

FORMAÇÃO TÉCNICA E A INCLUSÃO SOCIOPROFISSIONAL

TECHINICAL FORMATION AND SOCIOPROFISSIONAL INCLUSION

Maria da Rocha Ramos
Instituto Federal de Rondônia – IFRO

Marco Antônio de Oliveira Gomes
Universidade Federal de Rondônia - UNIR

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 de uma turma de 40 alunos.

Palavras-chave: Políticas educacionais, Educação profissional, Inclusão socioprofissional.

Abstract

This study approaches the objective limits to the socio-professional inclusion of working class 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 merely 4% of students of low-income (01 or less than 01 of minimum wage) and the graduate's inclusion in the marketplace, to be precise only 01 of 40 students of the mentioned course.

Keywords: Educational politics, Professional education, Social inclusion.

Introdução

Este artigo é o resultado de pesquisa orientada a verificar os limites materiais de inclusão¹ 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 empregabilidade² indicam

1 O termo “inclusão” neste trabalho quer significar a inserção profissional do egresso na cadeia de produção e na economia do país como trabalhador.

2 A pesquisadora utiliza aqui o termo “empregabilidade” na acepção de Machado (1998, p. 18), 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. 04).

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 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. (BALASSIANO, SEABRA e LEMOS 2005, p. 48-49)

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 (2009, p. 11), 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.

Diante do exposto acima, elevar a escolarização ou a profissionalização parece não ser sinônimo nem 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. 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.

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. Esse 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 nacional³. 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, este estudo pretende responder à questão: 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?

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

O objetivo geral da pesquisa foi verificar até que ponto 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 proposta pelos IFs, bem como de acompanhamento da trajetória dos egressos no que diz respeito à inclusão no mercado de trabalho, para isso adotou-se o estudo de caso por parecer-nos o mais adequado à obtenção dos resultados almejados. 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.

Na elaboração deste trabalho, recorreu-se a observações e entrevistas com os egressos do Curso de Informática do IFRO de Ji-Paraná. A aproximação com os egressos permitiu verificar as contradições que se demonstram quando se observa os discursos apregoados pelo mercado de trabalho e a materialidade das circunstâncias em que essa prática se efetiva. A revisão bibliográfica fundamenta-se em autores, como Marx, no que se refere à categoria trabalho e luta de classes; Saviani, respectivamente quanto ao conceito de politécnica e historiografia da educação; Frigotto, Antunes e Mézaros, 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, 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 técnicos integrados ao ensino médio e 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 um questionário semiestruturado aos 06 egressos do referido curso, residentes em Ji-Paraná.

O IFRO de Ji-Paraná não pode ser compreendido isoladamente, 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 (MARX, 2007). 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 (número/percentagem) 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.

Os egressos do IFRO e a inclusão 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. A partir das informações extraídas de dados coletados dos documentos institucionais, dos quarenta alunos que ingressaram somente sete concluíram o Curso de Informática. As perguntas do questionário concentraram-se em torno de três temas principais: o ingresso no mercado de trabalho; a continuidade de estudos; e a adequação da formação profissional recebida em relação ao mercado de trabalho pertinente.

Em geral, as respostas dos egressos relativas à contribuição da formação técnica para a obtenção de uma vaga de emprego não aparece como uma relação automática, ou melhor, a aquisição de um diploma técnico permanece como uma “possibilidade muito vaga” de emprego, não como uma garantia. Cabe aqui lembrar que dos seis egressos ouvidos na pesquisa, cinco deles deram continuidade aos estudos no nível superior, induzindo a pensar que a formação técnica não era o objetivo básico 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 profissionalizante com a finalidade de enriquecer o currículo, adquirir maior conhecimento na área da informática para concorrerem a concursos públicos e ainda estarem preparados para o mercado de trabalho quando necessário. Notou-se pelas respostas que, inicialmente, nem todos os alunos buscaram o curso técnico como um instrumento de qualificação para o mercado de trabalho. A hipótese mais plausível pode ser encontrada na origem social de alguns que não se sentiam impelidos a buscar

um emprego como necessidade. De fato, podemos constatar que 67% ou quatro dos seis egressos pertenciam a famílias financeiramente bem colocadas, com condições de dedicar-se exclusivamente ao estudo, trabalhar em tempo parcial ou até fazer o curso técnico sem a preocupação de seguir com a profissão. Os demais egressos, 33% ou dois destes, eram de baixa renda; para estes, trabalhar era uma necessidade de sobrevivência, o fator “escolha” não se colocava como uma possibilidade. Isso reflete claramente 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 com professores melhor qualificados, fato este que reafirma o que ocorreu no passado quando a chance de conquistar uma vaga de estudo nas escolas técnicas federais era possível apenas a um grupo de privilegiados.

