Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação

Manoel José Porto Júnior

O ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense: perspectivas contra-hegemônicas num campo em disputas

Rio de Janeiro
2014

Manoel José Porto Júnior

O ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense: perspectivas contra-hegemônicas num campo em disputas

Tese apresentada ao Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana.

Orientadora: Marise Nogueira Ramos

Rio de Janeiro

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

P853 Porto Júnior, Manoel José.
O ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense: perspectivas contra-hegemônicas num campo em disputas / Manoel José Porto Júnior. – 2014.
191 f.

Orientador: Marise Nogueira Ramos.
Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.

1. Ensino médio – Rio Grande do Sul – Teses. 2. Tecnologia – Estudo e Ensino – Rio Grande do Sul – Teses. 3. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Teses. 4. Morte – Teses. I. Ramos, Marise Nogueira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

es CDU 373.5(816.5)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese.

_____ _____
Assinatura Data

Manoel José Porto Júnior

O ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense: perspectivas contra-hegemônicas num campo em disputas

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, Universidade do Estado do Rio de Janeiro .

Aprovada em: 12 de dezembro de 2014

Banca examinadora:

_____
Profa. Dra. Marise Nogueira Ramos (Orientadora)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

_____
Prof. Dr. Dante Henrique Moura
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – IFRN

_____
Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho
Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR

_____
Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto
Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

_____
Prof. Dra. Maria Ciavatta
Universidade Federal Fluminense - UFF

Rio de Janeiro

2014

Dedico este trabalho aos meus filhos,
Júlia e Jonas.

RESUMO

PORTO JÚNIOR, Manoel José. **O ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense:** perspectivas contra-hegemônicas num campo em disputas. 2014. 191 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

O presente trabalho tem como tema as disputas que ocorrem no interior de uma instituição (IFSul) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica a respeito da pertinência e da concepção dos cursos técnicos integrados. Para tanto, discute as transformações que ocorrem no mundo do trabalho e suas especificidades no Brasil, bem como as implicações das novas relações de produção sobre as necessidades de formação humana. Aproxima as propostas de Gramsci para a escola unitária da realidade educacional brasileira e da proposta que se constrói como travessia para uma educação integral ou omnilateral – o ensino médio integrado –, além de apontar os espaços de contradição existentes na instituição estudada e que permitem avanços em direção à politecnia ou educação tecnológica. Utilizou-se da ampla bibliografia já existente para as formulações referentes às transformações no mundo do trabalho; à situação social, política e econômica brasileira; às opções ontológico-históricas, filosóficas e epistemológicas que constroem a proposta de ensino médio integrado. Para as análises das disputas no interior do instituto, utilizou-se de entrevistas semi-estruturadas e de um método de análise inspirado na metodologia da análise textual discursiva. Foram entrevistados 20 professores/gestores de três *campi* do IFSul, escolhidos por terem sido criados em diferentes momentos históricos. Tais professores ocupam os cargos de responsáveis pelo ensino do *campus* ou de coordenadores de cursos técnicos integrados ou de áreas do conhecimento do ensino médio. Foram escolhidos por catalizarem as opiniões de seus pares nos processos decisórios que se referem à oferta e ao currículo dos cursos. Na execução da análise, este trabalho utilizou-se das ferramentas do materialismo histórico e dialético. Partiu da análise mais geral das disputas de rumos, baseadas em projetos societários diferenciados, no interior do IFSul. Ao mesmo tempo, procurou ambientar o leitor com a instituição e o processo investigativo percorrido pelo autor. Em um segundo momento buscou aprofundar a análise, estudando as mudanças que ocorrem no mundo a partir da crise que se inicia na década de 1970 e que trouxe grandes transformações nos processos produtivos, além da financeirização dos mercados. Seguindo este processo de ida às categorias mais abstratas que organizam o todo social, manifestou as dificuldades históricas do modelo desenvolvimentista que se aplica no Brasil e apresentou as novas necessidades formativas na visão hegemônica e na visão dos trabalhadores, ao propor reformas educacionais que apontem numa perspectiva revolucionária. Assim, voltando ao concreto pensado, aprofundou algumas discussões a respeito da concepção de ensino médio integrado. Mesmo partindo do pressuposto de que a debilidade da formulação burguesa para a educação que se articula com o trabalho dificulta a formulação de um discurso contra-hegemônico, por parte da classe trabalhadora, este trabalho verificou as potencialidades de rupturas existentes neste processo histórico que vivemos. A concepção de politecnia se caracteriza como uma possibilidade de superação da polivalência perseguida pelo discurso educacional hegemônico. Tal superação, tarefa nas mãos da classe trabalhadora, poderá contribuir para a superação do capitalismo dependente brasileiro, resultado insólito das limitações revolucionárias de nossa burguesia.

Palavras-Chave: Ensino Médio Integrado. Politecnia e Educação Tecnológica. Mundo do Trabalho. Formação Integral ou Omnilateral.

ABSTRACT

PORTO JÚNIOR, Manoel José. **The integrated high school at the Federal Institute of Education, Science and technology sul-rio grandense :** counter – hegemonie perspectives in a field in disputes. 2014. 191 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

The present work deals with the disputes that occur within an institution (IFSul) that is part of the Federal Network for Vocational, Technological and Scientific Education concerning the relevance and conception of integrated technical programs. To this end, it discusses the changes that occur in the labor world and their specificities in Brazil as well as the implications of new relations of production on the human development needs. It approaches the Gramsci's proposal of the unitary school of Brazilian educational reality and the proposal that is constructed as a way to an integral or omnilateral education - integrated high school - as well as pointing out the contradiction existing spaces in the studied institution that allows advances in the direction to a polytechnic or technology education. Extensive existing literature to the formulations relating to changes in the labor world was used; social, political and economic situation in Brazil; the options ontological-historical, philosophical and epistemological that construct the integrated high school proposal. For the analysis of disputes within the institute, one used semi-structured interviews and an analysis method inspired by the methodology of discursive textual analysis. Twenty teachers/administrators from three campuses of the IFSul chosen because they have been created in different historical moments were interviewed. Such teachers occupy positions responsible for teaching on campus or they are coordinators of integrated technical programs or areas of knowledge of high school courses. They were chosen by catalyzing the opinions of their peers in decision-making processes that relate to the offering of programs and curriculum. During the analyses execution, this work used the historical and dialectical materialism tools. It started with the most general analysis of disputes directions based on different social projects within the IFSul. At the same time, tried to acclimate the reader to the institution and the investigative process driven by the author. In a second phase sought to deepen the analysis by studying the changes that occur in the world from the crisis that began in the 1970s and brought major changes in the production processes and in addition the financialization of markets. Following this process of going to the most abstract categories that organize the social whole, expressed the historical difficulties of the developmental model that applies in Brazil and introduced new training needs in the hegemonic view and vision of workers by proposing educational reforms that point a perspective revolutionary. Thus, back to the thought concrete, deepened some discussions about the conception of integrated high school. Even assuming that the weakness of the bourgeois formulation for education that articulates with the work makes it difficult to formulate a counter-hegemonic discourse by the working class, this work investigated the potential of existing breaks this historical process that we live. The polytechnic concept is characterized as a possibility of overcoming the versatility persecuted by the hegemonic educational discourse. This overrun, task in the hands of the working class, can contribute to overcoming dependent Brazilian capitalism, unusual result of the limitations of our revolutionary bourgeoisie.

Key-words: Integrated Secondary School. Polythecnic. Labor World. Integrable Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
APLs	Arranjos Produtivos Locais
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEFET-RS	Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (reúne os Reitores)
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EAD	Educação à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPCT	Educação Profissional, Científica e Tecnológica
ETP	Escola Técnica de Pelotas
ETFPel	Escola Técnica Federal de Pelotas
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FETRAF	Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORPROEX	Fórum dos Pró-reitores das Instituições Públicas de Ensino Superior Brasileiras
FORPROEXT	Fórum de Extensão das Instituições Federais filiadas ao CONIF
HISTEDBR	Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil
IFSul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MAB	Movimento dos Atingidos por Barragens
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTb	Ministério do Trabalho (década de 1990)
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador iniciado em meados da década de 1990.
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional do MEC/MTb iniciado no final da década de 1990.
PRONATEC	Programa Nacional de Aceso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional
THESE	Projetos Integrados de Pesquisas em Trabalho, História Educação e Saúde (UFF, UERJ e EPSJV-Fiocruz)
Uned	Unidade Descentralizada de uma Escola Técnica ou CEFET

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	10
1	**A APROXIMAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA: A ESCOLA COMO ESPAÇO EM DISPUTA**.....	19
1.1	**As opções teóricas**.....	23
1.2	**Delimitação do objeto e o caminho percorrido pela pesquisa**.....	26
1.3	**A análise das entrevistas**.....	33
1.4	**As modalidades de ensino técnico em disputa**.....	39
1.5	**O papel do ensino técnico nos Institutos Federais**.....	46
2	**AS CONTRADIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO/REPRODUÇÃO CAPITALISTA: OS DESAFIOS PARA A CLASSE TRABALHADORA BRASILEIRA**.....	50
2.1	**As mudanças no mundo do trabalho e as possibilidades educacionais**.....	50
2.2	**As mudanças no perfil do trabalhador brasileiro**.....	63
2.3	**A atualidade da proposta de ensino médio integrado**.....	66
2.4	**O Brasil firma-se na semiperiferia: limites do discurso desenvolvimentista**.....	68
2.5	**O capitalismo dependente brasileiro na encruzilhada**.....	75
2.6	**Superando o passado e o presente: a construção da classe**.....	78
3	**O ENSINO MÉDIO INTEGRADO**.....	83
3.1	**O ensino médio integrado e a escola unitária**.....	87
3.2	**Uma proposta mediada com o real**.....	93
3.3	**Algumas notas sobre as polêmicas da travessia**.....	98
3.3.1	A educação politécnica ou tecnológica.....	98
3.3.2	A superação da educação essencialista e da educação existencialista...	100
3.3.3	O princípio educativo	102
4	**DEBATES E TENSÕES NO IFSUL: AS CONTRADIÇÕES E POTENCIALIDADES MANIFESTADAS NA VOZ DOS SUJEITOS**.....	105
4.1	**As mudanças no mundo do trabalho**.....	105
4.2	**A relação dos Institutos Federais com o mundo do trabalho**.....	108

4.3 **Identidade dos Institutos Federais e o papel dos cursos técnicos**.... 113
4.4 **Necessidades de mudanças no IFSul**..... 121
4.5 **A visão dos professores/gestores a respeito do "bom técnico"**..... 130
4.6 **As dificuldades para a implantação dos cursos técnicos integrados**..... 140
4.7 **A defesa do curso técnico integrado**..... 147
4.8 **A construção do ensino médio integrado: caminhos e descaminhos para a travessia** 151
4.9 **O futuro dos egressos e a educação para a liberdade em questão**... 163
4.10 **A carência de referencial teórico dos professores da Educação Profissional e o atual patamar dos debates**..... 169
CONCLUSÕES..... 173
REFERÊNCIAS..... 182
APÊNDICE A – Roteiro Semi-estruturado para entrevista..... 191

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa contribuir para as discussões a respeito dos rumos do ensino técnico na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – EPCT. Busca apreender as disputas que ocorrem no interior dos Institutos Federais (IFs) que compõem tal rede, conjuntamente com os dois CEFETs, o Colégio Pedro II e as escolas técnicas e agrotécnicas vinculadas às Universidades. Tais disputas se referem ao papel do ensino técnico de nível médio frente aos demais níveis de ensino oferecidos nos IFs e, ainda, se referem ao currículo e modalidade de oferta de tais cursos.

Nestas disputas percebem-se intencionalidades, explícitas ou não, pouco discutidas na comunidade acadêmica e externa a esta, referentes ao modelo de sociedade e de sujeitos sociais que se pretende construir.

A realização desta pesquisa decorreu da importância desta temática nas relações sociais que construiram minha história de vida. Com relação à instituição estudada, o IFSul, fui aluno (1988-91), técnico-administrativo (1992-93) e sou professor desde 1995.

Nesse tempo de carreira docente, a Escola Técnica Federal de Pelotas mudou duas vezes sua institucionalidade e nomenclatura, vindo se chamar Centro Federal de Educação Tecnológica de Pelotas – CEFET-RS – a partir de 1999 e, atualmente, desde dezembro de 2008, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – IFSul. Isso acarretou várias transformações na instituição, ampliando suas áreas de atuação.

Acompanhei essas mudanças como sujeito participante da comunidade acadêmica, atuando no SINASEFE – Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional – Seção Sindical Pelotas e na Direção Nacional. Tal atuação me permitiu participar das discussões das várias nuances do movimento histórico da Rede Federal de EPCT.

Através desta pesquisa, procurei compreender as relações dessas mudanças com aquelas que ocorrem no mundo da produção e reprodução do capitalismo de hoje, dando ênfase às categorias contradição e experiência. Esse esforço investigativo tem por motivação a construção da proposta curricular do **ensino médio integrado**, com vistas a disputar os rumos da educação brasileira. O ensino

médio integrado, que se configura como uma proposta de travessia (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 43) para uma educação politécnica ou tecnológica, busca relacionar-se com as condições objetivas decorrentes do atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas sob o sistema capital.

Os avanços são possíveis devido às contradições do próprio capitalismo e das novas necessidades formativas para a produção moderna. Exigem-se conhecimentos mais complexos dos trabalhadores, mesmo para a realização de trabalhos simples.

Além disso, será levado em conta o papel que o Estado brasileiro tem exercido na regulação de uma nova sociabilidade, na relação entre economia, política e formação humana.

Para realizar tal tarefa, parti da análise das transformações e disputas que ocorrem na referida instituição.

Buscando as relações entre o geral e o específico, parte e totalidade, e reconhecendo os limites interpretativos de um trabalho investigativo que tem como base um limitado número de entrevistas com professores e gestores de três *campi* de uma única instituição de ensino, pretendi contribuir para o aprofundamento das discussões sobre a concepção de curso técnico necessária para as transformações sociais profundas que um mundo mais justo requer.

Ao partir da realidade da instituição educacional para depois buscar as relações com as mudanças no mundo do trabalho[1] e então retornar à análise das disputas que se dão no ambiente formativo, pretendi valorizar as discussões a respeito da cultura escolar e as experiências dos sujeitos envolvidos com a formação técnica de nível médio.

Essa foi uma escolha difícil. Veio do reconhecimento de que a melhor contribuição que eu poderia dar nesse momento de doutorado seria discutir as disputas que existem no interior da instituição escolar.

[1] Utilizo a denominação “mundo do trabalho” para referir-me de forma mais abrangente às formas de organização da produção e às relações de produção, incluindo iniciativas que pretendem apontar para a superação da forma histórica que o trabalho assume no modo de produção capitalista. Baseio-me em ANTUNES (1995 e 1998). Já o termo “mercado”, na conotação de espaço dos empregos (forma histórica do trabalho) será utilizado sempre entre aspas – quando não forem transcrições de entrevistas ou citações –, se referindo ao ente fetichizado que se autonomiza (OLIVEIRA, 2007) e submete tudo ao domínio do capital e sua lógica destrutiva em relação ao indivíduo na perspectiva de sua profunda socialização e construção de humanidade.

De fato, esta tentativa de interpretar as relações entre a teoria para a travessia – traduzida na proposta de ensino médio integrado – e a prática escolar, demorou a me seduzir.

Uma determinada pretensão me suscitava a querer discutir uma nova possibilidade de luta transformadora e mais revolucionária, a partir da educação escolar, tendo os Institutos Federais como modelo.

Enfim, entendi os limites de um trabalho como este. As experiências dos educadores e a cultura escolar são tão complexas que é impossível pensar em prescrições de receitas e imposições de ideias. Compreendi que o caminho se faz caminhando e que deveria partir das experiências dos educadores responsáveis pelos cursos técnicos integrados. Na maioria das vezes, estes educadores não participam das discussões teóricas que travamos nos cursos de pós-graduação e, em alguns poucos casos, nos movimentos sociais.

Por um lado, percebi que, infelizmente, nossas discussões acadêmicas extremamente pertinentes estão muito distantes dos educadores e educadoras que, por influência do discurso hegemônico, acabam consentindo e aderindo a alguns valores hegemônicos e antagônicos aos interesses da classe trabalhadora.

Por outro lado, graças às contradições do próprio capitalismo, ganha força o discurso contra-hegemônico no interior do IFSul. É interessante ver que isso se dá sem grande embasamento pedagógico, mas a partir das experiências e das condições objetivas favoráveis à construção de uma educação politécnica ou tecnológica.

A cultura escolar, sobretudo em escolas que mantêm certa relação com o mundo produtivo, é extremamente pragmática. É preciso entender essa cultura para verificar os espaços de disputa a partir de um discurso contra-hegemônico. Eis o desafio que me seduziu por final.

Minha pesquisa visou analisar o campo de disputas que existe no âmbito da formação de técnicos no Instituto Federal Sul-rio-grandense à luz da experiência dos educadores. Tais disputas são influenciadas pelas mudanças que ocorrem na esfera da produção capitalista, que implicam em novas necessidades formativas dos trabalhadores. Ao realizar tal trabalho, procurei salientar as contradições que eclodem neste campo, com vistas a caracterizar as possibilidades de construção de uma educação comprometida com a transformação da realidade social – o ensino

médio integrado – considerado aqui como uma travessia que concorre para a construção da sociedade socialista que almejamos.

Para tanto, esta pesquisa teve que percorrer alguns objetivos específicos, a saber:

a) analisar o processo histórico que desemboca na atual crise do capitalismo e seus reflexos no Brasil, com suas especificidades, sobretudo no que diz respeito às contradições existentes na política desenvolvimentista adotada durante o governo encabeçado pelo PT.

b) discutir as implicações do aumento da flexibilidade nas relações entre capitalistas e entre o capital e o trabalho, buscando verificar as contradições existentes no processo de desenvolvimento e reprodução do capitalismo, que criam tensões em direção à sua superação, sobretudo a partir das novas exigências formativas dos trabalhadores.

c) discutir a concepção de ensino médio integrado, buscando identificar a aproximação entre as idéias de Antonio Gramsci para a escola básica unitária e as possibilidades atuais.

d) analisar as experiências e disputas que se desenvolvem no IFSul, visando compreender seus efeitos na estrutura e currículo dos cursos técnicos de nível médio e estudar as possibilidades de reformas educacionais que permitam o avanço de propostas transformadoras da realidade social, a partir da construção do ensino médio integrado.

O caminho desenvolvido na pesquisa foi de partir de minhas inquietações a respeito da dificuldade de construção dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. A partir de minha experiência como aluno, técnico-administrativo e professor, além de técnico em eletrônica na iniciativa privada e em empresa estatal do setor elétrico, tendo a defender a estrutura de ensino que me formou, mesmo reconhecendo seus limites e enorme distância em relação à proposta de ensino médio integrado. Entendo, porém, que a história nos permite, hoje, fazer a superação dialética daquele modelo (construído sob a égide da Lei n. 5.692/71), incorporando os avanços que o mesmo possibilitou referentes à integração entre formação geral e profissional e superando seus limites, especialmente no que se refere à ênfase da formação profissional em detrimento da cultura geral. Não por acaso, Saviani (1996) afirmou que as Escolas Técnicas Federais apresentam os germens de uma educação na perspectiva politécnica.

A hipótese primeira, a partir de uma observação no nível da aparência dos processos históricos, era de que faltava aos sujeitos envolvidos com a educação profissional dos Institutos Federais uma base teórica que lhes permitissem realizar escolhas de cunho ético-político em favor da classe trabalhadora, as quais levariam, consequentemente, ao ensino médio integrado. Se fosse só isso, bastaria um processo formativo desses sujeitos e a politecnia ou educação tecnológica se tornaria a base de uma educação omnilateral ou integral.

O trabalho de Coutinho (2011) discutiu esta temática e verificou que, de fato, existe pouco conhecimento teórico da Linha de Pesquisa Trabalho e Educação por parte dos professores. Contudo, foi meu objetivo ir além desta constatação e buscar aprofundar o nível de análise para perceber os espaços e possibilidades dos embates pragmáticos que ocorrem a partir desta falta de embasamento teórico, muitas vezes compensado por uma valiosa experiência docente.

Quanto ao mundo do trabalho, me preocupava – e, em certa medida ,continua a me preocupar –, as novas formas de relação entre capitalistas e entre capital e trabalho. Essas novas e flexíveis relações trazem para o campo das ciências humanas uma série de debates quanto às positividades e negatividades das mesmas em relação à luta pela superação de nossas mazelas sociais. Sobretudo me interessava a questão da maior ou menor autonomia do trabalhador, os limites da propriedade privada e as novas formas de exploração e expropriação de classe. Tais questões trazem importantes consequências para a análise de categorias como classe social e luta de classes.

O contato com minha orientadora, Marise Ramos, com os colegas durante as disciplinas do curso, o auxílio dos membros de minha banca de qualificação, professores Dante Moura e Gaudêncio Frigotto e minha participação no Grupo THESE, além, é claro, do convívio com meus colegas do IFSul, me permitiram avançar em minhas análises.

Com relação ao mundo do trabalho, algumas análises foram aprofundadas e outras foram postergadas para outro momento, a partir da construção da convicção de que o trabalho permanece como categoria central para a compreensão de nossa sociedade de classes. Isso porque algumas leituras que eu vinha fazendo, levavam a conclusões que apontavam para uma dita sociedade do conhecimento e fetichizada.

Reformulada minha hipótese, passei a incorporar o papel do discurso hegemônico no consentimento ativo dos sujeitos às políticas públicas para a Educação Profissional. Dessa forma, a experiência dos educadores passou a ser central no debate e isso determinou minha escolha pela análise das disputas que se dão no interior do Instituto.

Para entender como se constrói o discurso hegemônico que influi nestas instituições, centenárias em vários casos, não pude deixar de analisar a formação de nosso capitalismo dependente, o *télos* da competitividade industrial, a Teoria do Capital Humano e as ideologias desenvolvimentistas baseadas na ideia de crescimento *ad eternum*.

Assim, ficou clara a ausência de um projeto que busque a autonomia nacional para a educação brasileira devido à ausência de um projeto soberano de país por parte do bloco hegemônico, composto por várias frações da burguesia e de setores da classe trabalhadora que viveram uma experiência de transformismo[2].

Dessa forma, a dificuldade de criação de um bloco contra-hegemônico com propostas claras para a educação como um todo e para a formação de nível técnico em particular, considerando esta como uma imposição da realidade social brasileira, está, entre outras determinantes, na carência de formulação teórica do bloco hegemônico burguês para o tema. Tal bloco limita-se à defesa da dualidade estrutural para garantir uma formação diferenciada para seus filhos, baseada no discurso presente na sociabilidade taylorista-fordista, que permitia claramente tal vantagem comparativa a partir de um capital cultural.

Tal debilidade da burguesia nacional subserviente leva-nos a constantes mudanças de projetos para a educação profissional, criando um clima de insegurança jurídica com reflexos na instabilidade pedagógica das instituições.

Sem dúvida, as várias mudanças da legislação sobre o ensino técnico, as várias discussões sobre Diretrizes Curriculares, Resoluções e Pareceres sobre o mesmo tema, refletem, ao mesmo tempo, tendências e indefinições sobre as transformações no mundo do trabalho – e respectivas relações com a educação – que superariam o modelo taylorista-fordista, o qual nem chegou a completar seu ciclo de implementação no Brasil.

---

[2] Para Gramsci (2002, p. 63), o transformismo é a capitulação de elementos ativos de grupos considerados adversários ao discurso hegemônico, o que garante o fortalecimento da classe dirigente e a decapitação dos grupos inimigos.

Quanto ao papel que a escola adquire no sistema capital e as constantes mudanças que se fazem necessárias, Lucia Neves e Marcela Pronko (2008, p. 23) discorrem:

> À medida que a produção material e simbólica da existência se racionaliza pelo emprego diretamente produtivo da ciência para a reprodução ampliada do capital e à medida que o trabalhador coletivo necessita de adaptação aos valores e práticas da cultura urbano-industrial que se instaura e se consolida ao longo do século XX, sob a lógica da acumulação capitalista, novas exigências passaram a ser apresentadas pelo capital para a formação para o trabalho simples e para o trabalho complexo, requerendo alterações periódicas no conteúdo e na forma de preparação para o trabalho.

Contudo, a ausência de um projeto autônomo para o país por parte de sua burguesia, coloca nos ombros da classe trabalhadora a tarefa de realizar as mudanças necessárias e que concorrem para o desenvolvimento soberano do país e para a sua própria emancipação.

No volume 1 do Capital, Marx (1968) descreve o que vem a ser trabalho simples e trabalho complexo. Basicamente a diferença está na produtividade que é aumentada a partir do trabalho complexo em relação ao trabalho simples, visto que este último não requer uma formação específica do trabalhador, sendo resultado dos recursos de seu organismo.

Assim, contraditoriamente, ao longo de sua história, os cursos técnicos integrados foram fazendo parte de uma formação humana voltada para o trabalho complexo, vinculado a tecnologias que requerem uma formação específica para sua manipulação, por mais simples que seja tal execução.

Convém ressaltar que o desenvolvimento das forças produtivas, com o advento das novas tecnologias, sob a lógica do capital, gera suas contradições e crises, que ao serem deslocadas e não resolvidas, abrem espaços para a luta política. Fruto desses espaços de contradição é uma zona de intersecção existente entre os planos burgueses e da classe trabalhadora no que tange à formação humana. A busca por trabalhadores polivalentes por parte dos empresários permite, no âmbito das instituições formativas – incluindo as escolas e Institutos Federais – a luta renovada pela politecnia ou educação tecnológica, mesmo que nos limites da travessia – ensino médio integrado.

Segundo Gaudêncio Frigotto (2008, p. 15),

> O alargamento da escolaridade necessária à expansão do sistema capital interessa à classe trabalhadora não em seu aspecto pragmático e unidimensional que serve à produção e reprodução mercantil, mas em sua dimensão de formação unitária e omnilateral. Tal formação se constitui em mediação crucial para a elevação moral e intelectual da classe trabalhadora na sua organização e luta contra-hegemônica.

Eis aí a contradição a ser explorada. O discurso empresarial para a educação baseia-se em uma concepção pragmática e unidimensional que serve à produção mercantil. Pretende um profissional polivalente, com vistas a aumentar sua produtividade reduzindo o número de trabalhadores através de tecnologias que aumentam o trabalho morto e de sistemas de gerenciamento que aumentam a exploração da força de trabalho. Contudo, requerem uma elevação da escolaridade e do conhecimento de várias técnicas por parte dos trabalhadores, permitindo que nas instituições formativas, constituídas de sujeitos que a partir de suas experiências podem disputar poder, construa-se um discurso contra-hegemônico.

A tarefa é aproveitar este espaço de contradição para a constituição de uma formação politécnica e omnilateral. Reconhecendo os limites do espaço educativo, a proposta é uma travessia que aprofunde as contradições do sistema capital: o ensino médio integrado.

Para analisar a complexidade das discussões que ocorrem no ambiente do IFSul a partir destas renovadas contradições, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas (Anexo I) com 20 professores/gestores: os 3 responsáveis pelo ensino de seus respectivos *campi* (Pelotas, Sapucaia do Sul e Charqueadas) criados em diferentes momentos históricos do Instituto; os 14 coordenadores de cursos técnicos integrados destes mesmos *campi* e os 3 coordenadores de áreas do conhecimento propedêutico do *Campus* Pelotas, visto que nos outros *campi* não existem coordenadores de tais áreas do conhecimento.

