilidade entre as classes se dá. Desse modo, para que possa ocupar um lugar relevante faz-se necessário combater os privilégios de classe.

Os efeitos da educação técnica em termos de mobilidade social serão restritos enquanto a sociedade mantiver os privilégios para o trabalho intelectual em detrimento do trabalho manual, premiando os primeiros com níveis salariais mais altos, oportunidades de melhoria de vida e ascensão social (CIAVATTA e CASTRO, 1980, p. 56).

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

### CONCLUSÃO

No Brasil, a educação profissional tem sido alvo de reformas constantes, o que acaba por prejudicar o processo de construção de políticas e ações uniformes e contínuas necessárias à formação e qualificação profissional; na verdade, pode-se dizer que no país impera a descontinuidade das políticas de governo ao invés de políticas sólidas de Estado. No entanto, os vários programas e políticas de educação profissional emanadas pelos governos mantêm até o presente uma perspectiva assistencialista e marcada pelo que Gentile (2009, p. 1061) denomina de “exclusão includente”, isto é,

[...] um processo mediante o qual os mecanismos de exclusão educacional se recriam e assumem novas fisionomias, no contexto de dinâmicas de inclusão e inserção institucional que acabam sendo insuficientes [...] para reverter os processos de isolamento, marginalização e negação de direitos que estão envolvidos em todo processo de segregação social, dentro e fora das instituições educacionais.

Como ficou claro na análise que anteriormente fizemos a formação técnica profissional não é garantia de mobilidade social, além de não garantir ocupação na área de formação, poderíamos acrescentar ainda uma mentalidade que desvaloriza o trabalho manual.

Os resultados da pesquisa em relação aos que ingressaram (4% baixa renda) e aos egressos do Curso Técnico em Informática - 2009 (apenas 01 de 40 alunos matriculados) desmentem o discurso expresso nos documentos referentes à rede federal de educação profissional e tecnológica como política educacional voltada a propiciar a inclusão social e a inserção no mercado de trabalho. Conforme a análise dos resultados, o critério de seleção assim como vem sendo aplicado hoje é, em princípio, excludente e o Curso Técnico em Informática, da forma em que vem sendo ministrado, está gerando um alto índice de desistências e reprovações. Sem dúvida, isso é o reflexo das contradições socioeconômicas inerentes ao sistema capitalista reproduzidas na escola, a qual não obstante políticas educacionais e programas de cunho neoliberalista demagogicamente apresentados como de inclusão social, vinculam mecanismos de exclusão permanente.

Efetivamente falando, os resultados atinentes aos candidatos selecionados e aos egressos não validam o discurso governamental apresentado para justificar a existência e expansão dos Institutos Federais (IFs). Estes são propostos à sociedade como “um novo

modelo de instituição de educação profissional e tecnológica destinada a **gerar e fortalecer as condições estruturais** necessárias ao desenvolvimento educacional e socioeconômico brasileiro” (SILVA, 2009, p. 08, grifo nosso).

Estruturalmente, o Campus Ji-Paraná, continua materializando os princípios políticos e econômicos da hegemonia capitalista globalizada com a sua forma de produção e manutenção da estratificação social. Os que têm acesso às escolas melhor aparelhadas em termos de estrutura física e profissionais qualificados continuam sendo, em sua grande maioria, os filhos da classe dirigente: profissionais liberais, políticos, fazendeiros e empresários.

O discurso da inclusão, da equidade ou da igualdade de oportunidades apregoados pelos membros do governo, do MEC e da SETEC não passam de abstração metafísica, pois a escola não possui o poder de alterar a infraestrutura material geradora das desigualdades materiais.

A contradição entre o “discurso oficial” e a práxis pedagógica reflete a ambiguidade discursivo-ideológica em que o governo se apropria de termos e concepções sóciodemocráticas em suas falas e documentos, enquanto é impulsionado nas ações políticas por princípios neoliberais, os quais determinam os programas educacionais em sua origem bem como no momento da execução.

Como bem coloca (Lombardi 2006, ed. 334, p.4-5), embora o processo técnico e o controle da produção estejam cada vez mais complexos, a simplificação da produção baseada em máquinas cada vez mais automatizadas é um fato. Portanto, “o processo em curso é de simplificação da produção, simplificação do trabalho. O que está na mesa de discussão não é a qualificação, mas a desqualificação do trabalhador”. A demanda por profissionais com níveis crescentes de escolaridade e formação técnica mais especializada é uma falácia já que tal preparação destina-se ao exercício de atividades cada vez mais simples e rotineiras; portanto, “não passa de ideologização a exigência para que a instituição escolar prepare para o trabalho, ou que a educação seja responsabilizada pelo desenvolvimento de nação”.