Gentile (1994, p. 58), ao examinar o tipo de ensino que se oferece nessas escolas, não hesitou em afirmar que “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”. Dessa forma, a escola se apresenta como um instrumento de articulação dos interesses dominantes da burguesia sem nenhum 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 Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e a retomada da ampliação 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 técnicos dificultados por um processo seletivo excludente, como é o caso do IFRO em geral. Essa tendência a perpetuar na escola a dualidade do ensino e a cristalização das classes sociais segue na direção contrária aos objetivos proclamados de democratização e inclusão, aos quais se propõe a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) da rede federal ao se colocar como um projeto democrático e inclusivo capaz de

[...] 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, 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 nesta pesquisa a assertiva de Pacheco não se materializa no IFRO, uma vez que apenas um pequeno segmento da classe que vive do trabalho consegue ter acesso aos cursos. Em vários parágrafos do texto em consideração, são enunciados compromissos com a democratização do conhecimento e com o combate à exclusão produzida pela lógica do capital, tais 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 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 nos muitos

documentos e dispositivos legais referentes à Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; nestes, enquanto se afirma a recusa em “submeter à educação à lógica do capital” (PACHECO, 2011, p. 07), ao mesmo tempo, compactua-se com o projeto de sociedade vigente no país, ou seja, aquele proposto e financiado pelos organismos internacionais de índole capitalista e neoliberal (PACHECO, 2011, p. 17).

A rede federal de educação profissional se propõe a 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 de mecanismos excludentes em sua forma de concessão de acesso aos cursos, extremamente seletivo, em que 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 delas 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 colocar algumas questões:

1^a) 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?

2^a) Seria possível 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.

3^a) Quando Pacheco (2011, p. 19) cita as alternativas pautadas no compromisso de valorização da educação e das instituições como meio de construção de uma nação democrática por meio do combate das desigualdades estruturais é inevitável que se questione: De que sociedade ele fala? A terminologia “sociedade” apresentada pelo autor passa a impressão de se tratar de um conjunto uniforme de pessoas ou cidadãos cujo contexto histórico-social desconhece a conjuntura capitalista na qual a própria sociedade brasileira é política e socialmente construída. É possível combater as “desigualdades estruturais” numa sociedade estruturalmente capitalista?

Em relação à formação técnica oferecida pelo curso, todos os egressos indicaram lacunas e possíveis sugestões de melhoria em relação às exigências do mercado de trabalho e à atuação profissional. A maioria absoluta dos egressos que atuam no mercado de trabalho aponta para as deficiências na formação. Segundo as considerações de Mészáros (2003, p. 24), as transformações ocorridas na dinâmica capitalista, especialmente o crescimento do desemprego crônico, e se percebe isso na educação escolar e técnica, não serão suficientes para se superar a questão do desemprego; segundo o autor, este já não é limitado a um “exército de reserva” à espera de ser ativado e conduzido ao quadro de expansão do capital, como aconteceu na fase de ascensão do sistema, agora a grave realidade do desumanizante desemprego

assumiu um caráter crônico, reconhecido até mesmo pelos defensores do capital como “desemprego estrutural”, auto-justificando-se, como se ele nada tivesse que ver com a natureza perversa do seu sistema. Desse modo, a função social precípua da educação consiste em “formar” os homens socialmente requeridos pela reprodução 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 implicam o 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 uma 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. A educação apontada como instrumento de inserção do indivíduo no mercado não é capaz, e nem poderia sê-lo, de superar a existência estrutural de um exército de

reserva que permite aos detentores do capital uma maior seletividade de trabalhadores como algo natural. A exigência de 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 de a 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 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 (2008, p. 35), ao afirmar que a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, encarregou-se de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema capitalista, mas, sobretudo, serviu para gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes. Portanto, as deficiências e lacunas na formação técnica percebida pelos egressos revelam para os pesquisadores 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.

A avaliação dos egressos quanto à compatibilidade da formação ministrada no Curso Técnico em Informática do IFRO com as demandas do mercado de trabalho local evidenciaram certa contradição em relação aos quesitos “dificuldades profissionais” e “avaliação da formação técnica”. A maioria dos egressos (04 ou 67%) identificou com facilidade as dificuldades no exercício da profissão, atribuindo-as às lacunas do curso e, ao mesmo tempo, avaliou a formação recebida como compatível, portanto, funcional em outro momento do questionário. Nota-se que, embora os egressos apontem as dificuldades no exercício da profissão como oriundas da formação deficiente, eles afirmam que a formação foi “compatível” com as demandas do mercado. Nesse caso, cabe 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 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 às 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 visíveis as alterações no perfil educacional dos trabalhadores das 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, tem-se 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 proativas e propositivas aptas a transformá-los em “membros da equipe de trabalho”, empenhada em cumprir as metas predeterminadas pelos detentores do capital. O conceito “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 as ideias da empresa. Esvazia-se, desse modo, o discurso do conflito ou luta de classes. A nova empresa capitalista busca, portanto, homens “disciplinados”, 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 aos 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” (ALVES, 2010, p. 12).