A metodologia utilizada para a análise das entrevistas buscou valorizar as experiências dos professores, dando-lhes voz, e buscando, em alguns temas, agrupar suas falas em grupos com posicionamentos semelhantes.

Dessa forma, busquei dar ênfase às questões mais polêmicas, manifestando as diferentes opiniões percebidas em um total de mais de 14 horas de gravações de entrevistas individuais, todas realizadas por mim.

Organizei o trabalho em quatro capítulos. No primeiro, trato da problemática da pesquisa e da metodologia utilizada. Nesse sentido, defendo a atualidade do

tema e indico algumas referências científicas utilizadas, além de procurar ambientar o leitor com a complexidade estudada.

No segundo capítulo, discuto as mudanças no mundo do trabalho e sua relação com as necessidades formativas dos trabalhadores. Aqui foram discutidos, a partir de vários autores, os espaços de intersecção existentes entre o discurso de formação humana dos empresários e os desafios formativos de interesse da classe trabalhadora. Ênfase foi dada à realidade brasileira, seu capitalismo dependente e sua condição semiperiférica na divisão do trabalho em nível mundial.

No terceiro capítulo, procurei aprofundar algumas questões referentes ao ensino médio integrado. Assim, busquei explicitar os três níveis que fundamentam a proposta, sem fugir das polêmicas a respeito de suas potencialidades em termos de possibilitar rupturas que ultrapassem as amarras do sistema capital.

No quarto capítulo, apresentei a análise das entrevistas realizadas com os diretores de ensino, coordenadores de cursos técnicos integrados e os coordenadores de áreas da formação geral dos três *campi* analisados. Busquei explicitar as disputas existentes no processo de construção do ensino médio integrado no âmbito do IFSul.

Por fim, nas considerações finais, apresento as conclusões e as possibilidades de construção da travessia a partir das análises realizadas.

1 A APROXIMAÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA: A ESCOLA COMO ESPAÇO EM DISPUTA

A discussão a respeito da construção de um ensino médio integrado é de extrema importância para a classe trabalhadora na atualidade. Na verdade, seria importante para o país como um todo, mas a incapacidade da burguesia nacional, subordinada à burguesia internacional, no capitalismo dependente, de realizar as transformações necessárias para um desenvolvimento nacional autônomo, remete esta tarefa para a classe trabalhadora. Segundo Florestan Fernandes (1968, p. 175):

> Na América Latina, ao que parece, as burguesias perderam a oportunidade histórica de se tornarem agentes da transformação concomitante das formas econômicas, sociais e políticas inerentes ao capitalismo.

Essa contradição representada pela incapacidade da burguesia nacional de ter uma estratégia autônoma e eficaz para acompanhar a revolução tecnológica que ocorre no mundo atual e de que é a luta da classe trabalhadora que garante avanços civilizatórios e sociais que permitem algum nível de competitividade de nossa economia definem um caráter mais abrangente de discussão da proposta da formação humana, representando um importante espaço de disputa de rumos para a sociedade como um todo.

Contudo, a própria carência de uma elaboração teórica mais robusta por parte da burguesia nacional sobre o tema da formação para o trabalho, alvo de constantes improvisações, debilita a formulação de políticas para esta temática por parte da classe trabalhadora. Neste ponto, a proposta formativa do bloco hegemônico foi historicamente marcada pela dualidade estrutural (KUENZER, 1989).

Ainda conforme Kuenzer (1997, p. 10):

> Como as funções essenciais do mundo da produção originam classes sociais diferenciadas com necessidades específicas, essas classes criam para si uma camada específica de intelectuais, que serão responsáveis pela sua homogeneidade, consciência e função, nos campos econômico, social e político. Formar esses intelectuais é função da escola, a partir das demandas de cada classe e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho.

Dessa forma, são construídos caminhos/trajetórias escolares diferenciados para funções diferenciadas no processo produtivo: uma educação para aqueles que se ocuparão do gerenciamento, outra educação para aqueles que se ocuparão da execução das tarefas.

Tal formulação buscava garantir uma formação diferenciada para as classes dirigentes, relegando uma formação de segunda classe e voltada predominantemente para o "saber fazer" para a classe trabalhadora. Tal elaboração enfrenta sérios limites nos dias atuais, pois a polivalência requerida pela burguesia aponta para um trabalhador com uma formação mais robusta. Além disso, aquela formação diferenciada que era ministrada às elites não dá conta da complexidade de um mundo onde a tecnologia, que se constitui de uma inextricável relação entre ciência e cultura, exige novos conhecimentos que não estavam presentes na antiga formação propedêutica.

Sendo assim, ao invés de um projeto que beneficie a burguesia, a tarefa que só pode ser levada a efeito pelos trabalhadores – já que parece cada vez mais difícil a burguesia superar seus limites, que reproduzem o nosso capitalismo dependente – poderá levar ao empoderamento[3] da classe trabalhadora e à superação da atual hegemonia por meio de um bloco contra-hegemônico. Para tanto, a politecnia ou educação tecnológica deve ser a base de uma formação integral ou omnilateral.

Em meio aos embates que ocorrem na sociedade, o ensino técnico integrado ao ensino médio parecia ser uma prioridade durante o governo de Lula. Na Lei 11.892/2008, que criou a Rede Federal de EPCT e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, consta no inciso I do Art. 7º, como um dos objetivos dessas instituições: "ministrar educação profissional técnica de nível médio, **prioritariamente** na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos" (BRASIL, 2008, grifo do autor).

Já o Art. 8º tem a seguinte redação:

> No desenvolvimento da sua ação acadêmica, o Instituto Federal, em cada exercício, deverá garantir o mínimo de 50% (cinqüenta por cento) de suas vagas para atender aos objetivos definidos no inciso I do caput do art. 7o

[3] O termo empoderamento utilizado neste trabalho refere-se a um aumento relativo do poder do trabalhador ou do trabalho em relação ao empregador ou ao capital. Não se trata, portanto, de um processo de autonomia ou emancipação, somente possível com a superação da sociedade de classes.

> desta Lei, e o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para atender ao previsto na alínea b do inciso VI do caput do citado art. 7o. (BRASIL, 2008).

A alínea b do inciso VI do Art 7º trata do ensino superior de pós-graduação, tendo a seguinte redação:

> VI - ministrar em nível de educação superior:
> b) cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional; (BRASIL, 2008)

Fica clara a intenção de destinação mínima de 50% do total de vagas da instituição para cursos técnicos, o que define em muito a identidade da Rede Federal de EPCT. Além disso, ficou definida a **prioridade** da oferta na forma de cursos integrados.

No caso da Educação de Jovens e Adultos, se referem aos FIC – Formação Inicial e Continuada – vinculados ou não ao ensino fundamental e os cursos técnicos do PROEJA, que atendem àqueles estudantes que não tiveram acesso ao ensino médio em idade regular[4].

Contudo tal prioridade não se traduziu em política governamental e perdeu força, sobretudo a partir do governo Dilma, com a nomeação de Aloísio Mercadante como Ministro da Educação.

As mudanças das políticas públicas para o nível médio em geral e para a Rede Federal de EPCT em particular refletem a carência, por parte dos governos, de uma concepção de educação para o nível médio da educação básica. Tais carências se evidenciam com a prioridade dada ao PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – em relação à expansão da referida rede. Vale salientar que os recursos do PRONATEC destinam-se majoritariamente ao Sistema S e que amplia-se a oferta de vagas em instituições privadas mediante processos massivos de credenciamentos.

As próprias políticas criadas pelo governo, através do INEP, para avaliar a educação brasileira apontam o ensino médio como o principal problema da

[4] Convém salientar que o Decreto 5.840/2006 prevê no parágrafo 1º do Art. 2º que a Rede Federal de EPCT deverá dispor de no mínimo 10% do quantitativo total de vagas oferecidas em 2005 para oferta de cursos do PROEJA no ano de 2006, com o crescimento anual das matrículas nessa modalidade, previstas em seus Planos de Desenvolvimento Institucional, a partir de 2007. Isso nunca foi implantado e muito menos cobrado por parte do Ministério da Educação.

atualidade. A partir disso, são criadas várias e contraditórias iniciativas para a solução da crise. Entre elas existe o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, organizado por estudiosos na área e que traz importantes contribuições para a discussão nas escolas. Porém, no mais das vezes, as iniciativas são gestadas pela burguesia organizada no movimento Todos pela Educação[5], conforme discorre Gaudêncio Frigotto (2013):

> Esse discurso hoje se materializa no slogan "todos pela educação", mas na realidade legitima propostas educacionais de interesse privado dos grupos industriais, do agronegócio e dos serviços, especialmente bancos e grande imprensa privada. Isso se efetiva pela adoção por prefeituras e estados de institutos privados para gerir os sistemas de ensino no conteúdo e no método e nos valores mercantis.

As iniciativas gestadas no movimento Todos pela Educação e implementada pelas várias esferas do setor público preocupam-se mais em transformar a educação em uma mercadoria do que apresentar um programa formativo robusto para a população brasileira. Isto contribui para a perpetuação ou redefinição de valores que interessam ao *status quo*.

Para melhor compreensão do leitor, vale ressaltar que neste trabalho utilizo o conceito ensino médio integrado para remeter à concepção que representa uma travessia para a educação integral ou omnilateral que almejamos em uma nova sociedade livre das amarras do sistema capital. Mesmo não sendo viável sua plenitude na sociedade em que vivemos – por isso a ideia de travessia – esta proposta está baseada nos princípios da politecnia ou educação tecnológica.

O conceito de politecnia ou educação tecnológica, que aqui utilizarei como sinônimos, serão discutidos ao longo do trabalho, merecendo um tópico especial no Capítulo 3. Porém, apresento aqui a definição que melhor expressa nosso referencial: "Politecnia significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas." (RAMOS, 2008, p.62)

De outro lado, os cursos técnicos integrados ao ensino médio se referem a uma modalidade de estrutura de ensino técnico prevista no Decreto 5.154/04,

[5] Em sua página na internet (www.todospelaeducação.org.br), este movimento se intitula "apartidário e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade."

consolidado pela Lei 11.741/08 e que havia sido proibida pelo Decreto 2.208/97. Essa estrutura prevê uma matrícula única para a educação profissional técnica e o ensino médio, sendo o gérmen da formação secundária da transição, representando a melhor oportunidade de construção do ensino médio integrado.

O ensino médio integrado, portanto, não precisaria ter uma habilitação específica. Na verdade, como veremos adiante, tal habilitação específica é uma dura imposição da realidade de enormes parcelas da população, pertencentes à classe trabalhadora e que precisam ingressar precocemente no mundo do trabalho.

Nesse sentido, são atuais as disputas em torno do próprio conceito de ensino médio integrado, sobretudo se levamos em conta as transformações e expansão que ocorrem na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, através da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

Partindo do pressuposto de que a falta de um projeto burguês para a educação brasileira tem reflexos na desorganização programática do bloco contra-hegemônico e que a falta de conhecimentos teóricos é um dos principais entraves para as disputas sobre os rumos da Educação Profissional – inclusive por parte dos sujeitos envolvidos diretamente com a gestão do ensino nessa modalidade – este trabalho pretende, com a consecução de seus objetivos, fomentar a discussão sobre o conceito de ensino médio integrado no interior das instituições escolares, sabendo que não existe uma fórmula pronta e que sua construção caminha no difícil terreno das contradições do modo de produção capitalista.

1.1 **As opções teóricas**

O caminho a ser traçado pelo pesquisador é definido eticamente, segundo uma série de escolhas do autor. Portanto, todo o conhecimento construído é fruto de posicionamentos e pressupostos que orientam a investigação.

Ao aproximar-se do objeto de pesquisa, escolhe-se o ângulo, delimitam-se as variáveis. A complexidade total da realidade é impossível de ser abraçada, mas sim, deve ser perseguida. Tal percepção é fruto, também, de uma escolha, que se refere

a uma posição frente à realidade. Considero a qualidade da produção científica em função de sua maior ou menor aproximação da verdade.

A qualidade do trabalho dependerá da visão do observador, ou como define Löwy (1991), do mirante de onde se observa a realidade. A altura do mirante, que poderá permitir uma mais abrangente ou menos abrangente visão do todo que envolve o objeto, depende do referencial teórico a ser utilizado como ferramenta pelo pesquisador.

Esse referencial teórico deve ser coeso, coerente, evitando aproximações forçadas. Coerente não significa hermeticamente fechado. Dogmatismos podem levar à vulgarização da abordagem teórica. A utilização de autores que não sejam de um mesmo campo teórico deve ser robustamente justificada, limitando-se os campos de intersecção possíveis e as fronteiras existentes.

O conhecimento da realidade, ou a busca da aproximação da verdade, é um posicionamento teórico que pretende a participação ativa dos sujeitos na trama histórica. Sendo assim, nega – por princípio – a neutralidade do pesquisador e alega uma intervenção no presente para disputar o futuro. Dessa forma, a neutralidade defendida pelo positivismo manifesta-se como ingenuidade, farsa ou mero oportunismo.

Considerando que a realidade não cabe em estruturas determinadas ulteriormente, mas que condições objetivas direcionam campos antagônicos para a luta de classes, concordo com Thompson (1981, p. 58) quando diz,

> Aquelas proposições do materialismo histórico que influem sobre a relação entre ser social e consciência social, sobre as relações de produção e suas determinações, sobre modos de exploração, luta de classes, ideologia, ou sobre formações capitalistas sociais e econômicas, são (num pólo de seu "diálogo") derivadas da observação do suceder histórico no *tempo.* Não se trata da observação de fatos isolados *em série,* mas de *conjuntos* de fatos com suas regularidades próprias; da repetição de certos tipos de acontecimentos em diferentes contextos – em suma, das evidências de formações sociais sistemáticas e de uma lógica comum do processo. Essas teorias históricas na medida em que surgem (não por si mesmas mas, no outro pólo do diálogo, por trabalhosa conceptualização), não podem ser testadas, como freqüentemente se supõe, impondo-se uma interrupção ao processo, "congelando" a história, a tomando uma seção geológica estática, que mostrará o capitalismo ou as hierarquias de classe em qualquer momento dado do tempo, como uma estrutura elaborada. Ao investigar a história não estamos passando em revista uma série de instantâneos, cada qual mostrando um momento do tempo social transfixado em uma única e eterna pose: pois cada um desses instantâneos não é apenas um momento do ser, mas também um momento do vir-a-ser: e mesmo dentro de cada seção aparentemente estática, encontrar-se-ão contradições e ligações, elementos subordinados e dominantes, mesmo energias decrescentes ou

> ascendentes. Qualquer momento histórico é ao mesmo tempo resultado de processos anteriores e um índice da direção de seu fluxo futuro.

Dessa forma, entendo que a classe trabalhadora se faz na luta que trava contra o capital, não sendo simplesmente e estruturalmente determinada. A formação de sua consciência é conseqüência da experiência de luta de cada um, luta esta decorrente, isso sim, de determinadas relações que ocorrem em um modo de produção que confisca grande parte do fruto do trabalho de muitos para enriquecer uma pequena parcela da sociedade.

A complexidade do real dificulta a definição ou contingência das variáveis a serem estudadas/descartadas. Além disso, os fenômenos manifestam a aparência dos processos históricos. Uma análise superficial dos fenômenos levará a um distanciamento da realidade. A superação deste problema começa na própria definição do objeto de pesquisa.

O recorte do objeto de pesquisa deve prever a capacidade de aproximação de sua complexidade por parte do pesquisador. Ao mesmo tempo, deve-se ter o cuidado de não se situar no nível superficial, sem relação com a essência que move a multiplicidade do objeto.

Também a clara definição dos objetivos da pesquisa ajuda o trabalho do pesquisador. O objetivo geral deve ser capaz de responder ao problema essencial referente ao objeto em questão. Além disso, poderá, para realizá-lo, perseguir outros objetivos mais específicos, normalmente com uma consequência prática mais notória, coerente com a visão de mundo do autor.

O desenvolvimento da pesquisa científica, desse ponto de vista, parte da análise da aparência para chegar à essência. Segundo Avelino Oliveira, ao estudar a obra de Marx:

> *A aparência, ao mesmo tempo que é enganadora e esconde a essência, é o caminho da sua desocultação.* A essência, enquanto forma mediata, manifesta-se sempre em algo diferente daquilo que ela é. Manifestar a essência é a atividade da aparência. Em suma, o verdadeiro conhecimento não é a destruição da aparência, mas de sua pretensão de passar-se por núcleo essencial da realidade (grifos do autor) (OLIVEIRA, 2004, p.152).

Nesse trabalho dialético pretende-se atingir a coisa em si, segundo Kosik:

> “implica necessariamente ter como ponto de partida os fatos empíricos que nos são dados pela realidade. Implica, em segundo lugar, superar as

> impressões primeiras, as representações fenomênicas destes fatos empíricos e ascender ao seu âmago, às suas leis fundamentais. O ponto de chegada será não mais as representações primeiras do empírico ponto de partida, mas o concreto pensado. (KOSIK apud FRIGOTTO, 1994 p. 79).

Essa realização, que parte da análise fenomênica das aparências, se dá no campo do pensamento, da razão, para depois retornar ao concreto, carregado da visão do sujeito e percebido através de suas contradições. Não se trata, portanto, de uma dicotomização entre a razão e o empírico, mas do uso coordenado de ambos os campos no processo científico de aproximação da realidade. Eis a potência do materialismo histórico.

O método cartesiano, ao propor dividir a análise do objeto, trilha o sentido contrário dessa escolha, que pretende a complexificação ao máximo do problema para a atuação seletiva e qualitativa do pesquisador.

O pesquisador – sujeito histórico – é fruto da realidade e deve ter consciência disso para realizar o seu trabalho. Ao buscar a transformação do futuro, deve saber o quanto de passado e presente tem impregnado em si.

1.2 **Delimitação do objeto e o caminho percorrido pela pesquisa**

O problema que pretendi analisar nesta tese referiu-se às disputas existentes no interior do IFSul com relação à implementação da travessia representada pelo ensino médio integrado.

Para tanto, tive que levar em conta as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho devido às mudanças tecnológicas e à crise estrutural do capitalismo. Nessa análise, dei ênfase para as contradições que emergem da tentativa de deslocamento das crises, em grande parte irremediáveis para o capital, principalmente no que tange às necessidades formativas dos trabalhadores na nova sociabilidade que se conforma.

De outro lado, busquei na cultura institucional e nas experiências dos professores/gestores entrevistados as possibilidades de construção do ensino médio integrado. Sendo assim, as disputas que ocorrem sobre os rumos do ensino técnico

se relacionam com o referencial teórico do materialismo histórico para potencializar essa proposta de travessia que amplia as condições de superação do capitalismo.

Com as hipóteses, pressupostos e intenções de pesquisa já descritos, parti para as entrevistas. Com vistas a analisar as experiências relativas ao ensino técnico integrado ao nível médio no IFSul e, ainda, para verificar os espaços de contradição para a construção do ensino médio integrado, realizei entrevistas semi-estruturadas com professores/gestores ligados à administração dos *campi*, coordenadores de cursos técnicos integrados e coordenadores de áreas do conhecimento do ensino médio. A opção por este recorte, que leva em conta os professores/gestores, decorre do pressuposto que são suas escolhas determinantes para as definições pedagógicas que ocorrem nos institutos.

Como já foi constatado na tese de Coutinho (2011), existe uma carência de embasamento teórico nas discussões sobre os rumos pedagógicos da instituição. Pretendo focar nessa questão, evitando uma proliferação de análises de outros sujeitos (como estudantes, egressos e técnico-administrativos) que trariam contribuições outras, mas que poderiam afastar-me da necessária objetividade analítica.

A pesquisa permitiu verificar o estágio atual da caminhada de construção de uma educação emancipadora, a partir das análises a respeito da implantação do ensino técnico integrado ao ensino médio em uma instituição federal de ensino, no caso, o Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul).

Antes de realizar as 20 entrevistas que foram objeto de análise, entrevistei 5 colegas, 4 deles dirigentes da Instituição, o antigo Pró-reitor de Ensino, um Chefe do Departamento da mesma Pró-reitoria, o antigo Diretor Geral do *Campus* Pelotas e a ex-Diretora de Ensino do mesmo *Campus*, além de uma coordenadora de curso, com vistas a adequar as perguntas a serem realizadas.

Para situar o leitor, descreverei alguns dados do IFSul-rio-grandense. A Reitoria situa-se na cidade de Pelotas, possuindo os *campi* já implantados[6] de Pelotas (1945), Pelotas – Visconde da Graça (1923), Sapucaia do Sul (1996), Charqueadas (2006), Passo Fundo (2007), Camaquã (2010), Bagé (2010), Santana do Livramento (2011), Venâncio Aires (2011), Sapiranga (2014), Gravataí (2014),

[6] As datas se referem ao início das atividades letivas de cursos regulares em cada campus, considerando as instituições que lhes deram origem.

Lajeado (2014) e o *Campus* Avançado de Jaguarão (2014). Além disso, encontra-se em fase de implantação o *Campus* Avançado de Novo Hamburgo.

Os três *campi* escolhidos para esta pesquisa foram Pelotas, Sapucaia do Sul e Charqueadas. Esta escolha foi motivada pelos diferentes tempos de funcionamento destes *campi*.

O *Campus* Pelotas é originado da antiga ETP, depois ETFPel e mais tarde Unidade Sede do CEFET-RS. A Escola Técnica de Pelotas (ETP) foi criada em 1942, inaugurada por Getúlio Vargas em 1943 e teve seu primeiro ingresso de estudantes em 1945. Antes da criação da ETP, existiu iniciativa da sociedade civil pelotense, datada de 1917, de criação da Escola de Artes e Ofícios. Assumida pelo poder público municipal em 1930, veio a chamar-se Escola Technico-Profissional e três anos mais tarde, Instituto Profissional Técnico. (MEIRELES, 2007). Dessa forma, podemos dizer que existem diferentes visões sobre a idade desta instituição, hoje parte do IFSul.

O *Campus* Sapucaia do Sul foi inaugurado em 1996, como Unidade Descentralizada da então ETFPel. Foi construído a partir de ampla mobilização da comunidade daquela cidade que situa-se próximo à capital do estado. Porto Alegre não tinha uma escola técnica federal à época, exceção feita à Escola Técnica de Comércio vinculada à UFRGS e hoje *campus* do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS)[7].

Já o *Campus* Charqueadas, foi inaugurado em 2006, resultado da incorporação pela Rede Federal de uma escola abandonada, construída com verbas do PROEP[8], durante a chamada primeira fase da expansão.

Em Pelotas foram entrevistados professores que ocupavam os cargos de coordenadores dos cursos técnicos integrados, coordenadores de três áreas de conhecimento do ensino médio, além do Diretor de Ensino, totalizando 11 entrevistados. Os cursos que possuem a modalidade integrada em Pelotas são: Eletrotécnica, Eletrônica, Edificações, Química, PROEJA em Restauro de

[7] Existem 3 Institutos Federais no Rio Grande do Sul. São eles: o Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul), o Instituto Federal do Rio Grande Sul (IFRS) e o Instituto Federal Farroupilha (IFFarroupilha).

[8] Ver nota de rodapé nº 12.

Edificações e Sistemas para Internet (em extinção)[9], Design de interiores e Comunicação Visual.

Cabe salientar que todos esses cursos, com exceção do PROEJA, Design de Interiores e Comunicação Visual possuem ofertas de outras modalidades de estrutura, concomitante ou subsequente. Design de Interiores e Comunicação Visual são resultantes do processo de verticalização da área de Design do *Campus* Pelotas do IFSul. Esta área transformou o curso de Programação Visual concomitante (em extinção) nestes dois novos cursos técnicos, além de criar um Bacharelado em Design. Portanto, todos os coordenadores de cursos entrevistados, mesmo o coordenador dos cursos PROEJA, bem como aqueles das áreas da formação geral do ensino médio, possuem experiências em outras modalidades de oferta de ensino técnico de nível médio, além do integrado.

No caso de Sapucaia do Sul, foram entrevistados os coordenadores dos cursos técnicos integrados de Eventos, Informática, Plásticos e do PROEJA de Administração, além do Diretor de Ensino.

No *Campus* Charqueadas, foram entrevistados o Diretor de Ensino e os coordenadores de 3 cursos técnicos integrados. Os cursos técnicos integrados são: Informática, Mecatrônica e PROEJA em Fabricação Mecânica.

Nos *Campi* Sapucaia do Sul e Charqueadas não existe o cargo de coordenador de áreas de conhecimento do ensino médio. Contudo, o coordenador de um dos cursos técnicos em Charqueadas é professor de disciplina da área da formação geral e o mesmo acontece com dois coordenadores de cursos entrevistados em Sapucaia do Sul.

Os coordenadores de cursos e áreas costumam ser eleitos por seus pares ou em processos de consulta que envolvem a comunidade acadêmica, mesmo que tal procedimento não seja previsto em nenhum dispositivo legal ou normativo. Isso contribuiu para minha decisão de entrevistá-los nesta pesquisa. Além do mais, o cargo que exercem os obriga a tomar posições nas discussões que ocorrem no IFSul, a partir da consulta aos seus colegas de setor.

Todos os coordenadores realizam, no mínimo, uma reunião semanal com seus coordenados, o que faz deles verdadeiros catalisadores das opiniões e propostas que circulam e se enfrentam no interior do IFSul.

---

[9] O coordenador dos dois cursos PROEJA, aqui considerados como integrados por certificarem tanto o ensino médio como uma habilitação específica, é um professor da área da formação geral.

Além dos coordenadores, foram entrevistados os responsáveis pelo ensino dos *campi* já citados, pelo fato de serem eles os coordenadores do processo de implementação das políticas educacionais em seus respectivos *campi*. Dessa forma, além de receberem informações de todos os tipos de ofertas de cursos, em todos os níveis e modalidades de ensino, representam o olhar da gestão da Instituição.

Convém salientar que o Diretor(a) Geral de cada *campus* é eleito através de consulta à comunidade e sua nomeação é garantida por lei. Nesse processo de consulta, é definida a representação paritária dos três segmentos da comunidade: professores, técnico administrativos em educação e estudantes[10].

É o Diretor Geral quem indica o responsável pelo ensino, seja ele um Diretor ou um Chefe de Departamento, dependendo da estrutura organizativa do *campus*. Em alguns casos, também não previstos legalmente, o candidato ao cargo de Diretor Geral apresenta a sua equipe gestora ou parte dela durante o processo eleitoral, o que permite um posicionamento da comunidade acadêmica a respeito dos principais cargos da gestão institucional.

Apesar das eleições serem no mesmo período, não é prevista uma ligação entre os candidatos inscritos para disputar a Reitoria e os *campi*. Dessa forma, o olhar de gestão a que me referia no parágrafo anterior não é uma construção homogênea, mas representa variadas opções e, portanto, posicionamentos ético-políticos.

Sendo assim, em um total de aproximadamente 800 professores do IFSul, 20 foram entrevistados. Apesar de parecer pouco, considero que qualitativamente os dados obtidos são de grande valia para o entendimento das questões levantadas por esta pesquisa, visto a amplitude de visões representadas pelo recorte escolhido.

Os três *campi* analisados tiveram processo eleitoral no período próximo às entrevistas. Nos três ocorreram trocas dos Diretores Gerais e Diretores de Ensino. Em dois deles as diretorias vitoriosas eram claramente de oposição às anteriores e, no terceiro, apesar de representar uma pretensa continuidade, houve a troca de toda a equipe diretiva, com a exceção de um Cargo de Direção – CD, vinculado à área administrativa. A escolha foi de entrevistar os novos gestores, mesmo sabendo que disso decorre uma menor experiência administrativa dos mesmos. Isso torna a

[10] A legislação que define as regras das eleições é o Decreto 6.986/09 que regulamenta os artigos 11, 12 e 13 da Lei 11.892/08, que instituiu a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia e criou os IFs.

pesquisa mais atual, percebendo o ideário dos novos administradores do ensino destes *campi*.