O discurso da inclusão socioeconômica da rede federal de educação profissional e tecnológica caracteriza

[...] a importância do papel da educação para o capitalismo contemporâneo, qual seja, o fato de **o discurso sobre a educação ocupar atualmente um lugar de destaque no plano ideológico. Para a reprodução do capital torna-se necessária [...] uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho.** Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento, difundindo a



ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a constante adaptação às mudanças no sistema produtivo. [...] Assim o discurso sobre a educação possui a importante tarefa de esconder as contradições do projeto neoliberal de sociedade, isto é, as contradições do capitalismo contemporâneo, transformando a superação de problemas sociais em uma questão de mentalidade individual que resultaria em última instância, da educação (DUARTE, 2006, p. 47-48, grifo nosso).

Os dados revelam que a real inserção no mercado de trabalho dos egressos é escassa, tais dados acabam por confirmar o aspecto demagógico e extremamente retórico que justifica a criação e expansão dos Institutos Federais. Os dados de seleção e ingresso nos cursos quanto à renda familiar e à proveniência escolar (ensino público ou privado) tabulados a partir de questionários aplicados no ato da matrícula pelo Instituto Federal, Campus Ji-Paraná, apontam para resultados que corroboram, em certo sentido, os dados relativos aos egressos.

É interessante apontar que segundo os resultados parciais de nossas pesquisas apenas um pequeno segmento de alunos de baixa renda (4%) conseguiu ter acesso aos cursos. Portanto, o processo seletivo vem impedindo aos filhos das camadas socialmente vulneráveis o acesso ao ensino em instituições da rede pública federal, dando margem à exclusão daqueles para os quais a política educacional foi implantada no país. E se a democratização do ensino significa o acesso de estudantes à escola, sua permanência e conclusão dos estudos, a deficiência em um desses termos se torna um problema.

Ainda segundo dados parciais da pesquisa, dos 4% de baixa renda que conseguiram acesso aos cursos técnicos, apenas 2% concluíram; alguns desistiram devido às dificuldades de aprendizagem e outros foram reprovados ao longo curso. Podemos, então, afirmar que além das dificuldades de acesso dos candidatos socialmente menos favorecidos, aqueles que conseguem ingressar têm problemas de permanência, e destes, poucos chegam ao término do curso escolhido. Segundo Gentili, a exclusão se produz nas relações sociais a partir de um conjunto de fatores e se reproduz no interior do sistema escolar com a manutenção das desigualdades socialmente produzidas. A este propósito escreve que

**A exclusão é uma relação social, e não um estado ou posição ocupada na estrutura institucional de uma determinada sociedade.** Dessa forma, os que estão excluídos do direito à educação não estão excluídos somente por permanecerem fora da escola, mas também por formarem parte de um conjunto de relações e circunstâncias que os afastam desse direito, negando ou atribuindo-lhes esse direito de forma restrita, condicionada ou subalternizada. Historicamente, negou-se aos pobres o direito à educação impedindo seu acesso à escola. Hoje, esse direito é negado quando não lhes é oferecida alternativa a não ser a de permanecer em um sistema educacional que não garante nem cria condições para o acesso efetivo a uma educação de

qualidade, quando se limitam as condições efetivas de exercício desse direito pela manutenção das condições de exclusão e desigualdade que se transferiram para o interior do próprio sistema escolar (2009, p. 1062).

O princípio da igualdade de direitos constituiu-se, desde a revolução francesa (1789-1799), numa bandeira de lutas das classes dominadas em busca de um tratamento igualitário entre os povos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Constituição da República Federativa do Brasil (1988) defendem o direito à educação pública, gratuita e de qualidade para todos.

Há um século (1909-2009) a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica vem oferecendo aos jovens e adultos brasileiros os tradicionais cursos técnicos integrados e sequenciais, como também cursos superiores de graduação e pós-graduação especificamente voltados à formação profissional e tecnológica.

Inicialmente, *“em 1909, o Presidente Nilo Peçanha fundou as primeiras Escolas de Aprendizizes Artífices destinadas ‘aos pobres e humildes’, e instalou dezenove delas, em 1910, nas várias unidades da Federação” (MEC/SETEC, 2007: 11)*. Atualmente, a rede federal de educação profissional, científica e tecnológica praticamente reproduz os mesmos critérios assistencialistas e “excludentes” disfarçados em política de “inclusão social” ao formular um programa de educação profissional discriminatório em sua própria formulação e proposição: *“[...] possibilitar a segmentos e setores - que tradicionalmente estão excluídos das atividades desenvolvidas nessas instituições - o acesso ao conhecimento científico e tecnológico a fim de criar condições favoráveis à inserção e permanência no trabalho...” (PACHECO, 2011, p. 52, grifo nosso)*.