A escola que reflete em seu sistema o padrão ideológico da ordem vigente transmite implícita ou explicitamente, ao jovem, as noções e princípios dessa nova organização social do trabalho, as quais são facilmente assimiladas pelo estudante de modo acrítico, já que ele 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 em que 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 despercebidamente 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.

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. Mészáros (1999, p. 226) assevera que para se livrar das dificuldades de acumulação e expansão lucrativa, o capital globalmente competitivo tende a reduzir a um mínimo lucrativo o custo do trabalho na produção, transformando assim os trabalhadores em força de trabalho supérflua. O capital simultaneamente subverte as condições vitais de sua própria reprodução ampliada

ao fazer isto, como se pode observar, 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 formação insuficiente. 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 (2007, p. 216):

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.

Essa recusa é escamoteada também por meio de políticas de educação, emprego, cultura e tecnologia relacionadas à forma específica de desenvolvimento do modo de produção capitalista no Brasil e de como o país vem se inserindo atualmente na economia mundial, o que reflete 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, incorporação, 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” desapercibidamente 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 disfarçados 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.

Em relação ao fator “remuneração” pelo serviço prestado como “técnico”, a maioria se concentra entre dois a três salários mínimos. 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 como escolarização ou obtenção de títulos, isoladamente, não implica necessariamente 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? Pode-se deduzir a resposta a partir das contribuições de Chenais (2008, p. 30), ao salientar que, desde o princípio, o capitalismo foi, de fato, marcado por processos de mudança técnica, nos quais os trabalhadores foram substituídos repetidamente por máquinas, impedindo a elevação 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 permite sugerir que a hipótese de que a tese defendida pela classe dominante de que a escolaridade e a profissionalização são condições determinantes de ascensão social pode ser questionada.

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 se 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, surgiram as políticas sociais orientadas a esse fim nos governos FHC, Lula e Dilma, todavia, as desigualdades continuaram, desaceleraram e, a partir de teorias de pesquisadores como Thomas Piketty⁴, podem até ter se intensificado. Em geral e de modo constante,

4 Thomas Piketty é professor de Economia na Faculdade de Economia de Paris. Ele é o autor de numerosos artigos publicados em periódicos, como o *Quarterly Journal of Economics*, *Journal of Political Economy*, a *American Economic Review*, a Revisão de Estudos Econômicos e de uma dúzia de livros. Ele tem feito um importante trabalho histórico e teórico sobre a interação entre o desenvolvimento econômico e a distribuição de renda e riqueza. Em particular, ele é o iniciador da literatura recente sobre a evolução de longo prazo das ações de renda superior na renda nacional (agora disponível no *World Top Incomes Database*). Ele também é o autor da obra “O Capital no Século XXI”. Suas obras têm levado a questionar radicalmente a relação otimista entre desenvolvimento e desigualdade posta por Kuznets e a enfatizar o papel das instituições políticas e fiscais na evolução histórica da distribuição de renda e riqueza. Disponível em: <http://piketty.pse.ens.fr/en/cv-en>. Acesso: 26/10/2014.

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 deste 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 se possa ocupar um lugar relevante, faz-se necessário combater os privilégios de classe. Como bem coloca Ciavatta e CASTRO (1980, p. 56), o impacto 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”.

Considerações finais

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 dos 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 [...]”, no sentido de reverter os processos de isolamento, marginalização e negação de direitos, que

envolvem todo processo de segregação social, dentro e fora das instituições educacionais; processo esse que acaba tornando-se às avessas um mecanismo inverso de inclusão excludente ao absorver os seus destinatários no dinamismo da produção capitalista reproduzida na educação.

Em análise anteriormente feita na dissertação de mestrado, ficou evidente que a formação técnica profissional não é garantia de mobilidade social, além de não garantir ocupação na área de formação, seria possível acrescentar ainda a presença na sociedade de uma mentalidade que tende a desvalorizar o trabalho manual e técnico em favor da formação de nível superior. Os resultados da pesquisa aqui ilustrada em relação aos que ingressaram (4% de baixa renda) e aos egressos do Curso Técnico em Informática - 2009 (apenas um dos quarenta alunos matriculados no curso se inseriu no mercado de trabalho na área de formação técnica) 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 destes resultados, o critério de seleção, assim como vem sendo aplicado hoje, é, em princípio, excludente e o Curso Técnico em Informática, da forma como vem sendo ministrado, está gerando um alto índice de desistências (47,7%) e reprovações (37,5%) contra 15% de alunos aprovados, dos quais apenas 0,06% ingressou no mercado de trabalho na área de formação técnica obtida. Sem dúvida, isso é mais um dos reflexos das contradições socioeconômicas inerentes ao sistema capitalista reproduzidas na escola, que, não obstante as políticas educacionais e programas de cunho neoliberalista demagogicamente apresentados como de inclusão social e democratizantes, vinculam mecanismos de exclusão permanente.