Dos 20 entrevistados, 8 são vinculados a chamada formação geral e 12 são professores vinculados às áreas específicas. De fato, no IFSul, a maioria dos professores se encontra vinculada às disciplinas das habilitações ofertadas. Além disso, 15 têm licenciatura ou curso equivalente e 5 não têm tal formação. Ainda, dos 3 Diretores ou Chefes de Departamento de Ensino entrevistados, apenas um possui licenciatura.

A escolha de recorte realizada não previa a questão de gênero. Contudo, considero importante informar que foram entrevistados 15 homens e 5 mulheres.

Na última eleição, o Reitor eleito, durante a transição da gestão, solicitou minha nomeação para Pró-reitor de Extensão do IFSul, no mês de março de 2013, cargo que ocupo até a presente data. Isso me permitiu ter contato mais direto com o que ocorre nos vários *campi* e das principais decisões administrativas da Instituição. Ainda, pude participar de reuniões do CONIF[11], do FORPROEX[12] e do FORPROEXT[13], permitindo-me uma visão mais abrangente das disputas e possibilidades que ocorrem na Rede Federal de Educação Profissional, Científica Tecnológica. Essa situação permitiu enriquecer esta pesquisa com dados e percepções que me foram apresentados no dia a dia.

Por lidar com pessoas, esforcei-me para não negar-lhes sua complexidade. É a partir desse entendimento thompsoniano, superando um marxismo vulgar e uma pós-modernidade insossa – ambos acabam por excluir o sujeito da história –, que penso não ser a escola uma mera reprodutora do *status quo*. Esta é a mediação que

[11] Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. É formado pelos Reitores dos IFs. Criado em março de 2009, após a publicação da Lei n° 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o Conif foi consolidado simultâneo à extinção do Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica - Concefet, implantado a partir do Conselho de Diretores das Escolas Técnicas Federais (Conditec), então representante das antigas Escolas Técnicas Federais.

[12] O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras é uma entidade voltada para a articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão, comprometido com a transformação social para o pleno exercício da cidadania e o fortalecimento da democracia. (www.renex.org.br).

[13] O Forproext é um grupo de discussão que congrega os responsáveis pela extensão participantes do Fórum de Extensão das instituições federais (Institutos Federais, CEFETs e UFTPR) filiadas ao Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF). (http://br.groups.yahoo.com/group/forproext/)

permite à educação, por vezes, fugir da subordinação à lógica do capital, sendo um espaço potente para a construção de um discurso contra-hegemônico.

Quanto ao mundo do trabalho, inicialmente pretendia realizar uma pesquisa de campo, através de entrevistas com egressos e/ou responsáveis pelo recrutamento de mão-de-obra de empresas do setor industrial, de serviços e de empreendimentos autogestionários.

Contudo, verifiquei que existem grandes diferenças regionais, mesmo considerando apenas os três *campi* estudados. A relação de cada um deles com o mundo do trabalho é bastante específica e com grandes diferenças, em função dos cursos oferecidos e do nível de desenvolvimento industrial ligado a estas habilitações em cada região.

Percebi, assim, que seria necessário um imenso trabalho e que os dados pouco me ajudariam. Por isso, decidi utilizar a farta bibliografia existente, no sentido de captar tendências de mudanças e dar ênfase à opinião dos entrevistados a respeito das relações com o mundo produtivo, através do questionário semi-estruturado utilizado nas entrevistas e que consta neste trabalho como Anexo 1.

As questões de número 3 a 8 tem relação direta com a opinião deles a respeito da relação entre a instituição escolar e o mundo do trabalho. Outras, ainda, permitiram respostas com relação ao tema.

Ainda, busquei entender o discurso presente nas elaborações dos representantes do capital sobre as necessidades formativas dos trabalhadores, através do estudo de pesquisas realizadas sobre o tema e a respeito dos rumos do “mercado de trabalho”.

Realizei uma pesquisa bibliográfica na tentativa de verificar onde se encontram as contradições no rápido cenário atual, onde as noções de tempo e espaço sofrem importantes ressignificações.

O ampliação/expansão do espaço, entendido não só fisicamente, mas dotado de toda uma subjetividade que o torna “mole” (ALTVATER, 2012) e a aceleração do tempo, servem para aumentar os níveis de produtividade e amplia o poder do capital sobre o trabalho.

Isso traz consequências que tem de serem analisadas, através de aproximações entre o mundo da produção, a esfera política e o campo educacional.

1.3 **A análise das entrevistas**

Depois de mais de 14 horas de entrevistas realizadas nos 3 *campi* estudados, deparei-me com o árduo trabalho de transcrição (dividido com uma auxiliar) e com uma grande quantidade de material bruto a ser trabalhado, compreendendo um total de 175 páginas de transcrições.

Foram duas leituras das entrevistas como um todo, fazendo ainda os ajustes de transcrição e aprofundando o conhecimento das mesmas, antes de iniciar minha decisão sobre a forma de análise a ser utilizada. Minha decisão ainda foi parcial. Antes de categorizar, resolvi separar por temas, segundo a lista a seguir, disposta em ordem decrescente, a partir da quantidade de páginas necessárias para a reprodução do seu conteúdo, cabendo salientar que a mesma citação pôde ser reproduzida em mais de um tema:

a) **Ensino Médio Integrado/Integração**. Agrupou falas que se referiam ao tema da construção do ensino médio integrado, integração entre teoria e prática e entre disciplinas da área propedêutica e da área técnica (34 páginas, espaço simples).

b) **Citações da palavra trabalho**, quando não especificada somente uma tarefa docente ou do educando. Portanto, sempre que tal termo tão polissêmico apareceu nas entrevistas, ele foi agrupado neste tema, excetuando-se os casos de uso mais restrito (33 páginas, espaço simples).

c) **Relação com o mundo do trabalho**. Trata-se de falas que se referem à relação entre o curso ou o IFSul com as empresas ou com a sociedade como um todo, tendo como fio condutor a formação para o trabalho (24 páginas, espaço simples).

d) **Perfil do técnico** apresentou as afirmações e posicionamentos a respeito das necessidades formativas do técnico na atualidade, na visão dos entrevistados (19 páginas, espaço simples).

e) **Estruturas de cursos** foi um tema que reuniu as transcrições referentes às formas de oferta de cursos técnicos (integrado, concomitante e subsequente) e a relação destas ofertas com a qualidade e com outros níveis e modalidades de ensino (16 páginas, espaço simples).

f) **Dificuldades para o Ensino Médio Integrado** foi o tema que agrupou as falas dos entrevistados a respeito dos entraves à proposta de ensino médio integrado. Aqui reuniram-se falas que tratavam de julgamentos sobre a condutas de outros professores em relação ao integrado, como também, posições pessoais a respeito dos obstáculos existentes (13 páginas, espaço simples).

g) **Necessidades estruturais da escola** reuniu as falas sobre as dificuldades administrativas, infra-estruturais, políticas e pedagógicas que devem ser enfrentadas, segundo os professores/gestores (10 páginas, espaço simples).

h) **Citações da palavra pesquisa** agrupou as falas onde o termo foi utilizado, independente da conotação (9 páginas, espaço simples).

i) **Generalista ou específico** referia-se à posição dos entrevistados a respeito do currículo dos cursos técnicos no que tange à formação de técnicos mais generalistas ou para funções mais específicas, considerando as mudanças que vem ocorrendo (8 páginas, espaço simples).

j) **Questões didático-pedagógicas** (7 páginas, espaço simples).

k) **Papel dos cursos técnicos** reuniu trechos de entrevistas que trouxeram posicionamentos a respeito da importância dos cursos técnicos na instituição, sobretudo comparando com outras ofertas de ensino, como os cursos superiores. (7 páginas, espaço simples).

l) **Citações da palavra competências** reuniu toda e qualquer fala com citação do termo, permitindo verificar qual a conotação dada pelo professor/gestor (5 páginas, espaço simples).

m) **Formação de professores** foi um tema que apareceu em algumas falas, mesmo que não tivesse perguntas imediatamente relacionadas a isso, exceção feita às perguntas pessoais quanto à trajetória dos professores/gestores e ao contato com os conceitos de politecnia e ensino médio integrado (4 páginas, espaço simples).

n) **Fatores locais** também foi um tema criado a partir de algumas falas de professores que trouxeram questões específicas regionais, difíceis de classificar em outros temas (3 páginas, espaço simples).

o) **Sobre politecnia** reuniu as poucas falas que ocorreram sobre o tema, que por sinal possuía questionamento específico durante a entrevista semi-estruturada (3 páginas, espaço simples).

Como se pode notar, neste primeiro momento ocorreu um início de análise dos dados colhidos na pesquisa. Pouco contribuiu para execução de uma seleção de conteúdo a ser utilizado no texto da tese, visto ter aumentado ainda mais o volume de papel, agora 196 páginas em espaço simples.

Portanto, se por um lado avançava em conhecimentos sobre o posicionamento dos professores gestores entrevistados, começando a saltar aos olhos as contradições, a cultura, a experiência dos mesmos, aumentava minha preocupação referente à metodologia de análise a ser utilizada.

Concomitantemente, realizei algumas leituras a respeito de Análise de Discurso e Análise de Conteúdo, além de realizar testes de análise lingüística no material que possuía, mais para me assegurar de que não estava deixando escapar algo importante do que por acreditar nas possibilidades analíticas dos *softwares* empregados.

Desta exploração metodológica me restaram alguns pressupostos para utilizar no trabalho, quais sejam: a) as análises estatísticas de utilização de palavras pelos professores/gestores entrevistados não me traziam novidades significativas e tais métodos da linguística não me eram plausíveis; b) por não ser conhecedor da análise de discurso, e por não me propor a analisar precisamente as significações que as falas queriam produzir (ORLANDI, 1999) considerei que seguir em tal caminho poderia me levar à precipitação de conclusões em um ambiente que considero bastante contraditório – em disputa – e compreendi que não estava preparado e nem seria interessante para os rumos dos embates idealizar tais conclusões; c) finalmente, as regras da análise de conteúdo (BARDIN, 2009) são muito determinadas e de cunho positivista-científico e não conseguiria me encaixar em todas elas.

Em meio ao aumento da aflição, tive contato com as elaborações de Roque Moraes e Maria do Carmo Galiazzi (2011) que ganham maturidade e consistência no livro “Análise textual discursiva”. Neste livro entendi melhor algumas colocações de Roque Moraes (1999) e percebi que, em grande parte, estava percorrendo caminho bastante semelhante ao método por ele descrito.

O método proposto possui 4 focos, sendo que os 3 primeiros compõem um ciclo analítico e é assim descrito pelos autores:

> 1. Desmontagem de textos: também denominado de processo de unitarização, implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.
> 2. Estabelecimento de relações: este processo denominado de categorização envolve construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, reunindo esses elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximos, resultando daí sistemas de categorias.
> 3. Captando o novo emergente: a intensa impregnação nos materiais da análise desencadeada nos dois focos anteriores possibilita a emergência de uma compreensão renovada do todo. O investimento na comunicação dessa nova compreensão, assim como de sua crítica e validação, constituem o último elemento do ciclo de análise proposto. O metatexto resultante desse processo representa um esforço de explicitar a compreensão que se apresenta como produto de uma nova combinação dos elementos construídos ao longo dos passos anteriores.
>
> A exposição segue focalizando o ciclo como um todo, aproximando-o de sistemas complexos e auto-organizados:
>
> 4. Um processo auto-organizado: o ciclo de análise, ainda que composto de elementos racionalizados e em certa medida planejados, em seu todo pode ser compreendido como um processo auto-organizado do qual emergem novas compreensões. Os resultados finais, criativos e originais, não podem ser previstos. Mesmo assim, é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência do novo possa concretizar-se. (MORAES; GALIAZZI, 2011, p. 11-12).

Tal método foi um alento. Ele foge ao mesmo tempo dos limites do método da análise de conteúdo, ao abrir espaço para a emergência do novo a partir de elementos racionalizados resultantes de níveis superiores de abstração com o apoio de uma teoria que instrumentalize a análise, sem exigir conclusões sobre significações implícitas advindas da análise do discurso e de suas ferramentas sofisticadas.

Para os objetivos do trabalho, tal método foi utilizado como inspiração, apesar de não ser seguido à risca, sobretudo no que tange ao momento da definição da exclusividade da categorização dos argumentos dos professores/gestores entrevistados.

Segundo tal critério, cada trecho de transcrição de entrevista só poderia ser utilizado em uma categoria. Em alguns casos minha categorização neste critério ocorreu ao final da escrita do texto analítico.

Seguindo o trabalho, a partir da leitura do conteúdo das entrevistas separadas por temas e da releitura do projeto, novos “achados” apareciam, levando em conta que eu procurava salientar as contradições, a cultura e a experiência dos professores em relação às disputas que ocorrem no ambiente acadêmico do instituto, sobretudo no que tange ao ensino médio integrado.

Nesse processo, eram revistos os objetivos e os contornos da problemática estudada. Assim, foi construído um segundo nível classificatório, onde já se pode verificar algumas categorias mais consolidadas. Abaixo listo a nova classificação, mantendo a informação do número de páginas utilizadas para tais transcrições, com vistas a permitir uma maior interação entre o leitor e o trabalho realizado:

a) Estruturas de cursos e Identidade dos Institutos Federais (16 páginas, espaço simples);
b) Relação entre a acadêmica e o mundo do trabalho/"mercado" (16 páginas, espaço simples);
c) Futuro do egresso e estágio (16 páginas, espaço simples);
d) Construção do ensino médio integrado (15 páginas, espaço simples);
e) Superações necessárias no ambiente IF (13 páginas);
f) Dificuldades/argumentos contrários em relação à implementação do Ensino Médio Integrado (11 páginas, espaço simples);
g) Currículo (11 páginas , espaço simples);
h) Pesquisa (9 páginas, espaço simples);
i) Mudanças no mundo do trabalho e novas necessidades educacionais (9 páginas, espaço simples);
j) Generalista ou específico (8 páginas, espaço simples);
k) Discurso sobre o bom técnico (7 páginas, espaço simples);
l) Papel do curso técnico e sua relação com a oferta de nível superior nos IFs (7 páginas, espaço simples);
m) Competências (5 páginas, espaço simples);
n) Politecnia (4 páginas, espaço simples);
o) Questões didático-pedagógicas (4 páginas, espaço simples);
p) Crítica à Reforma (2 páginas, espaço simples).

Tal categorização de segundo nível, ao invés de diminuir o número de categorias, aumentou de 15 para 16. Isso porque, se por um lado ocorreu a fusão de alguns temas, de outro, novas questões surgiram a partir do avanço analítico. Contudo, mesmo ainda sendo permitida a existência de uma mesma citação em mais de uma categoria, o número de páginas a serem analisadas diminuiu de 196 para 153.

Feito isto, repeti o processo de leitura dos trechos de entrevistas na nova categorização e do projeto. Novas questões ainda surgiram, bem como, nova

adequação de objetivos. Ademais, o problema foi se clareando. Nesse ponto passei a conseguir, de fato, explicar para todos o que estava pesquisando.

Enfim, estava claro o que eu queria dizer com as disputas que ocorrem no interior do IFSul e os limites de interpretação desta pesquisa. Se muito menos conclusões foram alcançadas, penso que o diagnóstico foi bem mais proveitoso.

Na etapa final, realizada concomitantemente à escrita da análise das entrevistas contida no Capítulo 4 deste trabalho, agrupei as categorias descritas no segundo nível de categorização em 7 blocos, como descrito a seguir:

Bloco 1 – Mudanças no mundo do trabalho e necessidades educacionais, Relação entre academia e mundo do trabalho/”mercado”.

Bloco 2 – Papel do curso técnico e sua relação com a oferta de nível superior nos IFs, Estruturas de cursos e identidade IF.

Bloco 3 – Superações necessárias no ambiente IF.

Bloco 4 – Crítica à Reforma; Discurso sobre o bom técnico, Generalista ou Específico, Dificuldades/argumentos contrários em relação à implementação do Ensino Médio Integrado, Currículo; Construção do Ensino Médio Integrado, Questões didático-pedagógicas.

Bloco 5 – Sobre a Politecnia, Pesquisa.

Bloco 6 – Futuro do Egresso e estágio.

Bloco 7 – Competências.

O próximo passo foi definir o critério de exclusividade dentro de cada bloco, retirando repetições de citações. Além disso, foram feitas tabelas com dados quantitativos referentes a questões como o número de professores licenciados para a docência, ex-alunos do IFSul, etc. que aparecem na exposição dos resultados da pesquisa.

Deste trabalho analítico dentro de cada bloco é que foram, finalmente, definidos os vários subitens que compõem o Capítulo 4 deste trabalho. Para tanto, o método de análise textual descritiva que serviu como inspiração sugere o critério de exclusividade entre os blocos, bastante difícil para quem acredita, como eu, na intrínseca relação entre parte e totalidade. Só foi possível a realização desta tarefa por eu acreditar que já estava devidamente embebido do conteúdo das entrevistas e que o processo de análise garantiria uma postura não cartesiana da complexidade pesquisada. Deste processo surgiram, ainda, as novas categorizações presentes naquele capítulo.

Dessa forma, apesar de bastante trabalhoso, considerei gratificante poder expor os principais debates que ocorrem no IFSul e que tem relação com o tema estudado. Muitos outros embates ocorrem – a maioria relacionados à pequena política – mas o recorte que me propus realizar, até mesmo para definir que trechos de entrevistas seriam aproveitados no trabalho final, visaram apresentar os pontos de vista diferentes, buscando, sempre que possível, dar uma ideia ao leitor do peso de cada posição nas disputas por hegemonia que ocorrem.

Ainda, procuro sempre salientar que tais posicionamentos se relacionam com as disputas que ocorrem na sociedade como um todo, a partir de projetos societários que se manterão antagônicos enquanto vivermos em uma sociedade de classes.

1.4 **As modalidades de ensino técnico em disputa**

O Decreto 5.154/2004 revogou o Decreto 2.208/1997, permitindo estruturas de ensino que articulam a educação profissional técnica com o nível médio da educação regular[14] através de um currículo e matrícula únicos – curso técnico integrado ao ensino médio.

Contudo, manteve a possibilidade das estruturas criadas a partir da Contra-Reforma da Educação Profissional[15] que previa outras formas de relação – não necessariamente articuladas – da educação profissional técnica de nível médio com a *educação regular* (forma concomitante e pós-medio, agora chamado de

[14] O termo educação regular refere-se à educação ofertada massivamente nas redes escolares. Convém salientar a falta de clareza em tal conceito/termo, visto que pode indicar uma irregularidade na oferta de outras modalidades de ensino.

[15] O termo Contra-Reforma busca uma forma de denúncia similar ao que pretende o termo contra-revolução utilizado por OLIVEIRA (2007, p. 27): “Tal é a contra-revolução de nosso tempo.”, ao referir-se à nova sociabilidade decorrente das mudanças que ocorrem no mundo do trabalho, que retiram do trabalho fixo a categoria central e levaram, mesmo que não de forma instantânea, à indeterminação da política. Da mesma forma e ainda mais aproximada é a utilização dada por Roberto Leher (2004) à Contra-Reforma Universitária, referindo-se às mudanças executadas durante o governo Lula. Sem entrar no mérito do debate, reproduzo a posição defendida pelo autor quanto à atuação do novo bloco de poder capitaneado pelo capital financeiro: “aprofundam a condição capitalista dependente e, por conseguinte, a heteronomia cultural e, por isso, estarão empenhados na contra-reforma” (LEHER, 2004). O termo traz, portanto, um julgamento histórico necessário, ao perceber os prejuízos que são ocasionados pela Contra-Reforma da Educação Profissional ocorrida a partir de 1997.

subsequente). A Lei 11.741/2008 que alterou a Lei 9.394/96 manteve a lógica flexível do Decreto 5.154/2004.

O termo Contra-Reforma utilizado neste trabalho procura diferenciar o caráter retrógrado presente no Decreto 2.208/1997 de reformas possíveis que apontem em uma perspectiva revolucionária. Refere-se àquelas reformas que obstaculizam os avanços das forças produtivas. Tentam frear o processo histórico, convertendo-se em prejuízos até mesmo para o modelo de produção vigente.

Ao propor uma forma de atuação dos lutadores sociais, procurando vencer a antinomia reforma/revolução, nos sugere Frigotto (2010b, p. 435):

> Esta questão clássica, seguindo a perspectiva apontada por Jameson (1997) no contexto da virulenta forma que assume a desigualdade social no capitalismo tardio, exige, talvez, do campo de esquerda, uma práxis que, ao mesmo tempo, e contraditoriamente, trabalhe a reforma e a revolução. Ou reforma na perspectiva da revolução, vale dizer, da ruptura com o modo de produção fundado sob a relação capital. Não se trata, pois, de qualquer reforma, mas daquelas reformas que trazem a marca da mudança estrutural.

Sendo assim, a luta por reformas não deve ser considerada atitude necessariamente mantenedora da ordem capitalista, como querem alguns que consideram o Estado como objeto, passível de ser tomado de assalto. Tal visão defende uma educação revolucionária e marxista a partir do aparelho estatal. Não leva em conta a complexidade das relações em sociedades contemporâneas, onde o poder é legitimado através de aparelhos privados de hegemonia[16](GRAMSCI, 2003), que garantem o consentimento das classes dominadas e a coesão social.

Contudo, deve-se ter o cuidado de analisar o quanto uma determinada reforma tem poder de agravar as contradições no interior do capitalismo, de forma a tornar as rupturas possíveis. Somente essas devem ser apoiadas, pois o difícil

[16] Gramsci (1991 e 2003) e Poulatzas (2000) discutem tal tema. Gramsci divide as sociedades em de tipo oriental e de tipo ocidental Nas sociedades de tipo oriental, a coerção é preponderante para a garantia do poder estatal e consequentemente da classe que detém o poder. Já nas sociedades ocidentais, existe aquilo que chama de hegemonia encouraçada de coerção, onde as instituições da sociedade civil legitimam o poder estatal, funcionando como barricadas que resistem às mudanças bruscas. Por isso defende a chamada “guerra de posições” em tais sociedades, ou invés de “guerra de movimentos”, possíveis nas sociedades de tipo oriental. Poulantzas aprofunda a discussão a respeito das transformações do Estado no capitalismo, definindo o Estado como uma condensação de forças, onde as lutas políticas aparecem e se concretizam institucionalmente. Sendo assim, ambos os autores permitem avanços teóricos frente ao dogmatismo de outros marxistas que simplificam as análises a respeito do aparelho estatal, ora tratando-o como simples “escritório da burguesia”, ora dando-lhe poderes extraordinários.

terreno da luta de classes pode levar parcelas significativas da classe trabalhadora a apoiar reformas que mantém o *status quo*.

A flexibilidade prevista na Contra-Reforma da Educação Profissional apesar de criar dificuldades para a formação da força de trabalho, facilitou a *mercantilização* da educação profissional de nível técnico[17], através do barateamento da oferta de cursos, visto que desobriga as instituições de ensino técnico da contratação de professores da chamada educação propedêutica ou formação geral, bem como da estrutura física para as disciplinas presentes no ensino médio dito regular.

Vale ressaltar, ainda, que no inciso II do Artigo 35 da Lei 9394/96, define-se como uma das funções do ensino médio: "a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;" e que mais adiante, no inciso IV do mesmo Artigo 35 temos: "a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina." (BRASIL, 1996). Portanto, nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional prevê a necessária articulação dos processos formativos no ensino médio com o mundo produtivo, mesmo quando não é prevista uma habilitação específica como ocorre nos cursos técnicos.

A crise do ensino médio passa pela não articulação do mesmo com o mundo produtivo, sobretudo devido a uma pedagogia que descarta a centralidade do trabalho e a necessária vinculação da educação com a concretude da vida. Além disso, o método cartesiano adotado a partir das disciplinas não dá conta de descrever o real. Como bem argumentam Marise Ramos, Denise de Freitas e Alice Pierson (BRASIL, 2013, p. 11) no Caderno IV do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio:

> Orientado pelo pensamento científico, o cosmo é dissolvido e projetado para um espaço indefinido, onde matéria, energia e partícula se repelem e se

[17] Para tal transformação da educação profissional técnica de nível médio em mercadoria foi significativo o papel do PROEP (a partir de 1997), programa de expansão da educação profissional que tinha metade dos seus recursos financiados pelo BID e que exigia uma contrapartida do governo federal. Grande parte dos recursos foram utilizados para a construção de "escolas fantasmas" nas mãos do setor privado. Muitas dessas escolas, apesar de deterioradas, foram incorporadas à Rede Federal a partir da recente expansão. O *Campus* Charqueadas do IFsul, um dos estudados neste trabalho, é um desses casos. Cabe salientar que os recursos disponibilizados pelo BID foram da ordem de 500 milhões de reais e conforme informações obtidas no ano de 2004, a dívida brasileira decorrente de tal programa já era de 6 bilhões de reais.

> atraem seguindo leis rigorosas. Auxiliada pela matemática e pela estatística, a existência humana é reduzida a um estatuto de perfeita objetividade. Pouco a pouco, a análise científica da realidade destrói a unidade e se desintegra em saberes cada vez mais especializados, que explodem cada vez mais em disciplinas particulares. E quanto mais as disciplinas se diversificam, mais elas se distanciam da realidade humana.

A necessidade de justificação de cada disciplina leva à construção de arcabouços epistemológicos a partir de conceitos cada vez mais abstratos e específicos.

A releitura às avessas da Teoria do Capital Humano representada pelo discurso da empregabilidade[18], foi significativa para o crescimento da oferta de cursos técnicos em instituições particulares. Nesse ponto, a Contra-Reforma da Educação Profissional serviu aos interesses econômicos de grupos específicos da classe dominante, ligados aos empreendimentos na área da educação que se beneficiam com este processo de *mercantilização*.

As estruturas de cursos que surgiram com a Contra-Reforma da Educação Profissional, além de não preverem a articulação garantida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), entre os cursos técnicos de nível médio e a educação não-profissionalizante, trouxeram consigo um incremento bastante dramático da exclusão escolar (PORTO JÚNIOR, 2008), sobretudo no que tange à exclusão *da* escola, comumente chamada de evasão[19].

Mesmo com a abertura, através do Decreto 5.154/04 e depois pela Lei 11.741/2008, da possibilidade de construção de um ensino técnico integrado ao ensino médio que superasse, inclusive, aquele preso às amarras da Lei 5.692/1971 – que estipulava os percentuais de 50% para a formação propedêutica e 50% para a

[18] Com o neoliberalismo econômico implementado no âmbito do mercado globalizado, as classes dominantes, através das agências multilaterais que sustentam a ordem capitalista, passaram a apresentar um receituário educacional para os países pobres, fundamentado em uma releitura da Teoria do Capital Humano sob novas condições de flexibilização de direitos dos trabalhadores e desemprego estrutural, resultando no discurso da empregabilidade. Portanto, era uma formação de mão-de-obra sem a promessa de emprego, como indicava a Teoria do Capital Humano nas décadas de 1960, 1970 e até mesmo 1980 no Brasil. Esse discurso foi amplamente hegemônico na década de 1990, durante o governo FHC, mantendo influência até os dias de hoje. Recentemente ele voltou a tomar fôlego dentro do MEC, com a equipe do Ministro Aloísio Mercadante. O PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego é uma reedição em maior escala da política de formação massiva e de qualidade duvidosa que ocorreu durante a década de 1990, com o PLANFOR – Plano Nacional de Formação do Trabalhador, cujos resultados são tão discutidos.