A retomada da política de expansão da rede federal de educação profissional, científica e tecnológica instaurada pela Lei 11.892 de 29/12/2008, além de ter como foco a busca de soluções técnicas, geração de novas tecnologias e responder, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, se propunha como programa do governo, a viabilizar o acesso dos alunos das camadas populares à rede federal de ensino técnico e tecnológico. A realidade parece-nos ser outra: os candidatos oriundos das classes médias são, na grande maioria, aqueles que disfrutam dos benefícios educacionais oferecidos pelos Institutos Federais, o que, considerando os documentos, a legislação e o discurso político que os defende, é um paradoxo. Com efeito, não se criaram condições e estratégias objetivas para a inclusão das camadas populares nos Institutos da Rede Federal de Ensino Técnico e Tecnológico, nestes a característica comum tem sido a exclusão dos seus destinatários, ou seja, os menos favorecidos.

Os limites objetivamente impostos pelas condições materiais de manutenção das relações de produção capitalista nos desafiam a encontrar ao interno de suas contradições, espaços para o discurso contra-hegemônico e a construção de um projeto de educação politécnica destinado a todos e, em particular, para os filhos da classe-que-vive-do-trabalho.

Saviani (2003, p. 147) reforça essa ideia ao propor a politecnia, dizendo: “[...] é por meio dessa expressão que se pode reconhecer imediatamente a concepção de educação que busca, a partir da própria sociedade capitalista, superar a concepção burguesa de educação”.

Portanto, propomos a educação politécnica como alternativa capaz de articular ensino, ginástica e trabalho na formação de nossas crianças e jovens, possibilitando-lhes uma visão histórica e crítica da realidade na qual estão inseridos e preparando-os à participação social responsável na luta pelos interesses da classe-que-vive-do-trabalho e de um sistema de ensino único e para todos.

Continuando nessa mesma linha de reflexão, Saviani (2012, p. 178) afirma que “dizer que o trabalho é princípio educativo significa tomá-lo como referência para se organizar a educação de maneira contra-hegemônica, procurando articulá-la com o movimento revolucionário de superação do capitalismo”. Frigotto (1986, p. 189) também aponta a direção dessa superação:

A escola politécnica, cuja organização básica envolve o desenvolvimento intelectual, físico, a formação científica e tecnológica e a indissociabilidade do ensino junto ao trabalho produtivo, ao mesmo tempo em que é posta como a escolada sociedade futura – onde se tenha superado a divisão social do trabalho e o ‘trabalho se tenha convertido não só em um meio de vida, mas na primeira necessidade da vida’ – indica a direção da luta, no interior da sociedade burguesa, por uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora.

Finalizando, ousou fazer minhas as palavras de Lombardi (2005, p. 02): “Penso que não é possível o avanço da discussão sobre as perspectivas transformadoras de nossa sociedade deixando-se de lado as perspectivas também transformadoras de um projeto revolucionário de educação”.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Giovanni. **Trabalho, subjetividade e capitalismo manipulatório: o novo metabolismo social do trabalho e a precarização do homem que trabalha.** Disponível em: <[www.giovannialves.org/Artigo\\_GIOVANNI%20ALVES\\_2010.pdf](http://www.giovannialves.org/Artigo_GIOVANNI%20ALVES_2010.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2012.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula).** 2ª ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

\_\_\_\_\_, Ricardo. **Adeus ao trabalho?:** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho, São Paulo, Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_, Ricardo. Afinal, quem é a classe trabalhadora hoje? **Revista da RET (Rede de Estudos e Trabalho)**, Ano II, nº 3, 2008. Disponível em: <[www.estudosdotrabalho.org](http://www.estudosdotrabalho.org)>. Acesso: 14/06/2012.

\_\_\_\_\_, Ricardo. **O trabalho e seus sentidos.** Disponível em: <[www.itcp.usp.br/.../ANTUNES%20TRAB%20SENTIDOS%20LUIZI...](http://www.itcp.usp.br/.../ANTUNES%20TRAB%20SENTIDOS%20LUIZI...)> Acesso em: 21/04/2012.

\_\_\_\_\_, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2009.

BALASSIANO, Moisés; SEABRA, Alexandre Alves de; LEMOS, Ana Heloísa. Escolaridade, Salários e Empregabilidade: Tem Razão a Teoria do Capital Humano? **Revista de Administração Contemporânea**, On-line version, ISSN 1982-7849, Volume 09, número 04, Curitiba, Outubro/Dezembro, 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rac/v9n4/v9n4a03.pdf>>. Acesso em 02 jun. 2012.

BARCELLOS, Jorge. **As políticas educacionais no Brasil.** Disponível em: <<http://302284.vilabol.uol.com.br/histpol.html>>. Acesso: 29 ag. 2012.

BARROSO, Priscila Farfan. Relação da taxa de escolaridade com os indicadores de emprego e desemprego. **Conversas e controvérsias**, Porto Alegre, Volume 1, Número 1, p. 31-39. 2010/1. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/conversasecontroversias/article/viewFile/6868/5006>>. Acesso em: 02 jun. 2012.

BOTTMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 44-45.

BRASIL, MEC. **Educação Profissional e Tecnológica: Legislação Básica.** 6. ed., Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº. 2.208 de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº. 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2208\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2208_97.pdf)>. Acesso: 29 jul. 2012.

\_\_\_\_\_. **Plano Decenal de Educação Para Todos - CNE**, Brasília/MEC, 1993.

BRASIL/MTb-SEFOR. **Educação profissional:** Um projeto para o desenvolvimento sustentado. Brasília: SEFOR, 1995.

CAMPOS, Flávio de; MIRANDA, Renan Garcia. **A escrita da história:** ensino médio. São Paulo: Escala Educacional, 2005.

CHESNAIS, François. Mundialização do capital e jogo da lei da população inerente ao capitalismo. In: SOUZA, Antônia de Abreu; NETO, Enéas de Araújo Arrais; FELIZARDO, Jean Mari. CARDOSO, Maria José Pires; BEZERRA, Tânia Serra Azul. **Trabalho, capital mundial e formação dos trabalhadores.** Fortaleza: Editora Senac; Edições UFC, 2008.

CIAVATTA, Maria Aparecida Franco e CASTRO, Claudio de Moura. **A contribuição da educação técnica à mobilidade social.** I Conferência Brasileira de Educação - CBE, 31 de março a 03 de abril, 1980. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n36/n36a03.pdf>>. Acesso em: 09 ago. 2012.

\_\_\_\_\_, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 21-56.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às proposições neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4ª Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, 47-48.

FERRETTI, Celso João; SILVA JR, João dos Reis. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 43-66, mar. 2000.

FONSECA, Celso Suckow. **História do Ensino Industrial no Brasil.** Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FRIGOTTO, Gaudêncio, **A produtividade da escola improdutiva:** um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 2. ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986, p. 189.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio. A relação da profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educação e Sociedade.** Vol. 28, nº 100 (Especial), p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 jun. 2012.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio. Prefácio. In; AUED, Bernadete Wrublevski. **Educação para o (des) emprego**. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, nº 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

\_\_\_\_\_, Gaudêncio. Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação técnica? **ANDE**, Brasília, Vol. 8, nº 14, 1989.

GASPARIN, Gabriela. Classe C ganha 39,5 milhões de pessoas, diz FGV. **G1 Economia**. São Paulo em 27/06/2011. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/noticia/2011/06/classe-c-ganha-395-milhoes-de-pessoas-diz-fgv.html>>. Acesso em 18 maio 2012.

GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **A Cidadania negada - Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, nº 109, p. 1059-1079, set./dez., 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

GIL, Antônio Carlos. **Pesquisa Social**. 4. ed.. São Paulo: Atlas, 1995.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Volume 2, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982, p. 09, 136-137.

\_\_\_\_\_, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho com a colaboração de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira, Volume 1, Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2000, p. 160-161.

HIRANO, Sedi. **Castas, estamentos e classes sociais: introdução ao pensamento sociológico de Marx e Weber**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.

IANNI, Otávio. **O colapso do populismo no Brasil**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

JINKINGS, Ivana. Apresentação. In: MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

KANG, Thomas H. Descentralização e financiamento da educação brasileira: uma análise comparativa, 1945-1964. **Revista Estudos Econômicos**. Vol. 41, nº 03, Jul-Set/2011, p. 573-598. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010141612011000300004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010141612011000300004&script=sci_arttext)>. Acesso em: 17 maio 2012.

KASSAB, Álvaro. O velho discurso que rege a história da educação. **Jornal da Unicamp**, Edição **334**, **21 a 27 de agosto**, 2006, p. 04-05. Disponível em: <[http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp\\_hoje/ju/agosto2006/ju334pag4-5.html](http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/agosto2006/ju334pag4-5.html)>. Acesso: 13 nov. 2012.

KUENZER, Acácia (Org). **Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_, Acácia Z. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

LIMA, Flávio Rodrigues (Org.). **O espaço da sociedade rondoniense: noções do meio natural ao meio geográfico**. Porto Velho: M & M Gráfica e Editora Ltda, 2001.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação, Ensino e Formação Profissional em Marx e Engels. In: LOMBARDI, J. C. e SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

LUCENA, Carlos. Marxismo, crise do capitalismo monopolista e qualificação dos trabalhadores In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Demerval. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

MACHADO, Lucília R.S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: Coletânea CBE. Conferência Brasileira de Educação. **Trabalho e educação**. Campinas, Papirus, 1992.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. Tradução: NOSELLA, Rosa dos Anjos Oliveira Paolo - 12. ed. São Paulo. Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_, Mário Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1991.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARX, K. **O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo, Abril Cultural, 1978.

\_\_\_\_\_, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2001.