Efetivamente falando, os resultados atinentes aos candidatos selecionados e aos egressos do Curso Técnico em Informática, objetos deste estudo, 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). Como bem coloca Lombardi em entrevista ao Jornal da Unicamp (KASSAB, 2006, ed. 334, p. 04-05), 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 o papel estratégico 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* (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. É interessante apontar que segundo os resultados da presente pesquisa 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 e aqueles que conseguem ingressar têm problemas de permanência; destes, poucos chegam ao término do curso escolhido. E se a democratização do ensino significa o acesso dos estudantes à escola, sua permanência e conclusão dos estudos, a deficiência em um desses termos se torna um problema.

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 Aprendizes Artífices destinadas ‘aos pobres e humildes’, e instalou dezenove delas, em 1910, nas várias unidades da Federação” (MEC/SETEC, 2007, p. 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 ser outra: os candidatos oriundos das classes média alta são, na grande maioria, aqueles que desfrutam 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 foram criadas 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, daqueles que se encontram em situação de risco social. Em última análise, a classe dominante cria espaços ou instituições de oferta de ensino de qualidade supostamente orientada aos filhos dos trabalhadores ou classes menos favorecidas, no entanto, a mesma apodera-se destes espaços mediante mecanismos excludentes de seleção que garantam aos seus filhos educação em instituições públicas consideradas privilegiadas pelo nível de instrução, estruturas físicas e qualificação dos profissionais que nestas atuam. Segundo Gentil (2009, p. 1062)i, “a exclusão é uma relação social, e não um estado ou posição ocupada na estrutura institucional de uma

determinada sociedade”, por isso situa-se no campo das relações entre as classes que compõem a estrutura e os detentores dos meios de produção de uma sociedade.

Os limites objetivamente impostos pelas condições materiais de manutenção das relações de produção capitalista 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, aos filhos da classe trabalhadora. Saviani (2003, p. 147) reforça essa ideia ao propor a politécnica, 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, propõe-se a educação politécnica como alternativa capaz de articular ensino, ginástica e trabalho na formação de 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 trabalhadora e de um sistema de ensino único e para todos. Finalizando, ousei 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>. Acesso em: 10 ago. 2012.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**, São Paulo, Cortez, 1995.
- _____. **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 Heloisa. **Escolaridade, Salários e Empregabilidade: Tem Razão a Teoria do Capital Humano? Revista de Administração Contemporânea**, Online 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.
- 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.
- 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, p. 30.
- 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.
- 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.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática**. In: GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 31-93.
- 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>
- GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, p. 31-93.
- 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>. Acesso: 13 nov. 2012.
- 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 Regina de Souza. Educação básica, empregabilidade e competência. **Revista Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, nº 03, jan./jul., 1998.

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

MEC/SETEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília, 2007. Acessado em 10/06/2013. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf

MEC/SETEC. **Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007)**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6696&Itemid= Acesso em: 21/02/2013.

MÉSZÁROS, István. **A ordem do capital no metabolismo social da reprodução**. São Paulo: Estudos e Edições Ad Hominem, 1999, p.226.

_____. **A crise estrutural do capital**. In: Outubro. Nº. 4. São Paulo: Xamã, março, 2000.

_____. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** São Paulo, Boitempo, 2003, p. 24.

_____. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004, p. 65.

_____. **O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007, p. 216.

_____. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008, p. 35.

PACHECO, Eliezer. **Institutos federais uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

SAVIANI, 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.

_____. O choque teórico da politécnica. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Vol. 1 (1), 2003, p. 131-152.

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...>. Acesso em: 08 ago. 2012.

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

Sobre os autores

Maria da Rocha Ramos: Doutoranda do Programa de Pós-graduação Strictu Sensu Doutorado em Ciências da Educação da Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro – UTAD (Portugal) e Professora do Instituto Federal de Rondônia – IFRO.
E-mail: raromaria@yahoo.com.br.

Marco Antônio de Oliveira Gomes: Doutor em História e Filosofia da Educação/ UNICAMP. Professor da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Chefe do Departamento de Ciências da Educação e Professor permanente do Programa de Mestrado Acadêmico em Educação e do Mestrado Acadêmico em História e Estudos Culturais.
E-mail: marcooliveiragomes@yahoo.com.br.

Recebido em 27.12.2014

Aceito em 31.01.2015