[19] O conceito de exclusão escolar foi utilizado pela primeira vez por Alceu Ferraro (FERRARI, 1985, 1987) e possui as categorias exclusão *na* escola (reprovação e/ou repetência) e exclusão *da* escola (não-ingresso e evasão). Representa uma opção política frente este grave problema educacional, evitando análises simplificadoras que tendem a remeter a culpa pela exclusão a determinado ator do processo, ora o aluno, ora o professor e, por vezes, a culpa pode ser do método ou até do Papa.

formação específica, da carga horária total do curso – o que vimos foi uma enorme resistência à oferta do ensino técnico integrado ao ensino médio.

Mesmo onde essa resistência foi vencida, verifica-se uma dificuldade de avançarmos na direção da concepção prevista no conceito de ensino médio integrado. Na maioria dos casos, os cursos técnicos integrados ao ensino médio nos institutos federais não garantiram uma superação em relação à experiência anterior à Contra-Reforma da Educação Profissional – isso onde não foram mantidos os cursos desarticulados do ensino médio (concomitantes ou subsequentes).

Quanto aos cursos técnicos na modalidade concomitante, conforme procurei demonstrar em trabalho anterior (PORTO JÚNIOR, 2008), as conseqüências manifestas na exclusão escolar demonstram a irracionalidade da estrutura. É muito difícil para os estudantes acompanharem dois cursos em turnos diferentes e que não possuem uma articulação curricular entre si.

A quantidade de disciplinas e seus processos avaliativos levam os alunos a terem que optar por se dedicarem ao estudo para aquele curso que lhes garante uma sequência de estudos. Assim, abdicam da formação técnica, optando pelo ensino médio.

Isso sem falar nos custos para tal formação, visto que, tendo aulas em dois turnos, normalmente em instituições diferentes, aumentam os gastos com transportes e alimentação. Mesmo quando ocorria a chamada concomitância interna (e o consequente “milagre” da multiplicação das matrículas, com o mesmo aluno fazendo dois cursos diferentes: o médio e o técnico na mesma instituição), estas dificuldades se manifestavam, ainda que em menor grau, sendo comum o abandono dos cursos técnicos no semestre de conclusão, visto o término do ensino médio.

Já os cursos subsequentes possuem uma razão de existir, visto o longo período de proibição dos cursos integrados. Além disso, criam a possibilidade de jovens e adultos acessarem a educação profissional de nível técnico. O grande problema em tais cursos é a exclusão escolar caracterizada pela exclusão na escola (reprovação e repetência) que leva à exclusão da escola (neste caso a evasão).

Outro fator que concorre para a evasão nos cursos subsequentes é a quantidade de opções de cursos de graduação. O REUNI aumentou significativamente as vagas nas universidades públicas federais, o PROUNI garante gratuidade em grande número de vagas de universidades privadas, o FIES permite o financiamento para pagar os cursos e a *mercantilização* da educação permitiu a

criação de muitas faculdades privadas, com preocupação exclusiva com o ensino e preços baixos. Isso sem falar das possibilidades de Educação à Distância. A própria verticalização do ensino nos institutos federais acaba por competir com os cursos subsequentes, contribuindo para que os estudantes os abandonem.

Outra preocupação que trago à tona, neste momento de explicitação da problemática, é que a oferta desses cursos técnicos subsequentes não pode inviabilizar a oferta de cursos técnicos integrados no período noturno, seja na forma "regular", seja na modalidade de EJA (PROEJA). A opção pela não oferta de cursos integrados noturnos leva à exclusão da escola (evasão) daqueles adolescentes e jovens que, por necessidade, ingressam no mundo do trabalho durante o período de estudos em nossas instituições educacionais.

O único curso técnico integrado que oferece turmas no noturno no *Campus* Pelotas é atualmente o maior curso em termos de número de alunos de todo o IFSul, sendo que existem muitos casos de transferências do período matutino e vespertino para o noturno.

A vinculação da discussão de uma educação emancipadora com a oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica decorre da crença – e em muitos casos, da comprovação empírica – na qualidade e condições de estrutura ali existente. Conforme Dermeval Saviani, avaliando a aproximação da Contra-Reforma da Educação Profissional, ainda sob a forma de Projeto de Lei 1603/1996, submetido à Câmara dos Deputados após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases estabelecida pela Lei 9.394/1996:

> esse projeto traz como conseqüência o descomprometimento do MEC em relação às escolas técnicas federais, provavelmente a experiência mais bem-sucedida de organização do nível médio a qual contém os germens de uma concepção que articula formação geral de base científica com o trabalho produtivo, de onde poderia se originar um novo modelo de ensino médio unificado e suscetível de ser generalizado para todo o país (SAVIANI, 1999, p. 216).

Portanto, mesmo que os atuais cursos técnicos integrados ao ensino médio na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia ainda não tenham conseguido alcançar o estado que se deseja, com vistas a atender às necessidades da travessia para uma educação integral ou omnilateral, a experiência desenvolvida em tal rede,

revisitada e redefinida após o Decreto 5.154/2004 e Lei 11.741/2008, mantém-se como a melhor possibilidade de construção do ensino médio integrado.

Porém, vale salientar que o diminuto número de matrículas ofertadas por tais instituições, mesmo após considerada a expansão que vem ocorrendo, faz dessa análise um laboratório, uma aproximação das experiências vividas em tais comunidades, com vistas à luta pela universalização do ensino médio integrado.

Assim, a consolidação do conceito "ensino médio integrado" visa um passo à frente, no sentido de superar a ideia de integração mediante um simples somatório de cargas horárias do ensino médio com aquela da formação específica, referente à habilitação requerida. Busca articular as categorias indispensáveis para a formação humana, quais sejam: trabalho, ciência e cultura.

Tal proposta representa uma "travessia" para uma educação integral ou omnilateral somente possível em sua plenitude com a superação do modo de produção vigente. Decorre do reconhecimento das necessidades de profissionalização de uma grande parcela da população, sobretudo de jovens, que prematuramente são obrigados a ingressarem no mundo do trabalho. Segundo Marise Ramos (2010, p. 54, grifos da autora):

> O ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele, dados os limites das relações sociais de classe. Não obstante, pode conter os elementos de uma educação politécnica, com os sentidos filosófico e epistemológico a que nos referimos. A vinculação hoje estabelece para o ensino médio com a profissionalização – o que define sua forma integrada à educação profissional – precisa ser entendida como uma *travessia* às condições *utópicas*. Nessas, a inserção dos jovens na vida econômico-produtiva passa a ser um projeto e uma ação para o seu devido tempo e não uma antecipação imposta pelas relações desiguais dessa sociedade.

Além disso, o ensino médio integrado deve permitir a ampliação da liberdade de escolha dos indivíduos e a valorização do trabalho na vida social. Atualmente, o ensino médio mostra-se incapaz de proporcionar a formação adequada em sua dupla função: tanto não proporciona de forma satisfatória o acesso aos conhecimentos científicos e culturais produzidos pela humanidade[20], como não constrói conhecimentos e práticas para uma atuação digna no mundo do trabalho.

[20] Para tanto, basta verificar a reconhecida crise por que passa tal nível da educação básica, sem dúvida reflexo de uma vida escolar desintegrada.

Ambas as funções devem ser perseguidas e a habilitação profissional nesse nível de ensino representa uma imposição da realidade que precisa ser superada. Sendo produto das necessidades concretas da classe trabalhadora, os cursos técnicos não podem ser vistos como contraditórios à visão politécnica, mas sim como mediação possível nessa travessia para a sociedade que almejamos, onde poderemos ter uma educação secundária politécnica desinteressada imediatamente em relação ao “mercado de trabalho”, o que significaria a ausência de habilitações específicas nesse nível de ensino.

Porém, isso seria negativo, do ponto de vista da classe trabalhadora, na sociedade atual. As necessidades de ingresso precoce de enorme parcela desta classe no trabalho assalariado devem ser consideradas, mesmo que para isso tenhamos que fazer concessões do ponto de vista teórico, ou, ainda, produzir uma nova teoria que, conquanto reitere os princípios da formação politécnica e omnilateral, incorpore as contradições da realidade concreta, contribuindo para acirrá-las em benefício da classe trabalhadora.

Quanto ao diminuto número de egressos que poderiam restringir os efeitos desta pesquisa, considero que a interiorização da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica através da política de expansão adotada pelo Estado, permitirá um trabalho mais articulado entre as redes públicas de ensino. Cabe salientar que esta é só uma possibilidade e que sua execução dependerá das ações políticas, como também, das articulações da sociedade civil.

1.5 **O papel do ensino técnico nos Institutos Federais**

O debate se torna mais complexo devido às transformações ocorridas nessa rede federal de ensino, visto que a *ifetização* estabelece, inclusive, percentuais mínimos de oferta de vagas em habilitações que não são correspondentes àquelas que a caracterizaram. Exemplo disso é a questão relativa à formação de professores (no mínimo 20% das vagas deverão ser dirigidas para cursos de licenciaturas ou equivalentes). Além disso, existe o incremento dos cursos de pós-graduação, como também das modalidades de Educação à Distância (EAD) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Convém salientar que essas transformações, que trazem novos desafios para os Institutos Federais, possuem aspectos positivos. A verticalização da estrutura da oferta de cursos permite o desenvolvimento da pesquisa e da extensão envolvendo os vários níveis de ensino, além de trazer novas parcelas da sociedade para o meio acadêmico, sobretudo com a modalidade de EJA. As cotas sociais e étnicas, que já vinham sendo implantadas pelas instituições e que foram regulamentadas pelo Decreto 7.824/2012, também contribuem para a democratização do acesso.

Ainda, a valorização da titulação na carreira dos servidores, tanto docentes como técnico-administrativos em educação, tem permitido uma oxigenação dos debates no interior dessas instituições de ensino, permitindo uma problematização maior a respeito dos rumos da rede.

Contudo, tais potencialidades por vezes esbarram na carência de pessoal e na prática de colocar os interesses particulares acima dos interesses públicos na definição das prioridades da Instituição. Dessa forma, tornam-se mais complexas as disputas por recursos físicos e humanos. A própria estrutura administrativa costuma ser um entrave para uma verticalização solidária das estruturas de ensino, pesquisa e extensão, gerando novos conflitos no interior dos Institutos.

Além disso, a ambição por números grandiosos por parte do governo federal, sobretudo através do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, tem exigido esforços e energias enormes de uma Rede que já vive as dificuldades de uma expansão tão necessária quanto trabalhosa.

Na maior parte dos *Campi* o número de alunos atendidos pelo PRONATEC é maior do que o número de alunos dos cursos regulares presenciais e à distância somados. Vale salientar que isso decorre de exigências do Ministério da Educação. Como exemplo, no IFSul, no ano de 2013, estavam previstas oferta de 2.113 vagas através do PRONATEC, além de 600 vagas no Programa Mulheres Mil[21]. Por exigências do MEC, houve uma ampliação da oferta para 4.000 vagas de PRONATEC, além da manutenção das vagas do Programa Mulheres Mil.

Tais programas têm, também, seus aspectos positivos. No caso do PRONATEC-Campo, só para citar um exemplo – os cursos demandados pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário são articulados pelos movimentos sociais –

[21] O Programa Mulheres Mil começou a ser oferecido no ano de 2010 e tinha um forte caráter extensionista, prevendo cursos de capacitação para Mulheres em situação de vulnerabilidade econômica. Em 2013 decidiu-se por sua transferência para o PRONATEC, que virou um grande penduricalho de políticas públicas de vários Ministérios.

FETRAF, MST, MAB, entre outros – que optaram pela realização dos mesmos somente com a Rede Federal de EPCT, permitindo uma aproximação entre essas instituições e a realidade dos pequenos agricultores e de suas organizações. Assim, pedagogia da alternância, agroecologia e educação do campo passam a transitar no seio de escolas agrotécnicas que possuíam maior vinculação com fabricantes de insumos e agrotóxicos do que com camponeses.

Outros exemplos positivos poderiam ser citados, como a experiência do Programa Mulheres Mil que possibilitou a transformação na prática de inúmeros servidores do instituto. Contudo, o tamanho destes programas e o pagamento de bolsas para os professores para atuarem nos mesmos geram um sem número de problemas administrativos e políticos que interferem nas relações interpessoais, com graves consequências para o ambiente acadêmico-escolar.

Para superar essas várias dificuldades, precisamos recorrer a uma proposta que esteja embasada filosoficamente e que permita disputas de cunho ético-político no interior das instituições de ensino. Assim, promover a construção de um discurso contra-hegemônico, reconhecendo a grandeza desta tarefa, é condição primordial para que tenhamos uma escola que sirva à travessia para a nova sociedade que almejamos.

Sendo assim, analisar os caminhos e descaminhos da discussão na Rede Federal de EPCT, a partir da qual poderiam ser irradiadas reformas curriculares no ensino médio – o ensino médio integrado – atendendo a uma perspectiva revolucionária, é uma necessidade contemporânea daqueles que lutam por transformações sociais.

Para tanto, será necessário analisar as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho. O aumento da flexibilização contratual entre capitalistas e entre capital e trabalho, com suas possibilidades, como também suas crueldades, à medida que acelera o tempo e subverte as limitações espaciais, sobretudo através de tecnologias comunicacionais, para gerar uma exploração dos trabalhadores em um regime *full time*; o embricamento entre os setores primário, secundário e terciário da economia, com o aumento do último em relação aos demais; além das conseqüências do envelhecimento da população e do novo papel da mulher no mundo do trabalho; traz à tona novos questionamentos e necessitam de novas formas de aproximação investigativa.

Isso sem perder de vista a questão das classes sociais[22], categoria que necessita de um aprimoramento reflexivo, considerando a complexidade e heterogeneidade de modelos produtivos do mundo atual.

Além disso, torna-se importante verificar o papel do Estado na elaboração e implantação de suas políticas no campo da formação humana. Entender até que ponto este Estado pode promover reformas e a natureza dessas reformas em função dos diferentes interesses em jogo é um dos objetivos deste trabalho.

O entendimento dessas questões potencializa a atuação dos sujeitos que lutam pela superação das injustiças sociais e por uma relação mais harmoniosa com o ambiente. Considerando ser incompatível a justiça social e a preservação ambiental com a lógica destrutiva do capital, este trabalho busca, portanto, potencializar a luta pelo socialismo. Para tanto, avalia como se constrói – a partir da experiência de homens e mulheres reais – uma redescoberta da política após uma longa (para os padrões do "agorismo" atual) era de indeterminação[23].

Dessa maneira, a partir do conturbado processo de transformações que se verifica no IFSul, bem como das não menos conturbadas e articuladas transformações no mundo do trabalho e das relações sociais, essa pesquisa pretende trazer à tona os espaços de contradição existentes no atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista, visando sugerir propostas de superação através de reformas educacionais, no âmbito do ensino médio, que acelerem o processo de mudanças em uma perspectiva revolucionária[24].

---

[22] Essa definição se contrapõe àquela defendida pelo filósofo francês Alain Touraine (1991). Ao considerar que não existe mais um modelo alternativo que tudo revolucione – comunismo ou anarquismo ou socialismo – defende que as relações sociais deixaram de ser verticalizadas (paradigma de classes) para tornarem-se horizontais (paradigma inclusão/exclusão). Interessaria aos excluídos, a inclusão, e não a superação do modelo vigente.

[23] Francisco de Oliveira (2007) caracteriza a indeterminação da política a partir do processo de autonomização do capital, que se inicia na década de 1970. Agora mundializado e sob predominância financeira, reduzindo o Estado à condição de seu refém, o capital conforma a atuação política aos limites da governabilidade – boa governança. Os trabalhadores não conseguem visualizar seus antagonistas encobertos sob a opacidade do "mercado".

[24] É importante salientar que as mudanças curriculares na escola se limitam a reformas. Com isso pretendo deixar clara minha posição contrária a algumas visões salvacionistas a partir do ambiente escolar. A escola está inserida na sociedade. Tal sociedade obedece à lógica capitalista em constante transformação, que, portanto, tende a subordinar o ambiente escolar a esse movimento. A capacidade transformadora da escola, que pode contribuir para a necessária ruptura, está na articulação de seus esforços para a travessia com as contradições presentes no desenvolvimento do próprio capitalismo.

2 **AS CONTRADIÇÕES NO DESENVOLVIMENTO/REPRODUÇÃO CAPITALISTA: OS DESAFIOS PARA A CLASSE TRABALHADORA BRASILEIRA**

Neste capítulo abordarei as mudanças que ocorrem no capitalismo desde a insoluta crise dos anos 1970, buscando suas relações com o que acontece em nosso país, em meio ao avanço da ideologia chamada de neodesenvolvimentista e do discurso do capital social, a partir da reforma das reformas defendidas pela CEPAL. Em um primeiro momento, buscarei analisar as mudanças e suas relações com a formação dos trabalhadores. Após isso, tratarei da problematização da política neodesenvolvimentista, dos desafios brasileiros na atualidade e da construção da classe trabalhadora em um mundo tão mutável.

2.1 **As mudanças no mundo do trabalho e as possibilidades educacionais**

Estamos vivendo uma crise de acumulação capitalista com conseqüências sociais bastante importantes. Na realidade, tal crise de acumulação começa na década de 1970 e ainda não encontrou solução, criando uma profunda crise civilizatória.

A partir do desenvolvimento tecnológico e da competição capitalista internacional, aprofundam-se as consequências do desenvolvimento desigual e combinado dos países, especialmente aqueles considerados periféricos, que ficam à mercê das necessidades dos países ditos desenvolvidos (TROTSKI, 1967, p.10), ou seja, países onde se localiza o núcleo orgânico (ARRIGHI, 1998) do sistema mundializado pela lógica do capital.

A crise modificou a forma de atuação dos aparelhos estatais. A fórmula keynesiana que permitiu o acúmulo de capitais e a transnacionalização das empresas no pós-Segunda Guerra, mediante forte atuação do fundo público para a diminuição dos custos de reprodução da mão-de-obra, teve que dar lugar a uma liberdade para o capital monetário, ou portador de juros, como forma de garantir a continuidade da acumulação capitalista.

Articulado com esse movimento, o acordo de “Breton Woods”, que garantia um ambiente de estabilidade monetária no Pós-Segunda Guerra, é rompido unilateralmente pelos EUA em 1971, acabando com o padrão dólar-ouro que previa o lastro para a moeda emitida. Em 1973 é a vez de acabar com o câmbio fixo. Assim estão novamente criadas as condições para as guerras cambiais. Com isso, aproveitando-se do poder de senhoriagem[25] e das condições geopolíticas da Guerra Fria, os Estados Unidos da América pôde crescer, aumentando seu déficit público. Segundo Elmar Altvater (2010, p. 206):

> A história do sistema monetário mundial a partir da segunda metade do século XX também poderia ser escrita como a história da apropriação de vantagens de senhoriagem da superpotência.

Como consequência, verificou-se um incremento avassalador do capital fictício, em um círculo vicioso decorrente do aumento do capital monetário, hoje quase indissolúvel do capital industrial e, também, do agronegócio. Esse movimento foi chamado de financeirização da economia. Segundo o mesmo autor, explicando esse processo:

> Para dizê-lo em termos simplificados e um pouco exagerados; durante o sistema Bretton Woods, das taxas de câmbio fixas, o primado estava na balança comercial; contudo, no sistema pós Bretton Woods, o balanço de capitais ocupa o centro. Na balança comercial, valorizam-se as vantagens concorrenciais comparativas da “economia real”, das respectivas “localizações”. A moeda funciona em primeiro lugar como meio de pagamento, como crédito. A “economia real” agora parece ser menos importante do que a “economia monetária”, o que não causa admiração em movimentações diárias de aproximadamente dois bilhões de dólares nos mercados de divisas, das quais apenas uma reduzida parcela (cerca de 2%) seria necessária para os trâmites do comercio mundial ou o financiamento de investimentos diretos, isto é, para transações da economia real (ALTVATER, 2010, p. 208).

Essa marcha levou à mais danosa fetichização. Conforme demonstra de maneira pormenorizada Virgínia Fontes (2010), o dinheiro “bem empregado” gera mais dinheiro em aplicações financeiras no grande cassino mundial que se tornou o mercado de crédito, de títulos e ações ao redor do mundo sem fronteiras para o capital especulativo.

[25] Senhoriagem é o preço – ou conjunto de vantagens – cobrado pelos EUA para o uso (por outras nações) de sua moeda como “bem público global” (ALTVATER, 2010, p. 205). Para manter o dólar como tal, o imperialismo americano tem se utilizado de todas as formas possíveis de convencimento e de coerção.

Para o detentor desse capital monetário – proveniente das mais variadas formas de acumulação, incluindo a fraude e as atividades ilícitas – as relações de produção decorrente do dinheiro que emprestou para o capitalista funcionante (aquele que extrairá a mais-valia no processo de produção e que pagará juros ao especulador, utilizando-se de parte dessa mais-valia) se torna invisível.

O trabalhador – agora submetido a uma exploração ainda maior – além de não ter seu trabalho percebido por aqueles que concentram capital a partir de investimentos no mercado financeiro, não percebe que o lucro decorrente das operações de crédito bancários, de aplicações em bolsas de valores e com as negociações de títulos públicos, é pago mediante a apropriação do fruto de seu trabalho excedente.

> Massas crescentes e concentradas de capitais de qualquer origem, capital sob a forma monetária que se converte em capital portador de juros ou em capital fictício, apesar de parecerem totalmente dissociadas do mundo da produção, precisam contribuir direta e, sobretudo, indiretamente, para a exploração da força de trabalho que, por seu turno, gerarão mais-valor que sustenta a base de todo processo.[26] (FONTES, 2010, p. 38).

Assim, a produção deve acompanhar a velocidade da reprodução do capital. Nesse sentido, irrompe o modelo flexível de acumulação. O modelo de grandes indústrias com fragmentação do trabalho manual na esteira da produção taylorista-fordista imbricada com o estado de bem-estar social, que visava um operário-consumidor de produtos “standardizados”, é substituído pelas células de produção de bens cada vez mais direcionados para seletos grupos de consumidores divididos por extratos de “necessidades fabricadas” por estratégias de *marketing*.

Conforme bem explica Harvey (2004, p. 86),

> Em primeiro lugar, o capitalismo está sempre movido pelo ímpeto de acelerar o tempo de giro do capital, apressar o ritmo de circulação do capital e, em conseqüência, de revolucionar os horizontes temporais do desenvolvimento. (...) o acelerado tempo de giro imposto aos mercados financeiros é ainda mais desgastante para os trabalhadores (envolvendo sua segurança no emprego, sua formação profissional etc.) e para o mundo da vida e da reprodução socioecológica. (...) Em segundo lugar, o capitalismo sente-se impelido a eliminar todas as barreiras espaciais, a “aniquilar o espaço por meio do tempo”, como diz Marx, mas só pode fazê-lo por meio da produção em um espaço fixo.

[26] A autora utiliza o termo mais-valor no lugar de mais-valia por considerá-lo a forma de tradução mais correta.

Com relação às transformações que ocorrem a partir da crise capitalista da década de 1970, discorre Harvey (1992, p.140):

> A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado "setor de serviços", bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas.

Nesse cenário, coexistem em um mesmo país – sobretudo em países economicamente dependentes ou periféricos – níveis diferentes de inovações tecnológicas e de gestão da mão-de-obra, não sendo possível afirmar uma total superação do modelo de gestão taylorista-fordista[27]. Contudo, podem-se notar profundas mudanças nas relações de produção. Segundo Frigotto (1995, p.62), ao analisar os efeitos da crise ainda nos anos 90:

> É importante demarcar (...) que a crise dos anos 70/90 não é uma crise fortuita e meramente conjuntural, mas uma manifestação específica de uma crise estrutural. O que entrou em crise nos anos 70 constituiu-se em mecanismo de solução da crise dos anos 30: as políticas estatais, mediante o fundo público, financiando o padrão de acumulação capitalista nos últimos cinqüenta anos. A crise não é, portanto, como explica a ideologia neoliberal, resultado da demasiada interferência do Estado, da garantia de ganhos de produtividade e da estabilidade dos trabalhadores e das despesas sociais. Ao contrário, a crise é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico de acumulação capitalista, assumindo formas que variam de intensidade no tempo e no espaço.

Com a transnacionalização das empresas, os estados nacionais diminuíram a capacidade de arrecadação para seus fundos públicos. Foram tais fundos que alavancaram o processo de acumulação do capital no período anterior. Dessa forma, o Estado de Bem-Estar Social desmorona-se enquanto a correlação de forças entre capital e trabalho torna-se mais cruelmente favorável aos detentores dos meios de produção.

Contudo, esse Estado que teve seu papel tão combatido pelos ideólogos do neoliberalismo está tendo papel fundamental para conter a *quebradeira* no setor econômico dos países centrais da economia mundial. Sem dinheiro para manter os gastos sociais do modelo que se desmorona, os fundos públicos dos EUA e da União Européia, como também dos países da semi-periferia e periferia, são

[27] Sobre as teses a respeito da ausência de um modelo de produção único para o período de acumulação flexível, ler CRUZ (1996).

dilapidados para a estatização de bancos que beiram à falência e para garantir incentivos dados à indústria e ao agronegócio.

No Brasil, a crise, apesar de ter chegado com menor intensidade, trouxe também suas consequências. As taxas de desemprego subiram no primeiro momento e, se não fosse a forte aposta no mercado interno, os efeitos para a economia poderiam ser ainda mais catastróficos. Cabe salientar que aqueles países que seguiram à risca os receituários do FMI – Fundo Monetário Internacional – foram extremamente atingidos pela crise, demonstrando a ineficácia do discurso neoliberal como saída para a crise atual.

Com relação às transformações no mundo do trabalho, que ocorrem nas últimas décadas, sob o capitalismo, Ricardo Antunes (1995, p. 16) [grifos do autor] constata:

> Novos processos de trabalho emergem, onde o *cronômetro* e a *produção em série* e de *massa* são "substituídos" pela flexibilização da produção, pela "especialização flexível", por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica do mercado.

Submetidas à lógica do capital, as novas tecnologias e os novos modelos de gestão flexível procuram ampliar as formas de exploração do trabalho, avançando sobre capacidades intelectuais e criatividade dos trabalhadores. Conforme Mauro Del Pino (1997, p. 204):

> As novas tecnologias com seu apelo participativo entram no processo de produção como um magnífico instrumento de produção e reprodução das relações de produção em um nível superior de exploração e dissimulação da realidade.

Cada vez mais os trabalhadores são explorados para além do tempo do trabalho, sendo difícil diferenciá-lo do seu tempo livre. Os conhecimentos necessários para a produção são desenvolvidos *full time*. O celular, a internet e a interatividade colocam o trabalhador em contato direto com o seu trabalho em tempo integral. Essas são características que acompanham o processo de aumento do trabalho abstrato virtual[28], que não está diretamente ligado a processos de

[28] Francisco de Oliveira (2003) aprofunda a temática sobre o trabalho imaterial, que chama de trabalho abstrato virtual. Prefiro tal termo em substituição a trabalho imaterial, para diferenciar minha análise daquelas ligadas ao operaismo italiano, elaboradas por Lazzarato e Negri (2001), entre outros. A diferença se dá menos nas constatações do que nas conclusões, visto que não

transformação da natureza para a produção de bens, mas, sendo trabalho e produzindo acumulação de capital, seja para o capitalista funcionante – diretamente ligado à produção –, seja para o capital monetário, transforma as relações sociais e os seres que o desenvolvem.