\_\_\_\_\_, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**: comentado por Chico Alencar. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

\_\_\_\_\_, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**: crítica mais recente à filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Tradução: Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

\_\_\_\_\_, Karl. **Capítulo VI Inédito de O Capital**: resultados do processo de produção imediata. São Paulo: Editora Moraes, 1985.

\_\_\_\_\_, Karl. **O Capital**. Vol. I, Tomo 1, São Paulo: Abril Cultural, 1983.

\_\_\_\_\_, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. 17. Ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Livro 1. Vol. 1 e 2.

\_\_\_\_\_, Karl. **Teorias da mais-valia**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987. Volume I.

\_\_\_\_\_, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MEDEIROS, Júlia. Para lá de saudável. **Revista VEJA**. 1º de setembro de 2010, nº 2180, Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>>. Acesso em: 02 jun. 2011.

MÉZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_, István. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004, p. 65.

MOLL, Jacqueline e colaboradores. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NEVES, Lúcia Maria W. **A nova pedagogia da hegemonia, estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã. 2005.

NOGUEIRA, Thaís. **Análise de um projeto da educação profissional voltado à inclusão social**. GT: Trabalho e Educação/09, UFMG. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT09-2198--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/posteres/GT09-2198--Int.pdf)> Acesso em: 21 abr. 2011.

\_\_\_\_\_, Paolo. A construção histórica do trabalho como princípio educativo (p. 115-123). In: MENEZES NETO, Antonio Júlio; CUNHA, Dayse M.; FIDALGO, Fernando, (orgs.). **Trabalho, política e formação docente: interlocuções com Marx e Gramsci**. São Paulo, SP: Xamã, 2009.





RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro** - a formação e o sentido do Brasil. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas: Autores Associados, 1995.

RIDENTI, Marcelo. **Classes sociais e representação**. São Paulo: Cortez, 1994.

RODRIGUES, José. Celso Suckow da Fonseca e a sua História do ensino industrial no Brasil. **Revista Brasileira de História da Educação**, n.º 04, jul./dez., 2002. Disponível em: <<http://www.autoresassociados.com.br/livro/311/revista-brasileira-de-historia-da-educacao-n%C2%B0-04>>. Acesso em: 12 jun. 2012.

SALERNO, Mário Sérgio. Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível. In: **Novas tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. FERRETTI, Celso João (Org.) e outros. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

SANFELICE, José Luís. Da escola estatal burguesa à escola democrática e popular: considerações historiográficas. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (orgs.). **A escola pública no Brasil: história e historiografia**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

SAVIANI, Demerval e DUARTE, Newton (orgs.) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012, p. 149-181.

\_\_\_\_\_, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12. ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_, Demerval. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANI, Demerval. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

\_\_\_\_\_, Demerval. O choque teórico da politecnicidade. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Vol. 1 (1), 2003, p. 131-152.

\_\_\_\_\_, Demerval. O nó do ensino de 2º grau. **Bimestre**, São Paulo: MEC/ INEP - CENAFOR, n. 1, out. 1986.

\_\_\_\_\_, Demerval. **Sobre a concepção de politecnicidade**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 1989.

\_\_\_\_\_, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Vol. 12, nº 34, jan./abr., 2007, 152-165.

SETEC/MEC. **Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007)**, Disponível em: <[www.portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6696&option...](http://www.portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=&gid=6696&option...)>. Acesso em: 08 ago. 2012.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Fátima Roselane. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em Educação. In: **Educação & Sociedade**. Revista quadrimestral de Ciência e Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), nº 61, Campinas: CEDES, 1997.

SILVA, Caetana Juracy Resende (Org.). **Institutos Federais lei 11.892 de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009.

SILVA, Paulo Bernardo e Soares, Luiz Henrique Proença. **Brasil: o estado de uma nação**. Editores IPEA, 2005, p. 121.

SOUZA, Donaldo Bello de. **Trabalho e Educação: centrais sindicais e reestruturação produtiva no Brasil**. Rio de Janeiro: Quartet, 1999.

TREIN, Eunice e CIAVATTA, Maria. A produção capitalista, trabalho e educação: um balanço dos anos 1980 e 1990 In: FRIGOTTO, GAUDÊNCIO E CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio**. Brasília: Inep, 2006.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Daniel Grassi, 3ª Edição, Porto Alegre: Bookman, 2005.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Aluno)**

Prezado egresso (a):

Meu nome é Maria da Rocha Ramos. Sou professora do IFRO e estou realizando uma pesquisa intitulada: A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO INSTUTO FEDERAL DE JI-PARANÁ: OS LIMITES MATERIAIS DE INCLUSÃO DOS EGRESSOS, vinculada ao Curso de Pós-Graduação Strictu Sensu, Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondônia - UNIR que tem como objetivo averiguar a relação formação profissional e inclusão no mercado de trabalho. Para a sua realização, serão necessárias entrevistas e/ou aplicação de questionário. Neste sentido, gostaria de contar com a sua participação e convidá-lo(a) a contribuir com suas respostas.