O consumismo se torna algo patológico com o desenvolvimento da paixão consumptiva. Segundo Richard Sennett (2006, p. 147), descreve:

> Hoje, a paixão consumptiva tem uma força dramática: para o espectador-consumidor, o uso possessivo é menos estimulante que o desejo de coisas que ainda não tem; a dramatização do potencial leva o espectador-consumidor a desejar coisas que não pode utilizar plenamente.

Nessa conjuntura, aumenta o trabalho abstrato virtual desenvolvido para gerar as falsas necessidades, além de atender, através de novos serviços, as demandas criadas por suas próprias estratégias de *marketing* e pelo culto ao "ter", que acaba por fornecer uma identidade para o indivíduo reduzido a "expectador-consumidor".

É isso mesmo, a identidade social abstrata do indivíduo é constituída pelo seu padrão de consumo. Daí vem as "tribos" comuns na adolescência contemporânea e que se mantém de outras formas na idade adulta, a partir dos restaurantes e lojas, freqüentados pelos expectadores-consumidores.

Esse trabalho abstrato virtual cresce com a interatividade: com o aumento da relação entre o consumidor e a empresa e com a intensificação da relação entre os trabalhadores nas células produtivas. Segundo Lazzarato e Negri (2001, p. 45-46), que utilizam o conceito de trabalho imaterial para se referir ao tema:

> O trabalho imaterial se encontra no cruzamento (é a interface) desta nova relação produção/consumo. É o trabalho imaterial que ativa e organiza a relação produção/consumo. A ativação, seja da cooperação produtiva, seja da relação social com o consumidor, é materializada dentro e através do processo comunicativo. É o trabalho imaterial que inova continuamente as formas e as condições da comunicação (e, portanto, do trabalho e do consumo). Dá forma e materializa as necessidades, o imaginário e os gostos do consumidor. E estes produtos devem, por sua vez, ser potentes produtores de necessidades, do imaginário, de gostos. A particularidade da mercadoria produzida pelo trabalho imaterial (pois o seu valor de uso consiste essencialmente no seu conteúdo informativo e cultural) está no fato de que ela não se destrói no ato do consumo, mas alarga, transforma, cria o

---

acompanho o movimento dos autores que buscam a substituição da disputa por hegemonia pela disputa por autonomia. Digo isso por não considerá-las excludentes. Contudo, em momentos em que a conceituação de trabalho abstrato virtual não tem a amplitude semelhante àquela de trabalho imaterial, utilizo o termo. Saliento, porém, minha divergência e o não acompanhamento das consequências de sua utilização pelos autores que o inserem em uma *bioeconomia* autonomista.

> ambiente ideológico e cultural do consumidor. Ela não reproduz a capacidade física da força de trabalho, mas transforma o seu utilizador.

É a partir das transformações nas relações de produção, no momento em que a fábrica cede lugar à empresa, que Deleuze (1992, p. 219-226) defenderá a mudança das sociedades disciplinares, apresentadas por Foucault para explicar os mecanismos de dominação nos séculos XIX e XX (família, escola, hospital, prisão), para as sociedades de controle, mediante um refinamento das técnicas de dominação (baseadas no *marketing*, na avaliação escolar durante todo o processo, nas penas substitutivas etc).

> O marketing é agora o instrumento de controle social, e forma a raça impudente dos nossos senhores. O controle é de curto prazo e de rotação rápida, mas também contínuo e ilimitado, ao passo que a disciplina era de longa duração, infinita e descontínua. (DELEUZE, 1992, p. 221)

O trabalho formal industrial característico do modelo taylorista-fordista sofre tendencial diminuição. Isso decorre do aumento do emprego do trabalho morto nas indústrias e em alguns ramos do setor de serviços, através das novas tecnologias geridas pelo capital para aumentar a produtividade (mais-valia relativa) em um mundo competitivo. Conforme Frigotto (1995, p. 64, grifos do autor)

:

> Ao capitalismo interessa produzir o máximo de mercadorias que condensem o máximo de mais-valia. Para permanecer no “jogo” esta regra é crucial. Por isso os diferentes competidores buscam, mediante a incorporação crescente de ciência e tecnologia no processo de produção, aumentar o capital morto e diminuir o capital vivo com o intuito de produzir mercadorias ao menor custo e, portanto, condensadoras do máximo de mais-valia. Mas, ao mesmo tempo que o capital necessita que as mercadorias sejam monetarizadas, isto é, que seja realizada a mais-valia que condensam, é um sistema que tende a reproduzir como mercadoria a força de trabalho no seu processo reprodutivo global e a excluir tanto a força de trabalho excedente quanto capitalistas (in)concorrentes.

Esses fatores combinados contribuem para tornar opaca e indeterminada a política (OLIVEIRA, 2007). Os trabalhadores reduzidos a expectadores-consumidores pela paixão consumptiva e constituindo sua identidade abstrata pelo seu padrão de consumo, não adquirem consciência de classe. Dessa forma, as lutas se limitam a ações de multidão, com consequências limitadas pela própria limitação das bandeiras de luta, pulverizadas nos interesses particulares individuais ou de grupos cada vez mais específicos.

Contudo, são essas experiências de luta de multidão que podem contribuir para a conscientização dos trabalhadores e para que as pautas legítimas dos vários grupos que se mobilizam contra o capital possam se articular a partir da construção da classe por sua luta. Aliás, classe social só existe historicamente quando em movimento, em luta. Segundo Thompson (1981, p. 57):

> Nenhuma categoria histórica foi mais incompreendida, atormentada, transfixada e des-historicizada do que a categoria de classe social; uma formação histórica autodefinidora, que homens e mulheres elaboram a partir de sua própria experiência de luta, foi reduzida a uma categoria estática, ou a um efeito de uma estrutura ulterior, das quais os homens não são autores mas os vetores.

Enquanto o fordismo, sob o Estado Keynesiano[29], após a Segunda Guerra Mundial, prometia os postos de trabalho, a partir da lógica operário-consumidor[30], as transformações que vêm ocorrendo substituem a produção em larga escala de produtos "standardizados" pela produção flexível, que atende às exigências específicas de grupos seletos de consumidores que possuem condições de pagar por produtos de preços mais elevados.

Os novos parques industriais de ramos tecnologicamente mais avançados possuem uma descentralização, sendo terceirizada a produção de várias peças e a execução de vários serviços, flexibilizando as relações produtivas e criando novas situações contratuais entre capitalistas e entre capitalistas e trabalhadores. Tal estrutura, mais enxuta, permite mudanças mais rápidas dos bens produzidos, atendendo a demandas cada vez mais específicas dos grupos consumidores.

Para adequar as plantas das fábricas a tal flexibilização, novas disposições das linhas de produção foram montadas, agora dispostas em "U" ou em células de produção. Isso traz novas exigências formativas da força de trabalho, que representa o aparecimento de novas contradições, trazendo à tona elementos que

---

[29] O Estado Keynesiano ou Estado de Bem-Estar Social foi um modelo econômico-político-social que buscava a superação da crise do pós-guerra, no mundo capitalista, através de um Estado forte na área social, além de um modelo de gestão da produção que estimulasse o desenvolvimento econômico com abertura de postos de trabalho. Foi implementado, sobretudo, na Europa Ocidental, preocupada com o avanço dos ideais comunistas em tempos de Guerra-Fria, tendo reflexos em vários outros países em desenvolvimento que, porém, nunca chegaram a implementar de fato tal modelo devido seu papel marginal na economia mundial.

[30] Henry Ford pretendia que seus operários fossem consumidores do que produziam. Dessa forma, industrializava produtos em larga escala a preços baixos, utilizando grande quantidade de mão-de-obra em atividades com alto grau de especialização e parcialidade no processo produtivo baseado na temporização da linha de produção.

possibilitam a retomada da disputa dos rumos da Educação Profissional, no sentido de realizarmos uma travessia para a politecnia ou educação tecnológica. Segundo Ignácio (2009, p. 172):

> Essa forma de organizar a produção segundo linhas que se combinam e materializam séries de operações ajustáveis à natureza e ao volume de encomendas feitas à fábrica – e que, por isso, garante a possibilidade da produção flexível – passa a mobilizar a força de trabalho de uma maneira tal, que o operário, antes responsável por uma operação única, específica, não raro, se vê ultrapassando seus estreitos limites, executando tarefas distintas daquelas que lhes eram atribuídas, ou, quando menos, cooperando com elas.

Eis o porquê da busca pela polivalência por parte dos empregadores que, contraditoriamente, abre espaço para a inclusão da luta por uma educação politécnica ou tecnológica na agenda política.

Além dessas mudanças no “chão da fábrica”, temos alterações importantes na composição da força de trabalho em relação aos setores da economia – setores esses que também passam por transformações.

Ricardo Antunes, em entrevista ao Jornal da Unicamp, descreve como a indústria, os serviços e a própria agricultura encontram-se imbricados: “A indústria tem peso, mas ela está na imbricação com os serviços, com a agricultura e com o setor financeirizado” (ANTUNES, 2007, p. 6).

Uma boa parte dos processos industriais é terceirizada. É bastante difícil, em alguns casos, definir se o emprego é industrial ou do setor de serviços. Vários trabalhadores criam seu CNPJ para desenvolver trabalhos para a indústria, prestando um serviço mediante a flexibilização da contratação de sua força de trabalho, com consequências graves para o aumento da exploração do trabalho pelo capital.

A produção no campo, cada vez mais, assume características industriais. Com o incremento do agronegócio voltado para monoculturas e produção pecuária intensiva e de larga escala, importa-se para o campo modelos de produção até então restritos ao urbano. Além disso, ocorre uma intensificação do uso de maquinários cada vez mais complexos, devido aos padrões de quantidade e qualidade exigidos. Tais sistemas de máquinas normalmente levam à diminuição sistemática do trabalho vivo rural, bem como à incapacidade de adequação aos novos padrões por parte dos pequenos agricultores.

Gilberto Dupas (2007), em artigo para o jornal Estado de São Paulo, caracteriza esse momento da seguinte forma:

> A partir dos anos 1980, com a globalização dos mercados, as corporações e seus investidores ficam mais preocupados com os lucros a curto prazo e os empregos começaram a cruzar rapidamente as fronteiras. E, com os avanços da tecnologia da informação, tornou-se mais barato investir em máquinas do que pagar a pessoas para trabalharem.

Apesar de todas as mazelas decorrentes do capitalismo tardio, os tecnocratas a serviço da manutenção do sistema capital passaram a adotar a ideologia do capital social[31]. O neoliberalismo não cumpriu sua promessa de desenvolvimento, após submeter as nações às reformas que atacaram direitos dos trabalhadores e submeteram ainda mais o Estado às necessidades do capital, como regulador e mantenedor das melhores condições possíveis para a sua acumulação. Através da ideologia do capital social, sem alterar as condições de acumulação capitalista, atribui-se ao Estado um papel mais atuante no campo social.

As agências multilaterais, entre elas a CEPAL, passaram a propor "reformas das reformas", visando sanar as "imperfeições" do "mercado" através da ação estatal (CARCANHOLO, 2010, p. 138-139). Porém, ao fazê-lo, procuram estabelecer como verdade instransponível a lógica de desenvolvimento baseada na desregulamentação dos mercados, que é o cerne da proposta liberal-conservadora-ortodoxa, que mistifica o poder da livre-concorrência.

Procura-se uma reinclusão dos "excluídos" economicamente da sociedade, de uma forma ainda mais subordinada, o que Virgínia Fontes (2005) nomeia de "inclusão forçada".

Para um aprofundamento da discussão da categoria exclusão, Avelino Oliveira (2004), entre outros, é uma importante referência. Neste livro, o autor demonstrará como exclusão e inclusão são duas faces da mesma moeda no modo de produção capitalista. A partir do ponto de vista marxiano, argumenta o autor,

> Por fim, quando, no contexto da obra máxima de Marx, a crítica pela via negativa é experimentada da forma mais radical, revela-se, em toda sua

[31] Segundo Vânia Motta, "na perspectiva da 'teoria do capital social' a educação passa a exercer a dupla função de aprimorar o capital humano para aumentar a competitividade e a produtividade do indivíduo e de construir uma 'cultura cívica' como mecanismo de construção de uma sociedade solidária, harmônica, sociável, 'da paz', necessário para aliviar a pobreza. *Alarga-se o papel da educação e restringe-se sua função política*." (MOTTA, 2008, p. 561)

> profundidade, um processo em que as realidades cuja complexidade ontológica não pode ser inteiramente abrangida pelo capital são *excluídas* e, depois de reduzidas a puras determinações quantitativo-econômicas, *reincluídas* no processo, porém já com outro *status* ontológico. Trata-se, pois, de um processo de *redução ontológica*. Portanto, o *princípio exclusão-inclusão* é posto a nu como *condicionante necessário da lógica processante do capital.* (OLIVEIRA, 2004, p. 144-145).

Marlene Ribeiro, autora que possui uma crítica contundente ao uso do termo exclusão, em seu artigo intitulado "Exclusão: problematização do conceito", já afirmava que "a exclusão está incluída na própria dinâmica do processo de produção capitalista" (RIBEIRO, 1999, p. 46).

Convém essas ressalvas para evitar uma visão romântica e ingênua dessa transformação observada nos receituários da CEPAL. Devemos ver as contradições decorrentes da ideologia do capital social, que norteia tal transformação, e não cair nas tentações reformistas e anti-revolucionárias, tão bem representadas pela posição de Alain Touraine (apud OLIVEIRA, 1999, p. 71)[32]:

> Nós vivemos, neste momento, a passagem de uma sociedade vertical, a que nos habituamos chamar uma sociedade de classes, com pessoas em cima e pessoas embaixo, para uma sociedade horizontal, onde o importante é saber se se está no centro ou na periferia. Outrora, as pessoas debaixo estavam profundamente persuadidas de que podiam reverter a sociedade em nome de um outro modelo, como dizem ainda os últimos detentores desse discurso, os alternativos. Se se propunha ainda ontem uma outra sociedade qualificada como anarquista, socialista, comunista, a questão não é hoje de ser *up or down* mas *in or out*: os que não são *in* querem sê-lo; de outro modo, eles estão no vazio social. Não há mais modelo alternativo, aquele que tudo revoluciona (bouvelerse).

Essa visão da inclusão como saída para a exclusão, tão presente nas justificativas das políticas públicas, sobretudo quando envolvem as áreas da educação e da assistência social, nega a possibilidade de uma emancipação da humanidade, somente possível com uma radical transformação da sociedade, superando o modo de produção capitalista. Referindo-se ao termo exclusão social, problematizando-o como conceito, Gaudêncio Frigotto (2010b, 419-420) afirma:

> O risco do uso abusivo desta noção situa-se na possibilidade de nos fixar no sintoma e nas conseqüências das formas que assumem as relações sociais capitalistas hoje e nos conduza, no plano das políticas, a uma postura reformista e conservadora. Seria, no contexto do capitalismo hoje realmente

[32] O texto original não possui tradução para o português: TOURAINE, Alain. Face à l´exclusion. **Esprit**, Paris, n. 169, p. 7-13, février 1991.

> existente, o antônimo de exclusão social o de inclusão ou a questão mais radical é a emancipação humana?

Este trabalho posiciona-se pela segunda opção, a da emancipação humana como o antônimo de exclusão social. A ideologia do capital procura naturalizar as relações sociais de produção atuais, incluindo a transformação da noção de cidadania a uma simples condição de consumo. Seriam os novos expectadores-consumidores os incluídos? Afirmo que não. As necessidades e formas de vida criadas pelo discurso hegemônico não podem ser considerados naturais.

Portanto, mantendo a lógica da boa governança para o capital, uma posição econômica mais heterodoxa e desenvolvimentista, adotada atualmente no Brasil, resgata valores que haviam sido sepultados pelo discurso neoliberal mais ortodoxo e baseado na competição e meritocracismo. Assim, cooperação e trabalho em redes, solidariedade, empreendedorismo e visão processual são características incentivadas na formação dos indivíduos da classe trabalhadora. Ao mesmo tempo que isso poderia ser considerado um avanço, permite o aprimoramento da flexibilização contratual entre capital e trabalho, gerando contradições inclusive devido às novas relações de produção, na medida que uma enorme parcela da classe trabalhadora não vende seu trabalho diretamente para um capitalista funcionante.

A complexidade decorrente dessas mudanças requer uma aproximação analítica que não se reduza à simplificação grosseira da realidade para o atendimento de um esquema teórico fechado e, permito-me opinar, que nega o materialismo histórico, como muito bem aponta Thompson (1981).

O discurso ligado à ideologia do capital social prevê que os novos trabalhadores – aqueles que poderão ser utilizados, em algum momento – devem possuir uma visão mais sistêmica dos processos produtivos.

Além disso, para poderem se adequar às novas exigências, eles devem desenvolver a capacidade de comunicação, a criatividade e a responsabilidade

Como já foi dito, são novas contradições fazem avançar as condições objetivas para que a politecnia ou educação tecnológica possa ser colocada na agenda educacional brasileira. Conforme salienta José Rodrigues (2009, p. 117):

> embora os autores não identificassem polivalência com politecnia, posto que polivalência representaria apenas um momento necessário à politecnia, ficava mais ou menos implícito que haveria margem para um acordo

> supraclassista em torno do caráter ‘progressista’ da reestruturação produtiva. Em poucas palavras, a superação do padrão taylorista-fordista de organização do trabalho e de formação profissional interessaria tanto à burguesia (dita nacional) quanto à classe trabalhadora, o que supostamente contribuiria para o avanço da práxis educativa de caráter politécnico.

Rodrigues (2009 p.118) complementa dizendo que, passado o tempo e analisando a tarefa que a história nos impõem, verifica-se “que enquanto houver uma educação marcada pela divisão social do trabalho, haverá inexoravelmente a necessidade de uma concepção de ‘educação politécnica’, isto é, marxista, que àquela se contraponha.”.

Assim, sob a lógica do capital, a escola sofre mudanças para atender à sua função de garantir a boa governança. São novas as exigências do capital em relação ao trabalho. Portanto, o sistema escolar procura ajustar-se, para manter seu papel de prometer a eqüidade. Para servir à reprodução capitalista em novos moldes, a escola precisa se readequar ao sistema. Sobre as novas demandas para a educação, decorrentes das novas exigências do capital, discorre Barbosa (2001, p. 41):

> Dentro deste quadro de transformações, é certo que os avanços tecnológicos e as conseqüentes alterações na base técnica e no gerenciamento e organização de parte dos processos de produção, vêm impondo um novo caráter ao trabalho e exigindo novas qualificações dos trabalhadores ou, ao menos, de uma parte deles. Autonomia, capacidade criativa, polivalência, responsabilidade, capacidade de discernimento e decisão, passam a ser características indispensáveis ao trabalhador requisitado pelos novos processos produtivos. Estas características, bastante diferenciadas das exigidas pelos processos produtivos anteriores, são apontadas como fundamentais para atender à imposição da produtividade que permite atingir os patamares de competitividade dos produtos e serviços nos mercados globalizados. E, ao mesmo tempo, são vistas como passíveis de serem desenvolvidas através de processos formativos escolares, inclusive.

Dessa forma, ao mesmo tempo em que a educação deve servir a essas novas exigências, deve preparar o indivíduo para o fracasso, para o desemprego, para a exclusão. Tal exclusão, elemento constitutivo da reprodução social na sociedade de classes, ainda dentro do processo escolar, tem papel seletivo e pedagógico (PORTO JÚNIOR, 2008).

Seletivo porque o diploma garante alguns espaços no mundo do trabalho. Assim, quando se exclui pessoas da escola (evasão ou o não ingresso), se retira oportunidades de inserção mais digna do sujeito nas relações de produção.

Pedagógico porque desenvolve experiências de fracasso que serão absorvidas pelo indivíduo, transferindo a responsabilidade pelo insucesso ao futuro trabalhador (possivelmente desempregado ou precarizado). Eis o discurso ideológico da empregabilidade.

Assim, as políticas públicas para a educação profissional têm o papel de preparar o indivíduo para o desemprego, o subemprego, o emprego temporário etc., ou seja, para as novas formas de contrato entre capital e trabalho.

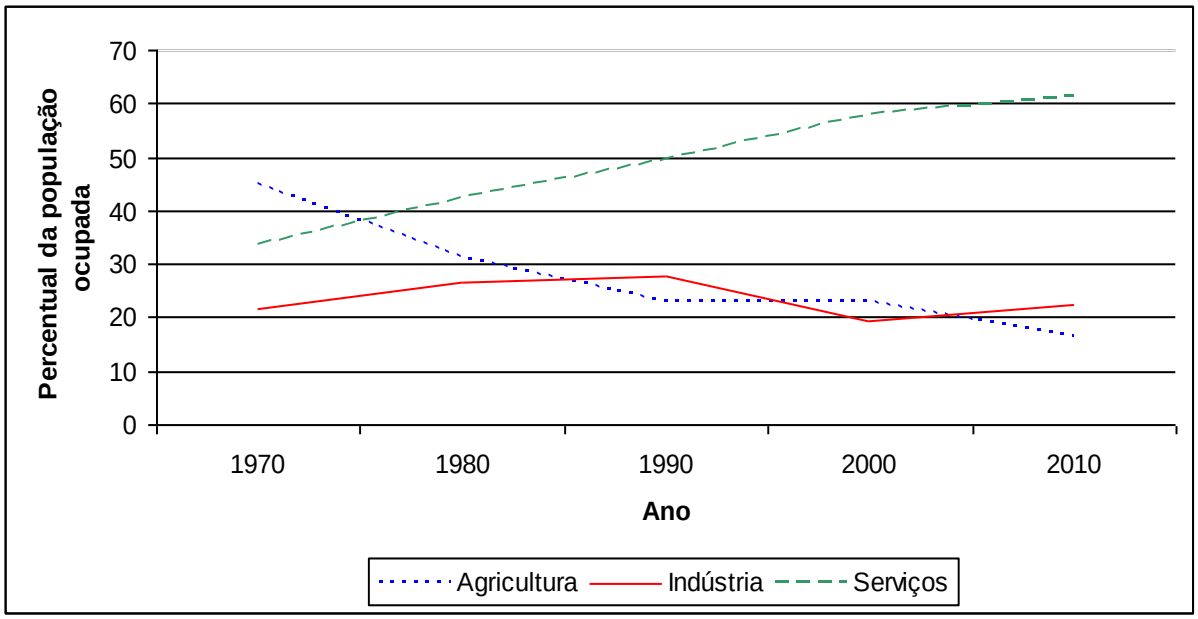
Apesar da ideologia do capital social, como disse, ter ganhado força na esfera federal desde 2003, no governo Dilma vem ocorrendo um fortalecimento de políticas públicas de cunho mais claramente neoliberais (mais ortodoxas para utilizar os termos que vínhamos trabalhando). Sob a direção da equipe do economista Aloísio Mercadante, o Ministério da Educação reedita através do PRONATEC, com mais vigor, a lógica do PLANFOR[33] da era de Paulo Renato de Sousa e Fernando Henrique. A diferença é que os impactos na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são agora ainda mais contundentes, visto o PLANFOR ser uma política de trabalho, gerida no Ministério do Trabalho, e o PRONATEC articula as políticas de vários ministérios com as de educação, sendo gerido pelo Ministério da Educação.

2.2 **As mudanças no perfil do trabalhador brasileiro**

Aproximando-nos da realidade brasileira, no gráfico a seguir apresento a evolução da distribuição da população ocupada por setor de atividades no Brasil.

[33] O Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador – PLANFOR – teve sua estruturação começada em 1995 e foi implementado a partir de 1996 até 2002, vindo a ser substituído pelo Plano Nacional de Qualificação – PNQ – no governo Lula, em 2003. Utilizando verbas do FAT, visava a qualificação profissional em massa utilizando a estrutura dos sindicatos e outras instituições da sociedade civil. De fato, era uma política que visava o colaboracionismo de classes com parcos efeitos na qualificação da mão de obra.

Figura 1 – Distribuição da população ocupada por setor de atividade



Fonte: CEPAL, 2001 e CEPAL, 2011.

Os dados da Figura 1 podem são apresentados de forma mais detalhada na Tabela 1, na qual incluo os dados do Anuário da CEPAL de 2013, relativo ao ano de 2012:

Ano	Agricultura (%)	Indústria (%)	Serviços (%)
1970	44,9	21,8	33,3
1980	31,2	26,6	42,2
1990	22,7	27,8	49,5
2000	22,8	19,4	57,8
2010	16,5	22,3	61,2
2012	14,2	22,8	62,9

Pode-se verificar que o número de trabalhadores no setor industrial vinha apresentando um aumento até o final da década de 1980, vindo a cair na década de 1990 e voltando a crescer timidamente a partir da virada do século.

Sem dúvida, a abertura indiscriminada das importações no início da década de 1990 – com a adoção da agenda neoliberal de forma tardia em nosso país – e seus efeitos na economia nacional se fizeram sentir, resultando na diminuição de nosso parque industrial em alguns ramos e na implementação de novas tecnologias que diminuíram drasticamente os postos de trabalho em outros. Cabe lembrar que, nessa fase, é gestada e implantada a Contra-Reforma da Educação Profissional, através do Decreto 2.208/97.

O baixo número de trabalhadores no setor industrial brasileiro, apesar do aumento relativo que este setor vem tendo nos últimos anos, é uma tendência que dificilmente será revertida, visto o aumento do trabalho morto neste setor. Além disso, algumas economias apresentam vantagens competitivas – em detrimento do trabalho – que inibem o processo de industrialização e podem levar até mesmo ao processo de desindustrialização em alguns países. Sem dúvida o baixo custo da mão-de-obra e avanço tecnológico chinês redesenham o quadro da distribuição geográfica da produção capitalista, numa renovada divisão internacional do trabalho.

O setor agrícola tem reduzido o número de trabalhadores. A automação agrícola e o uso de modelos de produção importados do setor industrial, característicos da imbricação a que se refere Antunes (2007), além da manutenção da tendência culturalmente forjada de urbanização da população brasileira, que já vinha sendo verificada por décadas, concorreram para o êxodo rural e o aumento do desemprego no campo. Atualmente, aproximadamente 86% da população brasileira vive em áreas urbanas (CEPAL, 2013).

A estabilização dos percentuais relativos ao emprego agrícola, verificada nos anos da década de 1990, decorreu das políticas de Reforma Agrária conquistadas por meio de movimentos de camponeses e de desempregados, entre os quais, vale destacar o MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – criado em 1984. É preocupante o aumento do êxodo rural que se verifica atualmente com o desenvolvimento do agronegócio. O avanço da fronteira agrícola sobre zonas de mata nativa não tem promovido um maior emprego de mão-de-obra no campo.

Ainda, segundo o gráfico, verifica-se um grande crescimento do setor de serviços. Com as novas formas de contratação mais flexíveis – entre capitalistas e entre capital e trabalho – várias tarefas produtivas são terceirizadas. Somam-se a isso as novas tecnologias que resultam em novas profissões e relações produtivas. O que se tem é o aumento do número de empresas e de trabalhadores que, embora atuando junto aos setores da indústria ou da agricultura, apresentam-se como prestadores de serviços. Além disso, o crescimento das cidades e as técnicas para o aumento do consumismo geram uma série de novas necessidades a serem atendidas por este setor por meio do trabalho abstrato virtual.

Esse novo quadro acarretou o aumento do setor informal da economia, diminuindo o controle do capitalismo industrial sobre parcelas cada vez maiores da população, o que ao mesmo tempo é dramático e cria novas possibilidades de

superação de tal modelo. Porém não se deve desconsiderar a capacidade de adaptação do capitalismo às novas situações decorrentes do avanço das forças produtivas.

A partir de tais considerações, a identificação da classe como processo, além de relação, conforme defende Elen Wood (2003), baseada no trabalho de Thompson (1981), ajudará no trabalho de leitura das condições de luta da classe trabalhadora. Nesse sentido, o conceito de classe-que-vive-do-trabalho de Antunes (1999) ajuda, sobretudo se trabalhado em conjunto com o conceito de experiência que é apresentado por Wood e Thompson. A meu ver, o conceito de classe como consequência das experiências de resistência e luta potencializa a capacidade investigativa de um materialismo histórico contemporâneo.

2.3 **A atualidade da proposta de ensino médio integrado**

Enganam-se aqueles que passam a relativizar ou diminuir a importância do trabalho na atualidade. Este continua como elemento central da diferenciação da condição humana frente aos animais, na medida em que o homem produz seus meios de vida.

O trabalho continua a ser o condicionante das relações humanas, bem como da relação do homem com a natureza. Contudo, este se transforma com o avanço do trabalho abstrato virtual. A análise dessa transformação é de fundamental importância para a verificação dos espaços de luta para a transformação, decorrentes das contradições do desenvolvimento do próprio capitalismo. Conforme anuncia Paulo César Ignácio (2009, p. 20), ao apresentar a discussão de sua tese:

> ... articulamos as demandas da acumulação flexível quanto à qualificação profissional – e que dizem respeito, basicamente, ao desenvolvimento das capacidades cognitivas a serem possibilitadas pela ampliação da base de conhecimentos dos trabalhadores – aos pressupostos da politecnia, já sinalizando para a conclusão de que, na atualidade, o Brasil apresenta condições objetivas para que essa concepção seja (re)introduzida,, com destaque, no debate sobre política educacional.

Os espaços de luta contra-hegemônica, portanto, existem quando percebemos a ocorrência de intersecções entre o conjunto de conhecimentos

formativos defendidos pelo discurso hegemônico e os interesses construídos pelo bloco contra-hegemônico. A dificuldade de avanços no processo revolucionário brasileiro, mesmo aquele de cunho liberal-burguês, está na miopia de sua classe dirigente, culturalmente e economicamente subordinada ao capital internacional.

É a partir da análise superficial das transformações no mundo do trabalho que são construídas as políticas públicas para a Educação Profissional. Por isso, ao invés de solucionar, aprofundam os problemas decorrentes do desemprego estrutural do capitalismo tardio.

Nesse sentido, a discussão existente a respeito do conceito de ensino médio integrado utilizado aqui como modelo a partir do qual poderíamos discutir um novo currículo para o ensino médio para ser universalizado, se faz de extrema importância.

Para Frigotto (2010a, p.37):

> O estabelecimento de um vínculo mais orgânico entre a universalização da educação básica e a formação técnico-profissonal implica resgatar a educação básica (fundamental e média) na sua concepção unitária e politécnica ou tecnológica.

Portanto, verificamos atualmente que as condições objetivas concorrem para a construção do debate sobre a politecnia – ou educação tecnológica – no seio das instituições escolares, sobretudo da Rede Federal de Educação Profissional, Ciencitífica e Tecnologica, que poderá ser, a partir de sua interiorização, instrumento irradiador da concepção de educação que almejamos, mesmo dentro dos limites impostos pelo capitalismo.

Assim, a proposta de ensino médio integrado, aproveitando-se das contradições do próprio capital, representa a possibilidade de reforma educacional em uma perspectiva revolucionária e contra-hegemônica.

2.4 **O Brasil firma-se na semiperiferia: limites do discurso desenvolvimentista**

O Brasil possui um governo, desde 2003, bastante contraditório em suas ações. No último período, parece seguir e ser laboratório de experiências das "Reformas das Reformas" defendidas pela Nova CEPAL[34]. Estas foram apresentadas nos recentes receituários decorrentes do flagrante fracasso do discurso neoliberal, que sofreu sério golpe na crise econômica que afetou o coração do sistema mundial em 2008, que começou em 2006 com os *subprimes* – típica criação fraudulenta de capital fictício no setor imobiliário americano – e se agrava até os dias atuais. Ao realizar concessões mínimas para parcelas pobres da população, o governo resultante de uma heterogênea composição acaba por garantir a coesão social necessária para a "boa governança" que interessa à reprodução do capital, predominantemente financeiro.

Mas não podemos deixar de notar que tal governo é diferente do anterior. Falo dos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, quando a ortodoxia neoliberal falou mais alto e vivemos o desmanche (SCHWARZ apud OLIVEIRA, 2007, p. 30) decorrente da dilapidação do patrimônio estatal, alvo das mais potentes expropriações primárias atuais.

Com o incremento dos programas sociais e ampliação de linhas de crédito para os setores mais pobres da sociedade, sob a égide do discurso do capital social e seu apelo pela coesão social, houve, em grande medida, uma substituição da lógica individualista e meritocrática que levava àquilo que Virginia Fontes (2005, p-19-50) chamou de "exclusão por externalização" para uma "inclusão forçada", ligada a uma lógica da colaboração, onde mesmo persistindo a competição, ela deve ser vencida pelos indivíduos organizados em redes empreendedoras.

Longe de ser uma panacéia, como querem alguns deslumbrados com a novidade das tecnologias, como Castells (2003) e com uma certa autonomia por parte dos trabalhadores nessa nova sociabilidade, como defende Virno (2008) ao se referir ao virtuosismo do trabalho e em menor medida HARDT e NEGRI (2005), o que vemos é o estabelecimento da subsunção real do trabalho ao capital. Tal subsunção real, decorrente da síntese entre mais-valia absoluta e relativa propiciada pelo avanço tecnológico e pela subjugação do trabalho ao capital, bem como seus efeitos, serão melhor explicados mais adiante.

[34] Para entender essa mudança de receituário da CEPAL, ler CARCANHOLO (2010).

A fração da classe trabalhadora que se burocratizou nos sindicatos e passou a integrar os Conselhos Gestores dos Fundos Públicos aliou-se a uma grande parcela da burguesia nacional – excetuando-se parcelas regionalizadas cujos maiores representantes são os setores paulistas aliados dos dublês de banqueiros de origem na classe média e esculpidos na academia (OLIVEIRA, 2003), representados politicamente pelo PSDB – para formar a atual aliança no poder, sob a presidência do Partido dos Trabalhadores.

O resultado dessa composição leva a profundos embates no interior do aparelho estatal, resultando, pois, nas políticas públicas carentes de coerência do governo federal.

Convém salientar que tais incoerências são decorrentes de embates entre setores mais ligados ao período neoliberal anterior (ortodoxia econômica) e setores novo-desenvolvimentistas (heterodoxos do ponto de vista econômico). Isso precisa ser dito para que se evite aqui uma interpretação, bastante forçada hoje em dia, de perceber o atual governo como em disputa de um ponto de vista que aponte para necessárias rupturas. Os avanços que ocorrem não mudam o cerne da política econômica de “boa governança” para a reprodução do capital.

O importante é: aquilo que salva tal governo de ser igual ao de FHC é exatamente as medidas tomadas por esta heterodoxia econômica de “Reforma das Reformas” neoliberais implementadas pelos novo-desenvolvimentistas. Foram tais medidas que ajudaram o país a sair quase ileso da crise de 2008, com uma aposta no crescimento do consumo de massas no mercado interno, com incentivos fiscais para a indústria de bens duráveis.

Contudo, o capitalismo tardio mostra-se irremediável. O Brasil passa por problemas de solução cada vez mais difícil. Convivemos com o perigo da volta da inflação decorrente da cultura do consumo dos emergentes expectadores-consumidores que não é arrefecida com o aumento das taxas de juros e diminuição do crédito. Ainda, uma boa parte deste consumo provém de importações, principalmente nas duas pontas: a) artigos de primeira linha provenientes de empresas sediadas nos países do núcleo orgânico e cobiçados pela classe burguesa integrada de forma subordinada ao capital internacional; b) artigos de baixo custo e qualidade, importados de países de baixo custo de mão-de-obra e que

são consumidos pelos novos consumidores-expectadores[35] e produzidos na semiperiferia – incluída a China.

Tal situação gera uma crise cambial importante, visto o fato de o Brasil ter saído quase ileso da crise, mantendo-se solvente através de uma política econômica que privilegia o *superávit* primário às custas de demandas sociais, o que permite uma melhor avaliação da "boa governança" por parte das agências de *rating*.

Sobre essa boa governança, nos explica Elmar Altvater (2010, p. 186):

> Assim, a boa governança está longe de ser boa para todos: não é boa para os funcionários públicos nem para os beneficiários de rendas de transferência, mas é boa para as empresas muitas vezes transnacionais, favorecidas pelos encargos resultantes de investimentos do setor público, que por esse motivo também manifestam grande interesse na ampla liberalização da concessão de encargos do setor público, por um lado, e na sua racionalização e confiabilidade, assegurada por um "bom governo".

Essa confiabilidade aos olhos do capital atrai divisas para investimentos produtivos e especulativos no país. O aumento da taxa de juros para conter o consumo que gera inflação faz com que mais capital volátil do capitalismo mundializado venha buscar sua reprodução aqui, sugando, através da superexploração do trabalho, a energia de toda a nação para o pagamento de juros ao capital especulativo.

Desenvolve-se uma política de intervenção bastante onerosa ao Banco Central do Brasil – e, portanto muito onerosa à Nação –, para manter o dólar em patamares que, por um lado, não impeça a concorrência dos produtos nacionais tanto no mercado interno, como no mercado internacional. De outro lado, o real sobrevalorizado em relação ao dólar é o principal vetor para a queda da inflação e manutenção do padrão de consumo que garante a estabilidade política do governo de Dilma Roussef.

Vivemos, portanto, o ufanista discurso do desenvolvimento, com a possibilidade de desindustrialização de um lado, o risco de uma alta da inflação e/ou diminuição dos padrões de consumo de outro e andamos no fio da navalha tentando surfar na boa onda da alta cotação das *commodities*, nossos principais produtos de exportação.

---

[35] Com já foi abordado, Richard Sennett (2006, p.147) refere-se à paixão consumptiva que estabelece uma relação de não saciedade do expectador-consumidor com o uso daquilo que deseja e que não tem, sendo levado a desejar e comprar coisas que não pode e nem vai utilizar plenamente.

Com o agravamento da crise, sobretudo na Europa, vimos um desaquecimento ainda maior da economia global. Mesmo com a inflação chegando nos limites superiores das metas governamentais, vivemos uma intervenção estatal para tentar manter o consumo interno, mediante diminuição dos *spreads* bancários – estes conseguidos a partir da atuação dos bancos que permaneceram estatais mesmo após o devaneio privatista neoliberal da década de 90 do século passado – com aumento do crédito. Ainda, ocorrem renúncias fiscais em várias áreas da indústria para incentivar o consumo.

Essas ações têm seus riscos e em alguns setores da economia, sobretudo o imobiliário, verifica-se um espantoso aumento das chamadas “bolhas”, que são fruto descolamento do capital monetário em relação à economia real.

Por outro lado, a crise internacional tem seus efeitos no valor de algumas *commoditties* – como por exemplo, o aço – que freiam previsões de investimentos nesse importante ramo industrial, agravando problemas cambiais de países exportadores desse minério, como é o caso brasileiro.

Isso tudo posto, somado a um modelo de consumo que não encontra sustentabilidade do ponto de vista ambiental, acaba por colocar em xeque as estratégias desenvolvimentistas que continuam a hegemonizar as políticas econômicas do governo Dilma Roussef.

Nesse contexto, cabe a boa pergunta de Chico de Oliveira (2003, p. 34), “a quem serve o desenvolvimento econômico capitalista no Brasil?”

Com certeza, mesmo considerando as melhorias sociais evidentes ocorridas na última década, tanto hoje, como no longo prazo, serve ao capital internacional e seus pretores subordinados internos. A convivência do arcaico com o moderno característico da história brasileira leva à potencialização das formas de exploração e expropriação capitalistas na nossa sociedade (OLIVEIRA, 2003).

Seguirei a crítica ao discurso desenvolvimentista, agora por outro viés. Dentro da geopolítica mundial, existem importantes limitações para a consolidação da promessa desenvolvimentista brasileira.

A situação de Portugal, Espanha e Grécia – poderíamos incluir a Itália que vai no mesmo caminho e que é um caso insoluto para Arrighi (1998) – demonstra em grande parte a correção da tese deste autor.

Ao separar as nações em 3 grupos principais – núcleo orgânico, semi-periferia e periferia – além de zonas próximas aos extremos, demonstrava que havia

um golfo dificilmente transponível entre os mesmos. Os países do núcleo orgânico deteriam uma riqueza de tipo oligárquica, os países semiperiféricos uma riqueza democrática e os periféricos estariam privados de riqueza. Tais riquezas teriam sido historicamente construídas a partir da exploração exercida pelos países do núcleo orgânico sobre os países dos outros dois grupos. Individualmente, somente com uma conjugação de excepcionais circunstâncias, pode ocorrer uma passagem de um bloco para outro de forma sustentável no longo prazo. Tal tese não poderia ser comprovada para prazos mais curtos, visto existirem oscilações. Nos momentos de crises mais agudas, com as conseqüentes redistribuições de riquezas que nelas ocorrem, a realidade é trazida à tona.

Os países da Europa Meridional, citados anteriormente, viveram por algumas décadas o gostinho de conviver com algumas vantagens de ser núcleo orgânico, graças a acordos favoráveis com os membros desse seleto grupo, sobretudo devido à geopolítica da chamada "Guerra Fria". Nas redistribuições definidas pelas crises, voltam ao seu "*status* normal"[36].

De outro lado, para justificar meu ceticismo frente ao discurso desenvolvimentista, me apoio nos argumentos de dois autores brasileiros que apontam o problema: Virgínia Fontes e Francisco de Oliveira.

Virgínia Fontes (2010) manifesta que o movimento de concentração e centralização de capitais que integrariam o Brasil ao capital-imperialismo não permitiria a superação da dependência, devido aos seguintes fatores: a) dependência estrutural da economia brasileira; b) frágil suporte militar de nossas forças armadas e c) pequenez das empresas propriamente brasileiras frente ao conjunto das multinacionais com origem nos países centrais.

Dessa forma, denuncia o papel subalterno assumido pelo capital-imperialismo brasileiro: subordinado ao capital-imperialismo internacional e extraindo mais-valia dos países do hemisfério-sul. Sendo assim, qualquer desenvolvimento brasileiro tende a privilegiar os setores da burguesia nacional associados ao grande capital internacional.

Já Francisco de Oliveira discorre sobre a incapacidade nacional de produção de tecnologia para acompanhar a revolução digital-molecular, diferenciando esta etapa da anterior – durante a Segunda Revolução Industrial – quando a produção

[36] Um estudo mais aprofundado do que esta simplicada exemplificação pode ser encontrado em Giovanni Arrighi (1998).

podia ser transportada para outros locais mantendo seus níveis de produtividade e tendo aumentada sua lucratividade nos países mais pobres e de mão-de-obra barata.

Oliveira, dessa forma, nos traz a figura do ornitorrinco, em um esperado diálogo entre Marx e Darwin:

> O ornitorrinco é isso: não há possibilidade de permanecer como subdesenvolvido e aproveitar as brechas que a Segunda Revolução Industrial propiciava; não há possibilidade de avançar, no sentido da acumulação digital-molecular: as bases internas de acumulação são insuficientes, estão aquém das necessidades para uma ruptura desse porte. Restam apenas as "acumulações primitivas", tais como as privatizações propiciaram (...) O ornitorrinco capitalista é uma acumulação truncada e uma sociedade desigualitária sem remissão. (OLIVEIRA, 2003, p. 150)

O motivo de citar Arrighi e depois estes dois críticos brasileiros é destacar o caráter improvável de uma chegada do Brasil ao núcleo orgânico do capitalismo mundializado sob predominância financeira (CHESNAIS, 1996). É essa promessa: "o Brasil é o país do futuro", que seduz a sociedade e contribui para a manutenção da "revolução passiva à brasileira" (Ruy Braga, 2010, p. 14) e do consentimento ativo dos trabalhadores "com a mais desavergonhada exploração dirigida pelo regime de acumulação financeira globalizado"(idem).

A dependência brasileira do capital internacional torna-o passível de ataques especulativos. Mesmo com a maior reserva de divisas que já tivemos na história, o ambiente instável do mercado mundial financeirizado e profundamente abalado por uma crise de dimensões ainda não mensuradas, de uma vez, redistribuir o capital aqui afixado. Como nos lembra HARVEY (2008, p. 175):

> A criação, a administração e a manipulação de crises no cenário mundial evoluíram para uma sofisticada arte de redistribuição deliberada de riqueza de países pobres para países ricos. (...) Calcula-se que, a partir de 1980, "mais de cinqüenta Planos Marshall (mais de 4,6 trilhões de dólares) foram remetidos pelos povos da Periferia aos seus credores do Centro".

O tempo de giro do capital se torna quase instantâneo, mediante a informatização dos fluxos de matérias primas e diminuição dos seus estoques, além da "autonomização"[37] do trabalhador que só recebe a sua pequena retribuição quando o ciclo da mercadoria é finalizado.

[37] A flexibilização das relações contratuais entre capital e trabalho levam a um incremento da exploração dos trabalhadores que muito pouco tem a ver com um certo vituosismo do trabalho (VIRNO, 2008) ligado a uma proclamada autonomia dos precarizados. Aqueles que só tem sua

A partir dessa constatação, Oliveira (2003, p. 136-137) explicará que ocorre uma síntese entre mais-valia absoluta e relativa, visto que agora: “todo o tempo de trabalho é tempo de produção”. Melhor explicando:

> Marx chamou os salários de “capital variável”, exatamente porque se trata de um adiantamento do capitalista aos trabalhadores; é variável porque sua resultante na formação da mais-valia depende das proporções de emprego da mão-de-obra e dos tempos de trabalho pago e não-pago. Além disso, no lucro como recuperação de mais-valia, ela depende da realização ou não do valor. Ora, a tendência moderna do capital é a de suprimir o adiantamento de capital: o pagamento dos trabalhadores não será um adiantamento do capital, mas dependerá dos resultados das vendas dos produtos-mercadorias (OLIVEIRA, 2003, p. 136).

Dessa forma, mediante uma máxima produtividade do trabalho, mesmo aquele exercido na informalidade e nos períodos de lazer e de interação social, pode o capital incorporar o “trabalho abstrato virtual” na produção da mais-valia (subsunção real do trabalho ao capital):

> No fundo, só a plena validade da mais-valia relativa, isto é, de uma altíssima produtividade do trabalho, é que permite ao capital eliminar a jornada de trabalho como mensuração do valor da força de trabalho, e com isso utilizar o trabalho abstrato dos trabalhadores “informais” como fonte de produção de mais-valor. Este é o lado contemporâneo não-dualista da acumulação de capital na periferia, mas que começa a se projetar também no núcleo desenvolvido. (OLIVEIRA, 2003, p. 137)

Enquanto vivemos um nacionalismo desenvolvimentista que pretende acordar o gigante deitado em berço esplêndido, verificamos a irracionalidade da mundialização do capital. Desde a crise de acumulação sob as bases tayloristas-fordistas que começou nos anos 1970, vivemos saídas desregulamentadoras que privilegiaram a desvinculação das finanças em relação à economia real.

Isso possibilitou o aumento das taxas de lucro do capital baseadas em expectativas futuras de rentabilidade ligada ou não à produção de novos bens ou serviços. Uma jogada de *marketing* pode alterar significativamente o valor de imóveis ou de uma empresa sem que nenhuma reforma predial ou novo produto seja de fato realizado.

A carência de base material para a definição do valor, quando toda a vida das pessoas vira mercadoria, mediante a subsunção real do trabalho ao capital, cria contradições irremediáveis. Segundo Oliveira (2007, p. 33-34):

---

força de trabalho para vender, muito poucas chances de escolha têm.

> Nessas condições, só o capital financeiro sai lucrando, mas isso tem claros limites, como o caso argentino não se cansa de reiterar: a fração dos juros no PIB, para pagar a dívida interna e a externa, cresce até provocar uma retração do investimento produtivo – o que assinala, desde logo, que o capital fictício ou virtual permanece ligado ao produtivo – e por esse movimento chega o momento de realizar o valor, quando então todo o castelo de cartas desaba.

É seguindo as regras de "boa governança" para o capital que o Brasil pretende seu desenvolvimento e conclama a sociedade como um todo para a empreitada. Esta garantirá o banquete para os detentores de capital brasileiros ligados ao capital internacional, desde que a maioria da população se contente com as migalhas que sobram, não utilizadas para o *superávit* primário que teima em bater recordes[38] no governo do combate à miséria.

O limite da "boa governança" são os limites da produção, que, afinal, é quem paga a conta. E quem produz?

2.5 **O capitalismo dependente brasileiro na encruzilhada**

Certamente, impossível seria enquadrar todas as políticas públicas implantadas pelo governo Lula dentro de um todo coerente. Dada sua heterogeneidade representativa, teve avanços e retrocessos. Contudo, podemos afirmar que atendeu primordialmente os interesses da acumulação capitalista privada, dando amplas garantias, bem como remuneração, para o capital financeiro e para amplos setores do capital industrial, de serviços e do agronegócio, todos estes imbricados com o este capital finaceiro.

Ao caracterizar as relações de classe sob o governo Lula, após o processo de acomodação da CUT e do PT, discorre FONTES (2010, p. 326):

> Não houve uma desconexão, sequer relativa, frente ao capital-imperialismo internacional por parte das burguesias brasileiras, como Florestan Fernandes supunha ser condição para a redução da "alienação das classes burguesas" brasileiras, que tolhiam sua própria capacidade econômica,

[38] Até o ano de 2011, quando bateu todos os recordes, vimos aumentos consideráveis do *superávit* primário brasileiro. Em 2012, após começar o ano batendo recordes nos meses de janeiro e fevereiro, ocorreu uma sensível diminuição do mesmo, não sendo ainda possível verificar se existe de fato uma mudança na política econômica ou se a diminuição é mais um efeito indesejado – pelo governo – da crise econômica mundial. Ao que tudo indica, a última opção é a mais provável.

> sociocultural e política. Não se instaurou um efetivo “diálogo” entre as classes sociais (o que envolveria uma efetiva revolução contra a ordem), mas implementou-se no Brasil um duplo fenômeno: uma integração pelo alto entre os segmentos das diferentes classes sociais, realizada através das novas posições sociais, econômicas e políticas galgadas pelos altos escalões sindicais (inclusive em fundos de pensão), e uma extensa política público-privada de alívio a situações emergenciais de pobreza, sem configurar direitos universais. Este foi o *grand finale* da revolução burguesa no Brasil, coerente com o momento capital-imperialista e suas novas formas de incorporação de países retardatários, nos quais o acesso à democracia ocorre através da redução de toda a política à *pequena política*, limitada a administrar o existente, segundo a expressão de Gramsci (grifos da autora).

No mesmo sentido, Francisco de Oliveira denuncia a manutenção do ciclo neoliberal sob o governo Lula, agora garantida maior autonomia para o capital devido à desarticulação política da classe trabalhadora:

> Se FHC destruiu os músculos do Estado para implementar o projeto privatista, Lula destrói os músculos da sociedade, que já não se opõe às medidas de desregulamentação. (...) As classes sociais desapareceram: o operariado formal é encurralado e retrocede, em números absolutos, em velocidade espantosa, enquanto seus irmãos informais crescem do outro lado também de maneira espantosa (OLIVEIRA, 2010, p. 375).

O que não fica de todo claro, nessa visão, é o que veio primeiro: a inflexão do governo de Lula ou o refluxo dos movimentos sociais. Parece-me bastante claro que a reestruturação produtiva, com seus reflexos na desregulamentação das relações de produção, avança em nosso país, sobretudo, a partir da última década do século passado. A crise do chamado novo sindicalismo que havia dado origem à CUT e contribuiu sobremaneira para a construção do Partido dos Trabalhadores estava relacionada com esta nova situação econômico-social. Sendo assim, a inflexão foi parte de um processo que já vinha robustecendo uma burocracia operária que passou a conformar um novo bloco de poder, aliando-se com setores da classe dominante.

Mesmo concordando com grande parte das críticas feitas tanto por Virgínia Fontes e principalmente por Francisco Oliveira, considero mais acertada a posição assumida por Ruy Braga (2010, p. 10-12), que defende a hipótese de “revolução passiva à brasileira” para caracterizar o governo de Lula, considerando que parte das exigências dos “de baixo” estão sendo acolhidas pelo governo reformista e moderado. Para fazê-lo contou com o transformismo de grupos radicais inteiros.

Ainda segundo Braga (2010, p.14, grifos do autor):

> O governo Lula apoia-se em uma forma de hegemonia produzida por uma revolução passiva empreendida na semiperiferia capitalista que conseguiu desmobilizar os movimentos sociais ao integrá-los à gestão burocrática do aparato de Estado, em nome da aparente realização de bandeiras históricas desses mesmos movimentos, que passaram a *consentir ativamente* com a mais desavergonhada exploração dirigida pelo regime de acumulação financeira globalizado.
> Por seu turno, emaranhada em uma rede de dependências das políticas públicas governamentais, e esgotada por uma década e meia de cruentas lutas sociais ofensivas somada a outra década e meia de obstinadas lutas sociais defensivas, parte considerável das classes subalternas brasileiras *consente passivamente*. Cansadas de inovar politicamente e de se defender economicamente, as classes subalternas brasileiras preferem, à primeira vista, retomar momentaneamente o fôlego e seguir hipotecando prestígio ao governo da esfinge barbuda.

Não tenho a pretensão de decifrar esse enigma, mas fica clara a capacidade deste governo, sucedido por Dilma, de submeter os movimentos sociais mediante cooptação de lideranças, além de políticas públicas que atendem, ao menos em parte, anseios da população mais carente.

Ao fazê-lo, garante o melhor ambiente para a acumulação do capital, conforme sugere Claudio Katz (2010, p. 340-341). Para Katz, o Brasil encontra-se numa posição intermediária, e cada vez mais intermediária: é um país semiperiférico dependente (não é um país atrasado e semicolonial), mas também, não está na condição da China, que apesar de semiperiférica, desponta sobre a base de uma potência industrial, de uma economia integrada e de um peso militar indiscutível.

Do ponto de vista da fração mais engajada no planejamento novo-desenvolvimentista do governo e que manifesta uma vontade de autonomia a partir do novo ambiente econômico internacional, verificamos um reconhecimento da dificuldade da utilização do aparato estatal para a execução de tal empreitada:

> pode-se dizer que, no Brasil, ao longo das duas últimas décadas, em paralelo à desvalorização da função planejamento em geral, em ambiente ideologicamente hostil à presença e à atuação do Estado, esta função pública foi adquirindo características muito diferentes daquelas com as quais costumava ser identificada. Hoje, a estrutura e a forma de funcionamento do planejamento governamental vigente no país estão, em grande medida, esvaziadas de conteúdo político, robustecidas de ingredientes técnico-operacionais e de controles físico-financeiros de ações difusas, diluídas pelos diversos níveis e instâncias de governo, cujo sentido de conjunto e movimento, ainda que no nível setorial, não é nem fácil nem rápido de identificar. (IPEA, 2009, p. XXII)

São vários os autores que procuram estabelecer uma diferenciação do ponto de vista da política macroeconômico entre o primeiro e o segundo mandato de Lula e entre o mandato de Lula e o de Dilma.

Não se deve negar as novas potencialidades para a luta de classes no âmbito da sociedade civil a partir de um desenvolvimento econômico com uma considerável transferência de renda para a base da pirâmide. Contudo, após um breve período de queda, continuamos com as mais altas taxas de juros reais do mundo e o superávit primário para pagamento dos serviços da dívida se mantém em patamares que impedem uma inversão significativa de prioridades governamentais a ponto de subverter a lógica de atendimento primordial dos interesses do capital.