Se houver alguma dúvida em relação ao estudo antes ou durante seu desenvolvimento, ou desistir de fazer parte dele, poderá entrar em contato comigo pessoalmente ou pelo telefone (0xx69) 9940-7366. Caso esteja de acordo em participar, posso garantir que as informações fornecidas serão confidenciais e, portanto, serão mantidos em sigilo os nomes dos participantes. Os dados coletados poderão ser utilizados em publicações como artigos científicos, periódicos, livros ou divulgação em eventos acadêmicos tais como congressos, seminários, fóruns, etc.

Sua participação certamente contribuirá para o aprofundamento do conhecimento e da pesquisa na área da educação em geral e do ensino técnico em particular.

Atenciosamente,

---

**Consentimento Pós-informação**

Eu, \_\_\_\_\_, fui esclarecido(a) sobre a pesquisa “*A educação profissional no Instituto Federal de Ji-Paraná: os limites materiais de inclusão dos egressos*” e concordo em participar da mesma.

Assinatura do participante: \_\_\_\_\_

Ji-Paraná, 04 de junho 2012.

**APÊNDICE B - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Diretor Geral)**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE  
RONDÔNIA  
CAMPUS JI-PARANÁ**

Rua Rio Amazonas, nº 151, Bairro Jardim Imigrantes, CEP 76.901-730  
Fone: (69) 3421-5045 e-mail: voni@ifro.edu.br - www.ifro.edu.br

Ji-Paraná - RO, 03 de abril de 2012.

**Ilmo. Sr.**

**Diretor Geral**

**Vonivaldo Gonçalves Leão**

Venho por meio deste, solicitar ao Sr. Diretor Geral do Campus Ji-Paraná - RO, Vonivaldo Gonçalves Leão, a devida autorização para a coleta de dados referentes ao projeto de pesquisa A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO INSTUTO FEDERAL DE JI-PARANÁ: OS LIMITES MATERIAIS DE INCLUSÃO DOS EGRESSOS do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu, Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondônia - UNIR em vista do exame de Qualificação e Defesa da Dissertação. Segue anexo “Termo de Compromisso para Uso de Dados em Arquivo”.

Atenciosamente,

---

Maria da Rocha Ramos  
PESQUISADORA

**APÊNDICE C - Termo de Compromisso para Uso de Dados em Arquivo**

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE  
RONDÔNIA  
CAMPUS JI-PARANÁ**

Rua Rio Amazonas, nº 151, Bairro Jardim Imigrantes, CEP 76.901-730  
Fone: (69) 3421-5045 e-mail: voni@ifro.edu.br - www.ifro.edu.br

Ji-Paraná - RO, 03 de abril de 2012.

**Ilmo. Sr.**

**Diretor Geral**

**Vonivaldo Gonçalves Leão**

A pesquisadora do projeto A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO INSTUTO FEDERAL DE JI-PARANÁ: OS LIMITES MATERIAIS DE INCLUSÃO DOS EGRESSOS do Programa de Pós-Graduação Strictu Sensu, Mestrado em Educação da Universidade Federal de Rondônia - UNIR assume o compromisso de:

1. Preservar a privacidade dos sujeitos da pesquisa e dos dados coletados;
2. Preservar as informações que serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto de pesquisa em questão;
3. Divulgar as informações somente de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa;
4. Respeitar todas as normas da Resolução 196/96 e suas complementares na execução deste projeto.

Atenciosamente,

---

Maria da Rocha Ramos

PESQUISADORA

## APÊNDICE D - Questionário de entrevista dos egressos

### Questionário

1. Sua formação profissional como Técnico em Informática foi determinante na procura por uma vaga de trabalho? Por quê?
2. Trabalha na área em que se formou no Curso Técnico?
3. Caso a sua resposta seja “não”, quais os fatores que, em sua opinião, dificultaram você se empregar?
4. A exigência de capacitação profissional para uma vaga de trabalho em sua área de formação é:
  - a.  Inferior à recebida no curso técnico que se formou.
  - b.  Compatível com a recebida no curso técnico
  - c.  Superior à recebida no curso técnico em que se formou.
5. Caso esteja desempregado, você não trabalha por quê?
6. Caso esteja empregado, quais os fatores que, em sua opinião, facilitaram você se empregar?
7. Você é registrado em carteira?
8. Caso a resposta seja sim, qual o seu cargo ou função?
9. Quanto tempo após se formar você conseguiu emprego?
10. Relação do Trabalho com a Formação Técnica:
  - a.  Pouco relacionado com a área;
  - b.  Não tem relação nenhuma com a área.
  - c.  Totalmente relacionado à área.
11. Rendimento (em Salário Mínimo Federal):  
- Até \_\_\_\_\_ salários mínimos.



12. Se empregado, quais as dificuldades encontradas em sua atuação como técnico em informática?
13. As dificuldades encontradas no trabalho como Técnico em Informática tem a ver com possíveis lacunas de formação profissional?
14. Caso a resposta seja “sim”, quais foram as principais lacunas do curso?
15. Em termos de formação profissional o que você sugere aos organizadores do curso?
16. A formação profissional como Técnico em Informática serviu para ampliar as possibilidades de emprego? Por quê?
17. A formação profissional recebida responde às expectativas do mercado de trabalho?
  - a. Caso a resposta à pergunta acima seja “sim”, em que o curso contribuiu para a inserção no mercado de trabalho?
  - b. Caso a resposta à pergunta acima seja “não”, o que faltou para que respondesse às exigências atuais do mercado de trabalho?
18. A sua formação profissional contribuiu para torná-lo mais consciente a respeito de seus direitos como trabalhador e mais preparado para reivindicá-los se necessário?
19. Se você tivesse que avaliar seu grau de satisfação profissional como Técnico em Informática qual seria
  - a.  Plenamente satisfeito
  - b.  Satisfeito
  - c.  Totalmente insatisfeito
  - d.  Pouco satisfeito
20. Você está estudando atualmente?
  - a. Caso sua resposta seja sim, qual o nome do curso?
  - b. Caso seja não, por quê?

21. Caso você esteja empregado, por gentileza, quais os dados da Empresa em que trabalha:

a. Nome da Empresa?

b. Endereço?

c. Ramo de Atividade?

d. Quantos Funcionários?

e. Qual o porte da empresa?

-  Micro Empresa       Média Empresa       Grande Empresa

## **ANEXOS**

**ANEXO A - Implantação do IFRO: Portaria do MEC**

(72)

PORTARIA Nº 706 , DE 09 DE JUNHO DE 2008.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com a Portaria Ministerial nº 67, de 06 de fevereiro de 1987, e

considerando a crescente carência de mão-de-obra especializada nas diversas áreas do saber;

considerando a necessidade de continuar promovendo a educação profissional de qualidade nos diversos níveis;

considerando a necessidade de proporcionar o desenvolvimento das regiões atendidas pelas Unidades de Ensino Descentralizadas – UNED, das Instituições Federais de Educação Tecnológica, resolve: \*

Art. 1º Autorizar a Escola Técnica Federal de Rondônia – ETF RO a promover o funcionamento de sua UNED de Jí-Paraná – RO.

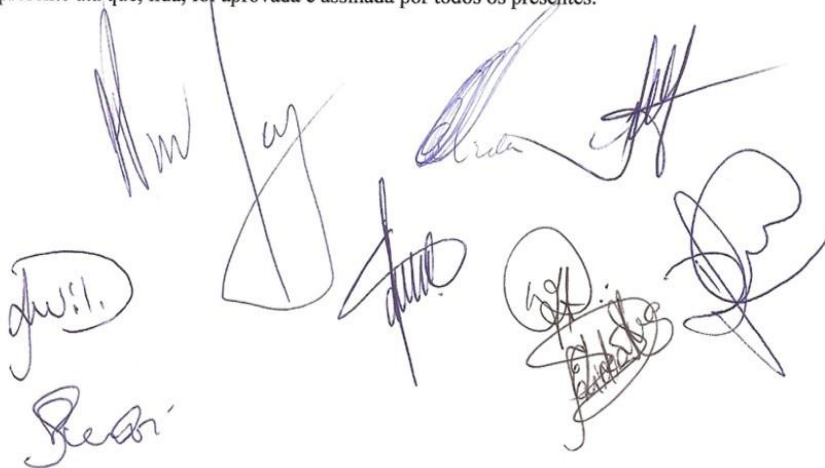
Art. 2º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

  
FERNANDO HADDAD

DIÁRIO OFICIAL DE	10/06/2008
PÁG.	40
SEÇÃO	1

**ANEXO B - Implantação do IFRO: ata de audiência pública**ATA DE REUNIÃO DA IMPLANTAÇÃO DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