Resta à classe trabalhadora, em toda sua amplitude, forjada nas experiências de resistência ao capital, reorganizar suas forças, restabelecer a construção de um bloco histórico.

Para tanto, a capacidade de criar vínculos para alimentar “vontades coletivas” deve estar acima do julgamento moral. Deve-se superar a lógica que antagoniza defensores e opositores do atual modo de governar. Para tanto, deve-se caminhar na construção de bandeiras de lutas que apontem para um programa que leve em conta os anseios de uma classe tão heterogênea.

A tarefa da crítica é imprescindível para que fujamos do pragmatismo da esquerda burocratizada que se aliou a setores da burguesia nacional subordinada e inserida no capital-imperialismo internacional. Nesse sentido, a disputa de políticas públicas para a Educação Profissional é fundamental.

2.6 **Superando o passado e o presente: a construção histórica da classe**

É nesse contexto de crise sem precedentes do capitalismo que o movimento socialista se vê mais desarticulado do ponto de vista internacional. Se por um lado, a queda do chamado socialismo real permite uma crítica mais aprimorada das formas do capital submeter o trabalho, as modificações introduzidas pela mundialização com predominância financeira impulsionada pela revolução digital-molecular traz novos desafios interpretativos e filosóficos.

Segundo Francisco de Oliveira (2007, p. 27):

> Tal é a contra-revolução de nosso tempo. A sociabilidade plasmada na época do trabalho como categoria central, do trabalho fixo, previsível a longo prazo, base da produção fordista e do consenso welfarista, dançou. Apesar das eternas relações assimétrico-defasadas com a política, há poucas dúvidas de que o impacto sobre esta última um dia chegaria, e talvez seja este o cerne da indeterminação.

O autor salienta, dessa forma, o lado negativo da nova sociabilidade, apontando o aparecimento de renovadas intolerâncias por todo o mundo. Sem dúvida, os impactos na política não param de despontar.

A autonomização do mercado e a subordinação dos partidos políticos às imposições da "boa governança" transformou o campo da política tradicional, tornando-o estéril para as sementes de transformação. Ainda segundo Francisco de Oliveira (2007, p. 45):

> A metamorfose do capital produtivo em capital financeiro retira o conflito da agenda entre os atores, sobretudo entre os trabalhadores e o empresariado, para deslocá-lo para a Nação, pois os juros das dívidas aparecem como prejuízos da Nação. Os trabalhadores não conseguem enfrentar-se com o capital financeiro, pois não têm relações diretas com ele, a não ser sob a forma "nacional" ou como consumidores. O terreno do conflito foi modificado e por isso ainda não há "política", apenas "polícia", que é representada nos programas dos partidos.

A mudança do terreno do conflito ainda não foi compreendida pelos trabalhadores que procuram se apegar ao momento anterior e suas míseras garantias. Sem entender as novas formas de exploração: que extrapolam a carga-horária laboral, que descentralizam as plantas fabris, que submetem o indivíduo à condição de expectador-consumidor, que cria identidades abstratas; alguns marxistas dogmáticos pretendem fazer a revolução mediante a volta ao passado de regulação taylorista-fordista, que, em sua visão estruturalista, garantia uma classe revolucionária baseada na relação com os meios de produção. De outro lado, baseados em uma análise fetichizada e pulverizada do poder e do papel do conhecimento na reprodução do capital, setores da intelectualidade de esquerda idealizam um mundo liberto das relações capital-trabalho a partir da soma das vontades individualizadas e da luta de multidão.

Nesse momento de indeterminação da política, volto a buscar refúgio nos ensinamentos de Francisco de Oliveira quando cria o conceito de *trabalho abstrato virtual* (OLIVEIRA, 2003, p. 137). Ele verifica que isso já ocorre no setor de serviços e que é o por vir do emprego formal industrial.

Faz-se importante verificar que novas relações de trabalho se impõe e que as formas de exploração se renovam e intensificam. Contudo, cabe salientar que novas formas de sociabilidade são incentivadas pretendendo a coesão social necessária para a “boa governança” do capital. Eis que aí se apresentam contradições que não existiam na época da ortodoxia neoliberal.

Considero importante a verificação de que a esfera do consumo de serviços cria, para os trabalhadores e consumidores (possuidores de alguma renda), aspectos positivos. Sendo assim, para aqueles que recentemente adentraram no mundo do consumo, isso representa muito. Nos campos subjetivo e objetivo.

A criação e supervalorização de novos serviços consumidos por este público poderiam diminuir o hiato entre a economia virtual e a real na realização do lucro. Porém, considerando que a realização do valor só pode se dar no limite máximo da produção de bens e serviços, verifica-se ser impossível a manutenção das altas taxas de lucro prometidas pelos mercados financeirizados.

Nesse sentido, mesmo a valorização resultante do conhecimento, que se relaciona com o valor dos serviços ou de novos produtos industriais, não pode garantir as expectativas especulativas dos mercados de capitais. As crises civilizatórias resultantes da superexploração da mão-de-obra nas economias não regulamentadas e/ou ilegais não conseguem solução satisfatórias nas grandes cidades. O castelo de cartas se desfaz no primeiro sopro de insegurança e de fim da “boa governança”.

Sobre o avanço das contradições irremediáveis do capital, discorre Mészáros (2009, grifos do autor):

> Na verdade as dimensões reprodutiva material e político-legal do sistema possuem uma relação das mais paradoxais. Pois elas contribuem poderosamente através de suas trocas históricas recíprocas para a imensa *expansão* uma da outra e, desse modo, delas mesmas também, mas elas são totalmente incapazes de exercer um impacto *restritivo* significativo uma sobre a outra, menos ainda sobre si mesmas.

Concordando com Mészáros, considero um equívoco perceber as relações mercadológicas como passíveis de uma reconfiguração com fins humanitários e socializantes. Penso que a tendência desregulamentadora do trânsito do capital que vivemos não permite uma saída acordada para a crise estrutural. Por isso é importante a definição do campo de batalha entre capital e trabalho.

Contudo e contraditoriamente, pode-se perceber um esgotamento do atual sistema político mais ou menos representativo em suas variadas formas de organização ao redor do globo. A partir disso, novas experiências de lutas acontecem, o que pode levar à criação da consciência de classe e, consequentemente, à própria construção da classe trabalhadora da nova sociabilidade.

A definição do inimigo torna-se uma tarefa difícil, quando a nova sociabilidade do capital, mediante sua mundialização sob predominância financeira, afasta os atores em conflito. Onde os trabalhadores não conseguem se enfrentar com o chamado “mercado”. Como conseqüência disso, verificamos que os últimos movimentos de luta têm mais relação com uma ideia de multidão do que de classe, carecendo de uma substância comum.

Numa perspectiva de transformação, só uma nova subjetividade de classe pode dar conta das transformações revolucionárias necessárias, a partir de um viés Thompsonianiano[39], que leva à construção e reconstrução contínua da classe a partir da consciência derivada da sua experiência de luta.

Segundo Thompson, em sua empreitada para garantir o papel de sujeitos para homens e mulheres:

> A experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao mundo. (THOMPSON, 1981, p. 16).

Sem dúvida, devemos pensar em uma nova política, que se baseie na disputa por hegemonia em um novo front de luta, que não fique refém da representação político-partidária. Os movimentos sociais que deram origem ao Partido dos Trabalhadores e à Central Única dos Trabalhadores detinham um potencial para além dos limites da política tradicional. Contudo, capitularam frente “autonomização do mercado” e frente às exigências do poder político subordinado à “boa governança”.

O Novo Príncipe, ao invés de ser o partido político, como Gramsci (1991) propunha para a política do seu tempo, deve emergir da experiência de luta que se exprime nas renovadas e irremediáveis contradições do desenvolvimento capitalista.

---

[39] Para uma leitura atualizada das proposições de THOMPSON a respeito de classes sócias, ver WOOD (2003).

Não será uma multidão dividida em lutas dispersas que propiciará a superação do modo de produção atual. Contudo, serão essas lutas que permitirão a construção dos laços necessários para a consolidação de um novo bloco histórico para uma hegemonia revolucionária, a partir da experiência. A filosofia da práxis, ou o materialismo histórico, terá de ser solidário com o novo para que tal revolução aconteça

3 **O ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

Neste capítulo procuro discutir o conceito ensino médio integrado, manifestando sua importância, sua fundamentação teórica, seu papel revolucionário e as polêmicas em torno de sua construção.

Vale salientar que a bibliografia a respeito do tema é bastante robusta e que não é meu objetivo realizar uma revisão bibliográfica pormenorizada. Assim, este capítulo conterá algumas indicações de trabalhos para quem quiser se aprofundar em alguma questão mais específica.

Esta opção decorre do fato de eu ter consciência de que pouco poderia contribuir, em relação a outros pesquisadores do tema, na construção da proposta de ensino médio integrado em seus 3 níveis ou sentidos (RAMOS 2008), quais sejam: **o ético-filosófico** ou da formação integral/omnilateral; **o ontológico** ou da indissociabilidade entre trabalho e educação; e **o epistemológico** ou de que ciência falamos ao integrar os conhecimentos gerais e específicos.

Sendo assim, primeiro convém salientar que o ensino médio integrado não é a mesma coisa que a oferta de educação profissional técnica integrada ao ensino médio, permitida pelo Decreto 5.154/04 e consolidada pela Lei 11.741/2008, existente atualmente em algumas redes de ensino, sobretudo na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Representa uma proposta de reforma em uma perspectiva revolucionária, visto ter a capacidade, de forma mediada com o real, de aprofundar as contradições do sistema capitalista, contribuindo para sua necessária superação mediante a ruptura com o atual modo de produção. Assim, representa uma travessia para a educação politécnica ou tecnológica somente possível em uma sociedade livre das amarras do capitalismo, onde teremos uma formação omnilateral ou integral do ser humano, inclusive no ambiente escolar. Portanto, o conceito “ensino médio integrado” pretende referenciar a etapa final da educação básica a ser utilizada na travessia para a formação integral ou omnilateral que pretendemos.

O conceito de educação tecnológica ou politécnica norteou algumas lutas sindicais desde a década de oitenta do século passado, mesmo que não tenha sido capaz de se transformar em uma bandeira de luta entendida e defendida pelo conjunto da classe trabalhadora. Contribuiu para o papel secundário da educação na

formulação de um programa de transformação social do ponto de vista dos interesses dos trabalhadores, a carência de uma formulação mais robusta para o tema por parte da classe dominante de nosso país. Principalmente no que tange à formação para o trabalho, ou, mais especificamente, à chamada Educação Profissional. Nesse sentido, o discurso hegemônico vinculado aos interesses da classe dominante ainda está calcado na dualidade estrutural, que não dá conta da complexidade do mundo atual do ponto de vista da burguesia.

O processo histórico de capitalismo dependente brasileiro reduz as chances de um debate mais organizado tanto para a Educação Profissional quanto para o ensino médio, que tem como uma de suas funções a de preparar o indivíduo para o mundo do trabalho.

Mesmo com a secundarização do debate sobre o ensino técnico, que se tornou mais difícil ainda durante o refluxo dos movimentos sociais, ocorrido desde meados da década de 1990, manteve-se a luta de alguns setores dos trabalhadores em educação, sobretudo das Redes de Instituições Federais, pelo que era chamado de “modelo integrado” (curso técnico equivalente ao nível médio, com matrícula única) para os cursos técnicos e, consequentemente, contra o Decreto 2.208/1997.

Mas isso é uma questão contraditória, visto que ao mesmo tempo em que existe a defesa de uma escola unitária e universal – com a superação do histórico afastamento da escola em relação ao trabalho, a partir da eleição deste como princípio educativo (Gramsci, 2004) – o ensino integrado conduz o educando a uma habilitação profissional específica.

A defesa da modalidade de ensino técnico integrado no interior da Rede Federal, em detrimento das demais estruturas de curso previstas (concomitante e subsequente) decorre de duas motivações principais: o reconhecimento das imposições da realidade, que requer profissionalização para uma grande parcela da população que necessita vender sua força de trabalho precocemente; e do reconhecimento da qualidade do ensino construído historicamente nas antigas Escolas Técnicas Federais.

Ambos os argumentos estão presentes no instituto federal estudado. Quanto à questão da profissionalização ao final da educação básica, transcrevo trecho de um artigo escrito por mim e Marise Ramos e que defende os avanços formativos desta modalidade:

> O processo de profissionalização integrada à educação básica garantiria ao educando, simultaneamente, o acesso ao conhecimento sistematizado próprio da formação geral e ao conhecimento técnico e tecnológico típico de profissões ou áreas da produção moderna, pela mediação desse mesmo conhecimento. Por essa razão, a integração da formação geral com a profissional proporcionaria uma organização curricular baseada também na integração dos conhecimentos normalmente considerados próprios de um ou outro tipo de formação e, por isso, abordados separadamente. O currículo integrado visa superar essa separação e, com ela, também a típica separação entre teoria e prática que persiste em currículos de natureza escolástica, por um lado, ou pragmático, por outro (PORTO JÚNIOR; RAMOS 2011, p. 2).

Ao apontar o conceito de ensino médio integrado, damos um passo à frente nessa construção histórica das lutas por uma educação de qualidade e universal; além de trazer um reforço do conceito da politecnia ou educação tecnológica, em um momento mais propício, por consequência das novas condições objetivas. Contudo, se quer evitar a confusão de estabelecer o ensino técnico como modelo a ser generalizado para as classes que vivem do trabalho, visto manter o dualismo estrutural historicamente presente na educação brasileira. Segundo Marise Ramos (2010, p. 54, grifos da autora):

> O ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele, dados os limites das relações sociais de classe. (...) A vinculação hoje estabelece para o ensino médio com a profissionalização – o que define sua forma integrada à educação profissional – precisa ser entendida como uma “travessia” às condições “utópicas”. Nessas, a inserção dos jovens na vida econômico-produtiva passa a ser um projeto e uma ação para o seu devido tempo e não uma antecipação impostas pelas relações desiguais dessa sociedade.

Assim, a consolidação do conceito “ensino médio integrado” visa uma travessia, no sentido de superar a ideia de integração mediante um simples somatório de cargas horárias do ensino médio com aquela da formação específica referente à habilitação requerida. Busca articular as categorias indispensáveis para a formação humana, quais sejam: trabalho, ciência e cultura.

Decorrentes das novas relações de trabalho impostas pelo capital, as novas exigências formativas dos trabalhadores, como os conhecimentos de tecnologias e ambientais, capacidade comunicativa, visão processual para tomada de decisões e o trabalho colaborativo e em redes, criam novas condições de disputa no campo da formação humana. É nesse contexto que devemos buscar uma formação integral ou

omnilateral, baseada nos princípios da politecnia ou educação tecnológica, somente possível com a superação da sociedade do capital.

A educação brasileira sempre se caracterizou por uma estrutura dualista que prevê uma formação diferenciada para aqueles que ocuparão cargos dirigentes e outra, voltada para o saber fazer, para aqueles que se ocuparão da execução das tarefas produtivas.

A Contra-Reforma da Educação Profissional ocorrida na década passada, através do Decreto 2.208/1997, aprofundou essa dualidade, à medida que impediu uma real articulação entre o ensino técnico e o nível médio da *educação regular*. Na verdade, o termo articulação, presente na Lei 9394/1996 (LDB), teve seu significado distorcido e até hoje tal distorção é utilizada no sentido de não garantir a integração entre os conhecimentos da educação geral com aqueles mais específicos e que relacionam os primeiros com os sistemas produtivos.

A partir da contradição já manifesta, dentre aqueles que defendem a escola básica unitária existem os que questionam a definição de uma habilitação técnica no nível médio, por considerá-la incoerente com tal unicidade.

Sem abrir mão do conceito de escola unitária, considero que devido às condições sócio-econômicas de enormes parcelas da população brasileira, bem como analisando o sucesso obtido pela experiência histórica de ensino médio profissionalizante na Rede Federal, o ensino médio integrado representa uma alternativa de qualificação do debate a respeito da função da educação básica, sendo um laboratório para a utilização do trabalho como princípio educativo.

Quanto ao conceito de ensino médio integrado e à oferta de cursos técnicos nessa etapa da educação básica, discorre Marise Ramos (2010, p. 43):

> A defesa de um projeto de ensino médio que integre trabalho, ciência e cultura, na perspectiva de uma formação unitária, politécnica e omnilateral. A possibilidade de o ensino médio preparar os estudantes para o exercício de profissões técnicas, por sua vez, corresponde ao reconhecimento de necessidades concretas dos jovens brasileiros, de se inserirem no mundo do trabalho.

Ainda a respeito do papel social da habilitação técnica no nível médio da educação, justificando a existência dos cursos técnicos, defende Simões (2007, p.82):

> O ensino técnico representa uma estratégia dos jovens trabalhadores muitas vezes imperceptíveis para gestores e legisladores educacionais. Sua importância para os setores populares relativizam questões que do ponto de vista teórico representariam uma subordinação aos interesses do capital, mas que, por outro lado, representam um modo de fortalecer os jovens trabalhadores em sua emancipação e desenvolvimento pessoal e coletivo.

Portanto, o ensino médio integrado é uma proposta de organização curricular que se posiciona filosófica e politicamente em defesa dos interesses da classe trabalhadora a partir do reconhecimento do papel do trabalho na existência humana, dando sentido aos processos formativos/educacionais e, ainda, indica escolhas sobre os caminhos investigativos que servem à humanidade, numa perspectiva revolucionária que valorize os interesses coletivos, respeitando os interesses individuais que se baseiem na solidariedade.

A educação emancipatória que almejamos busca superar a dualidade existente entre formação clássica e formação técnica, visando à educação tecnológica ou politécnica. Essa educação deve dialogar com iniciativas que apontam para rupturas com o modo de produção capitalista. Não no plano idealista, mas a partir das contradições do próprio capitalismo em seu desenvolvimento.

3.1 **O ensino médio integrado e a escola unitária**

Verificada a necessidade de oferta de uma habilitação técnica ao final da educação básica para grande parcela da população obrigada a inserir-se no mundo do trabalho precocemente, passo agora a uma discussão mais pormenorizada a respeito da relação da proposta para a travessia, representada pelo ensino médio integrado e a escola unitária.

Procuro apoiar-me nas propostas elaboradas por Gramsci, de uma Escola Básica Unitária para todos, independentemente da origem, sem a determinação precoce da função dos estudantes no sistema produtivo. Tal proposta permite a criação de condições para a superação do trabalho alienante, a partir da difusão e a recomposição dos conhecimentos técnico-científicos e sócio-culturais produzidos pela humanidade. Visa, portanto, à superação da divisão social do trabalho entre

aqueles que executam as tarefas produtivas e aqueles que as supervisionam ou dirigem. Segundo o próprio autor, discorrendo sobre a escola básica unitária:

> escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre eqüanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 2004, p. 33-34).

Tal escola deveria estar preocupada com o desenvolvimento integral ou omnilateral do indivíduo, preparando-o para o mundo produtivo. Isso, sem direcioná-lo para uma habilitação específica, o que deveria ocorrer em um momento posterior.

A partir dessa concepção, vários pesquisadores defendem que, na educação básica, não seria conveniente a vinculação com uma habilitação específica, como ocorre nos cursos técnicos de nível médio.

Para Saviani (2007, p. 159), “conforme Gramsci, a escola unitária corresponderia à fase que hoje, no Brasil, é definida como a educação básica, especificamente nos níveis fundamental e médio”. Tal afirmação é correta; contudo, a própria duração da escola primária e secundária sofreu e sofre várias alterações.

Sobre a duração dos cursos, Gramsci (2004, p. 37) propõe:

> A escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao método de ensino, mas também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar. O nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver sobretudo a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. O problema didático a resolver é o de abrandar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze ou dezesseis anos, já deveriam estar concluídos todos os graus da escola unitária.

Fica claro que Gramsci pretendia a construção de uma escola com organização curricular diferenciada. Quanto à nomenclatura, o autor pretendia que essa escola unitária fosse correspondente às escolas primária e secundária. Porém,

quando se analisa sua proposta de duração dos cursos, é possível verificar que corresponderia a um total de 9 a 10 anos.

Gramsci manifestava, ainda, uma preocupação com a universalização de condições de sucesso escolar, mediante a isonomia de condições, propiciada pelo Estado, para crianças de origens sociais diferentes:

> Assim, os alunos urbanos, pelo simples fato de viverem na cidade, já absorveram – antes dos seis anos – muitas noções e aptidões que tornam mais fácil, mais proveitosa e mais rápida a carreira escolar. Na organização interna da escola unitária, devem ser criadas, pelo menos, as mais importantes destas condições, além do fato, que se deve dar por suposto, de que se desenvolverá – paralelamente à escola unitária – uma rede de creches e outras instituições nas quais, mesmo antes da idade escolar, as crianças se habituem a uma certa disciplina coletiva e adquiram noções e aptidões pré-escolares (GRAMSCI, 2004, p. 38).

O que o autor chama de “rede de creches e outras instituições” deveria corresponder ao que a atual LDB nomeia “Educação Infantil”, e seria responsável não só por abrigar crianças em idade pré-escolar, mas também, por promover uma disciplina coletiva necessária para o desenvolvimento de noções e aptidões pré-escolares, adequando os indivíduos para a cultura escolar que Gramsci (2004, p. 52) descreve como “processo de adaptação psicofísico”.

É importante salientar a intenção em Gramsci de buscar a igualdade de condições entre estudantes do campo e urbanos, salientando o papel das “creches e outras instituições” para a aquisição de aptidões pré-escolares, após referir-se às vantagens iniciais dos alunos urbanos.

Baseando-me em Gramsci, entendo que se deva garantir a mudança dos currículos dos cursos, desde a educação infantil, passando pelo fundamental, com vistas a atender às necessidades descritas como funções da escola básica unitária pretendida por Gramsci. Na elaboração desses currículos, deve-se atender à ênfase que Gramsci dá para a formação relativa aos “direitos e deveres”, preparando o indivíduo para sua relação com os demais e o Estado.

Essa escola, necessariamente de tempo integral, deve aproximar seus conteúdos da vida real dos estudantes, contribuindo para a construção do novo intelectual:

> O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloqüência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor

> permanente", já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanística histórica, sem a qual permanece "especialista" e não se torna "dirigente" (especialista + político) (GRAMSCI, 2004, p. 53).

Portanto, essa escola defendida por Gramsci deveria, em um período máximo por volta de dez anos, garantir uma liberdade para múltiplas escolhas por parte do educando, transformando seu currículo em algo mais próximo das necessidades concretas dos sujeitos que vivem em sociedade.

No mesmo sentido que Gramsci, no que tange à composição do currículo e se referindo ao nível médio, Saviani defende que este deve aprofundar os conhecimentos tecnológico-científicos e humanísticos. Segundo Saviani (2007, p. 160):

> no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo.

Vale ressaltar que, para Saviani, o ensino médio seria o espaço por excelência da politecnia, sendo a última etapa da escola unitária. Porém, considero que os pressupostos da politecnia ou da educação tecnológica devem nortear os processos pedagógicos já no ensino fundamental, que hoje se organiza em 9 anos de duração. Até mesmo na educação infantil se requereria a orientação do trabalho como princípio educativo para que a criança, desde os primeiros momentos de socialização, percebesse não ser natural que uns vivam do trabalho e outros do trabalho alheio.

Considerando o expressivo aumento da complexidade das necessidades formativas no atual estágio de desenvolvimento tecnológico, não podemos dizer que a escola unitária defendida por Gramsci, apesar da duração semelhante, possa se confundir com o ensino fundamental. Contudo, neste já se pode avançar no sentido da função pretendida para a escola unitária, que pode ser concluída durante o ensino médio.

Além disso, garantida a função descrita por Saviani e mediante a ampliação da carga horária do ensino médio, é possível a formação técnica com uma

habilitação específica, sobretudo a partir dos argumentos até aqui desenvolvidos e que dizem respeito às necessidades básicas de importantes parcelas da população brasileira.

Este mesmo autor, ao criticar o PL 1.603/1996 – que trazia a concepção implementada através do Decreto 2.208/1997 (Contra-Reforma da Educação Profissional) – e ao se referir aos cursos técnicos integrados ministrados nas escolas técnicas federais, os defendia como uma forma de organização do nível médio que contém os germens de uma concepção que articula a formação humana de base científica com o mundo produtivo, podendo ser generalizada (SAVIANI, 1999, p. 216).

A oferta de uma habilitação específica não elide o fato de que tais cursos devem ter caráter abrangente, de forma a garantir o domínio, por parte dos estudantes, das bases científico-tecnológicas e humanístico-artísticas das várias áreas do conhecimento. Dessa forma, o ensino médio integrado se constituiria como o gérmen – no sentido de travessia – da educação secundária omnilateral ou integral, baseada na politecnia ou educação tecnológica, possível somente na nova sociabilidade decorrente da superação da sociedade de classes.

Dessa forma, defendo ser possível a oferta de um ensino médio integrado com habilitação técnica, desde que garantidas as finalidades dessa etapa da educação básica. Tais finalidades seriam a aquisição por parte dos educandos:

> - dos princípios científicos gerais sobre os quais se fundamenta o processo produtivo;
> - das habilidades instrumentais básicas, das formas diferenciadas de linguagem próprias das diferentes atividades sociais e produtivas;
> - das categorias de análise que propiciam a compreensão histórico-crítica da sociedade e das formas de atuação do homem, como cidadão e trabalhador, sujeito e objeto da história (KUENZER, 1997, p. 38-39)

Esta consideração baseia-se na experiência histórica desenvolvida nos cursos técnicos da própria Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. A qualidade da educação desenvolvida em tais instituições foi, inclusive, argumento dos defensores da Contra-Reforma da Educação Profissional implantada de forma autoritária através do Decreto 2.208/1997, que estabeleceu a obrigatoriedade da separação da modalidade de Educação Profissional da Educação Regular no nível médio.

> Como resultado do grande e sério esforço para melhorar o seu nível e *status,* acabaram como excelentes escolas, inclusive na área acadêmica [...] Passaram a ser caminhos privilegiados para o vestibular [...] Ora, faz pouco sentido ensinar Máquinas e Motores a custos elevadíssimos a quem nada mais quer do que passar no vestibular de Direito. Mesmo para os que vão para a Engenharia, não parece um bom uso dos dinheiros públicos, que ocupem uma vaga que poderia ser melhor aproveitada por alguém que vai diretamente para uma ocupação técnica (CASTRO apud KUENZER, 1997 p. 59).

Por considerar os argumentos de Castro mantenedores da visão dualista de educação que insistem em relegar a maior parte da população a uma condição subalterna, discordo de tal discurso, desenvolvido por esse e outros consultores do Banco Mundial, que insistem em tratar a educação com base em cifras. Contudo, vale salientar que este discurso, que pretende a educação como um investimento, convergentecom a Teoria do Capital Humano, ainda é o hegemônico na sociedade.

Portanto, considero que os princípios da escola básica unitária, inclusive quanto aos objetivos principais do ensino médio, não são necessariamente contraditórios com a formação técnica de nível médio, desde que ampliada a duração dos cursos e garantida uma educação tecnológica ou politécnica abrangente, como propõem o conceito de ensino médio integrado. (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2012).

Isso já é previsto na resolução 01/05 do Conselho Nacional de Educação, em seu artigo 5º:

> Os cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio realizados de forma integrada com o Ensino Médio terão suas cargas horárias totais ampliadas para um mínimo de 3.000 horas para as habilitações profissionais que exigem mínimo de 800 horas; de 3.100 horas para aquelas que exigem mínimo de 1.000 horas e 3.200 horas para aquelas que exigem mínimo de 1.200 horas (BRASIL, Resolução 01/05 CNE, 2005).