Aos seis dias do mês de junho de 2007, às dez horas, na Secretaria Municipal de Governo de Ji-Paraná/RO, estiveram presentes o Secretário Municipal de Governo: Rui Vieira de Souza, o engenheiro civil: Durval B. T. Mendes Júnior, o arquiteto: Djalma José Arantes, o desenhista: Marcos Damasceno, o Técnico Agropecuário: Lindolfo Felinto de Almeida Filho, o Desenhista Industrial: Joãnildo Nazaré do Nascimento, logo após anunciar o motivo da reunião o senhor Rui relaciona os itens a serem atendidos para a implantação da Escola Técnica, determinando as providências necessárias e o técnico responsável para cada item, em seguida iniciou-se um debate visando estabelecer quais são os eixos programáticos principais da Escola, ficando estabelecido, de comum acordo, os seguintes eixos temáticos: AGRONEGÓCIO, que deverá abranger as áreas de turismo, comercialização, administração, gerenciamento, tecnologia, marketing, agroindústria, custos de produção, , tecnologias apropriadas, agropecuária. AGROECOLOGIA, que deverá abranger as áreas de preservação ambiental, ecologia, saneamento, extrativismo, aproveitamento de resíduos florestais, biodiversidade, organização social rural, manejo e conservação de recursos produtivos. EDIFICAÇÕES, que deverá abranger as áreas de topografia, manejo florestal, solos, eletricidade, hidráulica, arquitetura, geoprocessamento, design, ergonomia, urbanismo. Terminados os trabalhos, inexistindo qualquer outra manifestação, lavrou-se a presente ata que, lida, foi aprovada e assinada por todos os presentes. Fica determinado a realização de uma reunião no dia 12/06/2007, às 14:00 horas, no auditório da Secretaria Municipal de Educação, para discussão da proposta de implantação da escola técnica federal de educação tecnológica junto a comunidade Ji-Paranaense. Terminados os trabalhos, inexistindo qualquer outra manifestação, lavrou-se a presente ata que, lida, foi aprovada e assinada por todos os presentes.

The block contains several handwritten signatures in blue ink. The signatures are arranged in two rows. The top row has five signatures, and the bottom row has four. The signatures are stylized and difficult to read, but they appear to be the names of the individuals mentioned in the text above.

**ANEXO C - Implantação do Curso Técnico em Informática: ata de audiência pública****ATA DA AUDIÊNCIA PÚBLICA PARA DEFINIÇÃO DAS ÁREAS DE ATUAÇÃO DA ESCOLA TÉCNICA FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE JI-PARANÁ**

Aos cinco dias do mês de dezembro de 2007, às nove horas, no auditório da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná/RO, estiveram presentes o Prefeito Municipal de Ji-Paraná, JOSÉ DE ABREU BIANCO, Secretário Municipal de Governo: Rui Vieira de Souza, Secretário Municipal de Educação Luís Fernando Serighelli, Luís Fernando Serighelli de Ação Social: Sonia Maria Grande Reigota, Secretário Municipal de Saúde: Orlando José de Souza Ramires, Secretário Municipal de Agricultura e Meio Ambiente: Valter Barbosa, Secretário Municipal de Fazenda: Washington Roberto do Nascimento, Secretário Municipal de Obras: Edson Fidelis de Souza, Presidente da Fundação Cultural: Alcides Paio, Diretor da EMTU: Artidor Venturim, Diretora do Departamento de Regularização Fundiária: Rosana Dalamarta, os engenheiros civis: Durval B. T. Mendes Júnior, o arquiteto: Djalma José Arantes, o desenhista: Marcos Damasceno, o Técnico Agropecuário: Lindolfo Felinto de Almeida Filho, o Desenhista Industrial: Joanildo Nazaré do Nascimento e representantes de órgãos e entidades e sociedade civil, inicia-se com a abertura da audiência pelo Sr. Prefeito, logo após anunciar o motivo da reunião o senhor Rui relaciona os itens a serem atendidos para a implantação da Escola Técnica, determinando as providências necessárias e o técnico responsável para cada item, em seguida iniciou-se um debate visando estabelecer quais são os eixos programáticos principais da Escola, ficando estabelecido, de comum acordo, os seguintes eixos temáticos: ALIMENTOS, que deverá abranger as áreas de conservação, comercialização, administração, gerenciamento, marketing, agroindústria, custos de produção, tecnologias apropriadas, tecnologia Industrial básica, agropecuária. AGROECOLOGIA, que deverá abranger as áreas de preservação ambiental, ecologia, saneamento, extrativismo, aproveitamento de resíduos florestais, biodiversidade, organização social rural, horticultura, viveiro de mudas, manejo e conservação de recursos produtivos. EDIFICAÇÕES, que deverá abranger as áreas de topografia, manejo florestal, solos, eletricidade, hidráulica, arquitetura, geoprocessamento, design, ergonomia, urbanismo. FLORESTAL, que deverá abranger as áreas de desenho, desenho técnico, classificação de madeira, afiação e laminação de serra, marcenaria, acabamento e pintura de móveis, secagem de madeira, design de móveis, manejo florestal. INFORMÁTICA que deve abranger as áreas de Manutenção e Montagem de

Equipamentos, o uso de aplicativos tais como editor de texto, planilhas eletrônicas e editor de desenho e imagens tais como CorelDraw, programas de auxílio a projetos tais como: AutoCad, banco de dados e programação. Terminados os trabalhos, inexistindo qualquer outra manifestação, eu Lindolfo Felinto de Almeida Filho, lavro a presente ata que, lida, foi aprovada e assinada por todos os presentes.