Nesses cursos, não deverá realizar-se simples sobreposição da carga horária da Educação Profissional à do ensino médio, o que manteria a lógica dualista. Deve, sim, existir um currículo integrador dos conhecimentos científico-tecnológicos aos conhecimentos humanísticos, com vistas a uma habilitação técnica sem supressão dos conhecimentos básicos necessários para o pleno exercício da cidadania.

3.2 **Uma proposta mediada com o real**

O ensino médio integrado deve ser construído a partir das disputas reais que ocorrem no ambiente acadêmico/escolar. Tais disputas ocorrem a partir do confronto entre o discurso hegemônico do capital, que visa submeter a educação a uma lógica mercadológica com um discurso contra-hegemônico, construído a partir da experiência dos sujeitos que atuam nas escolas.

Tais experiências, muito pouco embasadas teoricamente, são influenciadas pelas rápidas mudanças que ocorrem na sociedade, sobretudo no que diz respeito às relações de produção.

Os novos modelos de gestão sob a égide do capitalismo não requerem o mesmo nível e tipo de especialistas, a partir da parcialização do conhecimento, característicos do modelo fordista-taylorista. A visão processual e sistêmica exigida pelos novos processos produtivos – mesmo aqueles que mantêm características fordistas – aproxima as necessidades de formação de técnicos de sub-áreas diferentes. Assim, as condições objetivas decorrentes da atuais relações de produção permitem disputas quanto aos rumos da Educação Profissional.

As atuais exigências de formação da mão-de-obra poderão, inclusive, como explica Del Pino (1997, p. 176), acarretar uma contradição a mais para a reprodução capitalista:

> Assim, é esperada a necessidade de uma nova consciência para os indivíduos da classe trabalhadora. O capital terá de administrar mais esta contradição que surge: aumentar a formação educacional da massa de trabalhadores/as, sua qualificação para a produção, ao mesmo tempo que o sistema educacional e sua ressocialização dentro da empresa deve garantir a ideologização do processo de trabalho, isto é, a reprodução social do capitalismo.

Essa ideologização do processo de trabalho tem-se dado mediante o discurso da empregabilidade e da eqüidade no campo educacional, bem como de novos modelos de gestão, baseados na qualidade total, controle de processos e cooptação dos trabalhadores no âmbito da empresa.

O trabalhador é, comumente, chamado de colaborador. Tem sua produtividade garantida pelo controle da produção de sua célula, na qual recebe a cobrança, não só da gerência, como também de seus colegas. Isto, devido a um

rígido plano meritocrático baseado na produtividade e no controle de falhas e garantido por programas de qualidade total que, diminuindo o número de gerentes, amplia o controle da produção, mediante um grande volume de registros documentais sobre cada etapa do processo industrial (DEL PINO, 1997).

Além disso, toda inovação processual criada pelo trabalhador é incorporada pela empresa, através desse rígido controle documental, garantindo, assim, a possibilidade de substituição da mão-de-obra, mesmo que tecnicamente especializada.

Contudo, existe um espaço de contradição para a construção do novo intelectual, através da disputa de conteúdos nos currículos escolares, com vistas a não atender às demandas imediatas do mercado, mas sim a formar o dirigente (especialista + político) (GRAMSCI, 2004). Sobre essa capacidade potencial da educação tecnológica ou politécnica no momento atual, discorre Frigotto (1995, p. 177):

> Os processos de "reconversão tecnológica", como vimos, colocam aos setores capitalistas que queiram ser competitivos a necessidade de um conhecimento no processo de trabalho que não se reduza a fórmulas, técnicas, mas à capacidade de analisar, interpretar, resolver situações novas. Não se trata, pois, de um conhecimento restrito, um adestramento para uma tarefa ou função. Neste processo ampliam-se, também, as demandas culturais do trabalhador. Estas demandas, todavia, tendem a ser aprisionadas no limite quantitativo e qualitativo das necessidades do capital. O desafio está, sob a base contraditória do capital, em dilatar as possibilidades de uma formação tecnológica "unitária" para todos.

Para tanto, a escola deve valorizar os conhecimentos do trabalhador, aproximando-se da realidade das relações sociais e produtivas. Nesse sentido, afirma Kuenzer (1989, p. 191):

> Eleger o mundo do trabalho como ponto de partida para a proposta pedagógica da escola comprometida com os interesses dos trabalhadores não significa propor uma formação profissional estreita e limitada, determinada pelo mero "saber fazer" despido de compreensão, de análise, de crítica. O falso dilema, muito em moda na atual discussão sobre o ensino de segundo grau, se dissolve com a compreensão do trabalho como todas as formas de ação do homem para transformar a natureza e as relações sociais; assim sendo, toda e qualquer educação é educação para o trabalho, e contém uma dimensão intelectual, teórica, e outra instrumental, prática, na medida em que ela interfere de algum modo nas formas de interação do homem com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo.

Nessa perspectiva, a escola deve preparar o trabalhador para a sua emancipação. Para tanto, deve-se superar a definição arbitrária dos currículos escolares a partir do *habitus* da classe dominante, que tanto contribui para a definição do capital cultural que garantirá a justificação das desigualdades em benefício dos detentores do capital (BOURDIEU; PASSERON, 1982).

Sobre o currículo da escola básica unitária, Frigotto (1995, p. 180) esclarece:

> A perspectiva da escola unitária, na prática de identificação e organização dos conhecimentos (necessários e não arbitrários) tem inúmeras outras implicações. Dentre elas, destaca-se a separação das polaridades: conhecimento geral e específico, técnico e político, humanista e técnico, teórico e prático. Trata-se de dimensões que, no plano real, se desenvolvem dentro de uma mesma realidade concreta. Tanto a identificação do núcleo necessário de conteúdos, quanto os processos, os métodos, as técnicas não podem ser determinados nem pela unilateralidade da teoria (teorismo), nem pela unilateralidade da técnica e da prática (tecnicismo, ativismo), mas na unidade dialética entre ambas, ou seja, na e pela práxis.

É nesse sentido que se deve superar a lógica de avaliação por competências, que foi adotada a partir de 2001. A visão de competências implementada submete a definição de conteúdos a serem desenvolvidos nos cursos técnicos às exigências do "mercado", valorizando o "saber fazer" em detrimento da compreensão, da análise, da crítica.

Sendo assim, ao buscar, de forma subordinada aos interesses "mercadológicos", dar sentido e contextualizar os saberes, a pedagogia das competências implantada no Brasil acaba por negar os conhecimentos básicos necessários para os sujeitos. Conforme Marise Ramos (2005, p. 117):

> A pedagogia das competências apóia-se no pressuposto de que os saberes são construídos pela ação. A competência caracteriza-se pela mobilização de saberes, como recursos ou insumos, por meio de esquemas mentais adaptados e flexíveis, tais como análises, síntese, inferências, generalizações, analogias, associações, transferências, entre outros. Por essa perspectiva, a finalidade da prática pedagógica seria propiciar a mobilização contínua e contextualizada dos saberes, sendo os conteúdos disciplinares insumos para o desenvolvimento de competências. Por isso o currículo passa a ser orientado pelas competências que se pretende desenvolver, e não pelos conteúdos que se pretende ensinar.

Não é papel da escola aferir, ou, ainda pior, conferir competência. Além disso, tal modelo procura impor a lógica flexível do "mercado" nos currículos escolares, submetendo a educação aos interesses do capital e de sua reprodução. Somada à adoção do ensino modular como forma de organização dos cursos, a noção de

competências, ao invés de permitir uma maior articulação da educação com os processos produtivos, tem levado a um estreitamento dos conhecimentos a serem desenvolvidos em sala de aula.

Ao apresentar proposições, não se deve ser ingênuo, considerando ser possível desvincular o processo escolar do sistema capital. Dessa forma, cabe aos educadores preocupados com a transformação social, articulados com experiências construídas pelos movimentos sociais, a tarefa de realizar reformas que apontem uma perspectiva revolucionária.

Os currículos de tais cursos, ao se aproximarem da realidade dos indivíduos, devem apontar para a compreensão das relações de produção, visto que o capitalismo tardio precariza cada vez mais a situação contratual entre capital e trabalho. Esse novo modelo escolar pode, inclusive, estar articulado com iniciativas materializadas no setor produtivo e que superem a lógica capitalista. Nesse sentido, o questionamento da propriedade privada que se percebe em várias iniciativas de cooperativas autogestionárias manifesta-se também como um alicerce para essa construção. Para tanto, tais cursos tem como potencial preparar os indivíduos para a solidariedade, para a comunicabilidade, para a capacidade de gerenciamento, para o domínio do arcabouço legal do Estado, além do domínio das ciências e tecnologias até aqui desenvolvidas, sem preterir o desenvolvimento artístico e físico capaz de lhes garantir uma vida plena.

Cabe salientar que algumas dessas aptidões estão, pelo menos no discurso, presentes no ideário capitalista atual, baseado na ideologia do capital social (MOTTA, 2008), representando contradições a serem exploradas. É dessa forma que trabalho, ciência e cultura são as categorias que fundamentam a proposta de ensino médio integrado.

Além disso, tais cursos devem permitir o desenvolvimento de novas tecnologias condizentes com diferenciadas relações de produção. A tecnologia desenvolvida sob a égide capitalista não é neutra. Ela visa, tão simplesmente, a aumentar a mais-valia, despreocupando-se com os homens e a natureza. Faz-se necessária uma *adequação sócio-técnica*, conforme descrito por Dagnino e Novaes (2006). Segundo os autores, o conceito de Adequação Sócio-Técnica (AST), inspirado no enfoque da construção social da tecnologia, é um processo “inverso”, em que um artefato tecnológico vai tendo suas características modificadas através de critérios de natureza variada, inclusive técnicos, em função dos interesses de

grupos sociais relevantes distintos daqueles que o originaram até chegar a uma nova situação de “estabilização” e “fechamento”.

Negando a racionalidade da “eficiência” atribuída à técnica atual, a adequação sócio-técnica contempla, inclusive, um radical redesenho tecnológico mediante critérios como: a participação democrática no processo de trabalho, preocupações ecológicas e cuidados em relação à saúde dos trabalhadores e consumidores.

Dessa forma, o ensino médio integrado deve preocupar-se em apontar, através de reformas substanciais, para novas relações de produção apoiadas em novas formas de gestão dos recursos tecnológicos, visando à superação da divisão social do trabalho.

O aprimoramento da democracia escolar, com a eleição do trabalho como princípio educativo, articulado com iniciativas econômicas que subvertam a lógica do capital parece-nos ser possível e necessária, no sentido de transformação das relações produtivas e sociais. Somente assim, a escola poderá mudar seu destino e romper com a lógica reprodutora da sociedade de classes sob a lógica do capital, que tem levado à barbárie.

Aproximar a educação das reais necessidades e anseios das pessoas é um passo para democratizá-la. Convém salientar que é impossível uma estratégia “salvacionista” a partir somente da escola. A educação pode, isso sim, servir a um projeto de desenvolvimento diferenciado, que articule aspectos de transformações políticas, sociais e, necessariamente, econômicas.

Para tanto, deve-se unir as experiências dos trabalhadores em educação e de estudantes a conceitos filosófico-teórico-práticos que possibilitem através da *práxis* uma robustez do discurso contra-hegemônico no interior do ambiente educacional.

A travessia representada pela implantação da concepção de ensino médio integrado concorrerá para a superação da sociedade de classes na medida em que questione os fundamentos da mesma.

A partir das novas necessidades educacionais para a formação do cidadão produtivo (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2006), verificam-se possibilidades de superação das formas alienadas e alienantes do simples saber-fazer, desafiando a educação tecnológica a aproximar os indivíduos da condição de co-gestores dos processos produtivos, passo necessário para que os trabalhadores assumam o comando de seu destino.

3.3 **Algumas notas sobre as polêmicas da travessia**

A possibilidade de travessia representada pelo ensino médio integrado baseia-se em algumas premissas. Tais premissas são resultados das mediações possíveis, dos espaços de contradição abertos pelo atual estágio do capitalismo e suas crises. São construídas nas intersecções entre conjuntos de interesses de classes distintos. Dessa forma, quero deixar clara a disposição para discutir possibilidades que não são as ideais, mas aquelas viáveis no atual momento de disputa por hegemonia, eis que apontam para reformas em uma perspectiva revolucionária.

Considero importante salientar que em alguns espaços escolares propostas mais ousadas são possíveis, como ocorre em alguns casos da Educação do Campo. Porém, a travessia de que trato lida com as disputas que ocorrem na maioria dos espaços escolares, onde o discurso hegemônico do capital atua no sentido de manter as coisas como estão, do ponto de vista da exploração do trabalho e das vidas – subsunção real – da maioria dos indivíduos para o deleite de uma minoria.

3.3.1 A educação politécnica ou tecnológica

Como já mencionei no início do trabalho[40], existe uma polêmica a respeito do termo a ser utilizado por essa educação que almeja a autonomia do educando a partir de uma formação que prepare o sujeito para lidar historicamente e criticamente com as várias tecnologias e formas gerenciais da produção de bens e serviços em uma sociedade. Em minha dissertação de mestrado (PORTO JÚNIOR, 2008) chego a manifestar uma preferência pelo termo educação tecnológica, considerando que este permitiria um diálogo que melhor aproveitaria as contradições atuais do capital, na medida em que dialoga com o senso comum, com possibilidade de, problematizando-o, fazê-lo avançar.

[40] Nota de rodapé nº 1.

Os estudos do curso de doutorado e a convivência em outros meios políticos e acadêmicos me fizeram rever tal posição e atualmente considero que ambos os termos podem e devem ser utilizados sem ressalvas, como melhor convier politicamente nas disputas que se travam no seio da sociedade civil.

A respeito da polêmica com Nosela (2007) sobre o termo a ser utilizado – politecnia ou educação tecnológica –, discorre SAVIANI (2007, p. 165):

> creio poder afirmar que as análises formuladas por Nosella e aquelas por mim desenvolvidas não se chocam, mas, ao contrário, complementam-se e enriquecem-se mutuamente. Não será o uso ou não de determinado termo que as colocará em confronto.

É por isso que, no mais das vezes, acabo por utilizar as duas variantes para me referir a essa educação cujos objetivos são tão bem descritos por Marise Ramos (2008, p. 62): “Politecnia significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas”.

O conceito de politecnia e educação tecnológica, para mim, significam a mesma coisa, ou seja, aquilo que Dermeval Saviani (1989, p. 17) escreve, ao definir politecnia: “a noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo produtivo moderno”.

Portanto, é a politecnia ou educação tecnológica o norte no caminho de busca da liberdade do/no trabalho. É a partir das contradições do próprio capitalismo, que pretende o desenvolvimento das forças produtivas e a manutenção de condições cada vez mais degradantes para o trabalho, que propostas baseadas neste conceito ganham potência transformadora:

> Em outras palavras, a concepção de educação politécnica vem buscando construir-se a partir do *locus* fundamental do capitalismo. Ela ousa tocar no cerne da contradição burguesa, ao lutar pela reapropriação do trabalho pela classe trabalhadora, tanto nos aspectos do saber-fazer, quanto dos conhecimentos técnicos e científicos, como também do saber gestionário. Em síntese, o núcleo da concepção de politecnia busca identificar tendências e construir estratégias que ampliem a liberdade no trabalho. (RODRIGUES, 1998, p. 102).

3.3.2 A superação da educação essencialista e da educação existencialista

Dermeval Saviani (2009, p. 57) demonstra que tanto a educação essencialista quanto a educação existencialista estabelecem a escola como "redentora da humanidade" a partir de uma lógica idealista. O autor defende o caráter revolucionário da escola tradicional e conteudista (essencialista) para combater a posição hegemônica representada pela Escola Nova (existencialista). Assim, defende que o escolanovismo decorre da perda de perspectiva revolucionária da classe dominante (burguesa), que desiste do lema da igualdade ao estabelecer seu poder econômico e cultural.

Como forma de superar ambas as alternativas, propõe uma pedagogia revolucionária:

> A pedagogia revolucionária situa-se além das pedagogias da essência e da existência. Supera-as, incorporando suas críticas recíprocas numa proposta radicalmente nova. O cerne dessa novidade radical consiste na superação da crença na autonomia ou na dependência absolutas da educação em face das condições sociais vigentes. (SAVIANI, 2009, p. 59).

Mais tarde, chamará sua proposta de pedagogia histórico-crítica. Tal mudança talvez se deva ao reconhecimento dos limites do espaço escolar. Para utilizar as palavras do autor, ao se referir à pedagogia histórico-crítica – tentativa de estabelecer uma ponte entre a teoria e as práticas educativas nas escolas –, reproduzo a definição do verbete contido no Glossário da publicação comemorativa de 20 anos do HISTEDBR[41]:

> Essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela "Escola de Vigotski". A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Em outros termos, isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social onde professor e aluno se

[41] O grupo de pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR – é coordenado por Dermeval Saviani e sediado na Faculdade de Educação da UNICAMP, possuindo Grupos de Trabalho em vários estados e universidades, sendo constituído de importantes pesquisadores do materialismo histórico na Linha da História da Educação. Possui uma Revista e promove um Seminário anual para a socialização da produção de seus membros.

> encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social, cabendo aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2006).

Com o método da pedagogia histórico-crítica, Saviani propõe os seguintes passos: prática social – problematização – instrumentalização – catarse – prática social. Começando e terminando com a prática social, o autor procura vincular educação e sociedade, tendo o trabalho como princípio educativo.

É dessa forma, reconhecendo o espaço educacional como algo inserido na sociedade, que o autor pretende a construção da consciência dos sujeitos envolvidos no processo formativo escolar mediante a aproximação da escola da realidade social, problematizando-a a partir das ferramentas teórico-práticas historicamente desenvolvidas pela humanidade, para a superação de suas injustiças.

Resumindo a crítica de Saviani ao essencialismo e existencialismo educacionais e defendendo a concepção da pedagogia histórico-crítica, RAMOS (2011, p. 62) discorre:

> Enquanto escola tradicional perdeu de vista os fins educacionais, tornando os conteúdos mecânicos e vazios, A Escola Nova tendeu a classificar toda transmissão de conteúdo como anticriativa. A primeira reificou os conteúdos pelos conteúdos; a segunda reificou os métodos em nome da criatividade e do pensamento reflexivo, independentemente dos conteúdos. Para a pedagogia histórico-crítica, ao contrário, conteúdo e método formam uma unidade, sendo que as escolhas são definidas pelos interesses dos dominados, posto que a escola visa garantir aos trabalhadores o acesso ao saber sistematizado e a sua efetiva apropriação.

Portanto, a crítica que Saviani faz se refere à tentativa da escola de ser um espaço hermeticamente fechado. Tanto por privilegiar os conteúdos como por negligenciá-los a partir das vontades não-concretas dos estudantes, que por sua própria condição de imaturidade acadêmica não podem escolher o que aprender, a escola tem pecado por seu distanciamento em relação ao mundo concreto.

Os estudantes ao entrarem no prédio da escola não reconhecem nela a sua realidade e de seus familiares. Os próprios conhecimentos desenvolvidos na escola

não reconhecem (muito pelo contrário) as experiências vividas pelos estudantes, seus pais e pelos próprios professores que os repassam.

É nesse sentido que a mediação constituinte do processo formativo educacional entre os saberes dos estudantes e o conhecimento acadêmico/escolar deve ser dar teórica e praticamente pelo trabalho. Para tanto, conteúdos são importantes, bem como os interesses concretos dos estudantes.

3.3.3 O princípio educativo

A discussão sobre o trabalho como princípio educativo já está presente em ampla bibliografia. Aqui discutirei o tema a partir de sua crítica.

Recentemente o autor Justino de Souza Júnior (2011) estabeleceu uma importante polêmica em relação à produção da Linha Trabalho e Educação. Tal polêmica refere-se ao trabalho como princípio educativo.

Ao fazê-lo, propõe sua substituição pela *práxis*, e tal posicionamento decorre de seu entendimento de que, para a maioria das pessoas, a definição de trabalho se confunde com a definição marxiana de trabalho abstrato.

Para o autor, o trabalho abstrato (alienado, assalariado em sua forma histórica sob o capitalismo) produz, ao mesmo tempo e contraditoriamente, uma busca de formação/educação aligeirada e imediatista por parte da classe trabalhadora (lógica do capital) e, por outro lado, impõem relações sociais que favorecem a identificação operária, em contraposição aos interesses do capital. A partir disso, considera que o *trabalho alienado* faz parte da proposta educativa emancipadora, ao lado da *escola* – com todos os limites de um espaço sob disputa desigual – e da *práxis político-educativa* desenvolvida e controlada pelos próprios trabalhadores. Essa última dimensão traria a possibilidade de transformar a classe-em-si – potencialmente revolucionária – em classe-para-si – efetivamente revolucionária.

Defendendo sua proposta, o autor problematiza a relação tempo de trabalho e tempo de não-trabalho na formação da omnilateralidade humana. Considera, então, que a categoria *práxis político-educativa*, abrangendo o momento laboral e o momento das demais atividades formativas sob uma lógica de classe, constitui-se,

nesse momento histórico, como o princípio educativo mais potente. Assim, questiona a transferência do princípio ontológico do trabalho mecanicamente para a educação, como pretende a pedagogia centrada no trabalho. Dessa forma, entende serem reducionistas muitas das contribuições da tradição marxista, ao negligenciarem o papel da categoria *práxis*.

O argumento de Souza Júnior (2011) tem como contribuição destacar os riscos da má utilização do conceito trabalho nas análises da relação trabalho e educação. Aponta os riscos de submissão do projeto educativo que se pretende emancipador à lógica estabelecida pelas relações de produção capitalistas.

Sem dúvida, o papel do trabalho na educação, a partir do discurso hegemônico, busca submeter a classe trabalhadora a uma formação unilateral, que limita sua potencialidades e lhe aprisiona a uma condição social que mantém sua exploração. Tal proposta, nos dias atuais, se traduz na polivalência presente na ideia da Pedagogia das Competências, que reduz o ser humano ao seu fazer incorporável pelo sistema capital.

Contudo, entendo que as críticas do autor decorrem de sua definição do trabalho a partir de sua forma nas condições históricas atuais. Assim, mesmo apontando a ambigüidade do “trabalho alienado” no que tange à formação da consciência de classe, Souza Júnior tende a balança para a negatividade do trabalho, apontando as contradições presentes na escola e dando enorme importância para uma *práxis político-educativa* que estaria nas mãos dos trabalhadores.

Como já disse, de fato existem experiências na atualidade de espaços formativos, inclusive educacionais, onde se desenvolve uma educação emancipadora mais próxima daquela que defendemos e que só será plenamente possível com a superação do capitalismo. O Movimento do Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST é o principal construtor dessas experiências existentes em alguns poucos espaços com condições objetivas diferenciadas.

Tais experiências não podem ser reproduzidas nas escolas públicas de maneira geral. Para estas se destinam a proposta de ensino médio integrado como travessia para a politecnia ou educação tecnológica na perspectiva de uma formação integral ou omnilateral.

O risco dessa análise que substitui o trabalho pela *práxis*, por sua vez, é descaracterizar o princípio fundante das análises do materialismo histórico e da

condição de humanidade. Distanciar a *práxis* do trabalho, entendido ontologicamente, poderia supor que a mesma não possui nenhum grau de determinação pela forma de produção material da vida dos sujeitos. Devolvo à polêmica uma pergunta: A *práxis polítco-educativa* da classe trabalhadora será totalmente consciente e emancipada?

Penso que não. As disputas que ocorrem nos movimentos sociais, isso para falar daquilo que existe de mais avançado em termos de consciência de classe, demonstram que muitos valores culturais que se desenvolveram com a sociedade capitalista estão ali presentes. O autor nega a necessária mediação com a realidade existente nas escolas em nome de uma idealizada *práxis* que não se sustenta na concretude. Estas experiências desenvolvidas historicamente pelos trabalhadores são importantes para a construção concreta da politecnia ou educação tecnológica, desde que não se distancie das relações existentes entre os homens e natureza e entre os homens para a produção de sua existência.

Dessa forma, concordo com Frigotto (2009), quando elabora texto que debate com Lessa (2007) e Tumolo (2003), principalmente quando este último questiona a possibilidade de o trabalho ser utilizado como princípio educativo, ao evidenciar somente os aspectos negativos do trabalho no atual momento histórico:

> ... se sairmos do campo da antinomia, ciência e tecnologia ou pura negatividade ou pura positividade e lidarmos com o plano das contradições no seio do capitalismo realmente existente e, portanto, com situações concretas e forças em disputa, não me parece que se trate de uma ilusão a possibilidade de os educadores disputarem, dentro da perspectiva da escola unitária e educação omnilateral, as novas bases de conhecimento demandados pelo processo produtivo. (FRIGOTTO 2009, p. 186-187).

Portanto, o trabalho como princípio educativo amplia a contradição entre o caráter ontológico do trabalho e sua forma histórica sob o capitalismo, que o confunde com emprego. Sendo assim, finalizo esta discussão com um trecho do trabalho apresentado a pedido do GT Trabalho e Educação da ANPED, em 2012:

> Assim sendo, a dimensão ontológica do trabalho está na base das proposições de Gramsci acerca do princípio educativo. O trabalho é compreendido em suas dimensões teórico-prática, social e histórica. É precisamente a partir do tensionamento entre o trabalho em sua dimensão ontológica e a constituição histórica do trabalho alienado que Gramsci localiza o trabalho como princípio educativo. (MOURA, LIMA FILHO e SILVA, 2012, p. 9).

4 **DEBATES E TENSÕES NO IFSUL: AS CONTRADIÇÕES E POTENCIALIDADES MANIFESTADAS NA VOZ DOS SUJEITOS**

Neste capítulo tratarei de apresentar os embates realizados dentro do IFSul a partir das falas dos entrevistados a respeito de temas polêmicos. A medida em que apresento, busco estabelecer algumas conexões com os conceitos e categorias discutidos nos capítulos anteriores. Nesta apresentação das discussões, tomo o cuidado de buscar não enquadrar as falas dentro do referencial teórico utilizado e, por isso, minha intromissão pretende ter exclusivamente o caráter analítico.

Dessa forma, os entrevistados ganham voz e o leitor deste trabalho tem a possibilidade de entender um pouco da dinâmica institucional em meio às grandes mudanças que ocorrem neste momento de construção de minha tese.

4.1 **As mudanças no mundo do trabalho**

Nesta parte do trabalho passo a analisar as falas dos entrevistados em relação a sua visão quanto às mudanças que ocorrem no mundo do trabalho.

Neste ponto todos entendem que o mundo passa por importantes transformações. Entendem que tais mudanças decorrem das novas relações interpessoais decorrentes das novas formas de gerenciamento da produção e, ainda, muitos apontam as novas condições de contratação de mão-de-obra, que levam a uma maior mobilidade dos trabalhadores.

Além disso, os entrevistados manifestam seus posicionamentos sobre as novas necessidades de formação dos técnicos, considerando esses técnicos como uma parcela da força de trabalho que possui determinada inserção produtiva, vista sua formação para um tipo de trabalho complexo.

Para a professora S:

> O mundo do trabalho hoje está mais qualificado, né? Porque eu acho que a uns tempos atrás, as pessoas eram preparadas pra determinadas funções, tendo uma, vamos dizer, preparação pra aquilo. Hoje, ele está um sujeito muito mais bem preparado no todo. Ele é uma pessoa que vai para o

> mundo do trabalho dele aplicar aquilo que ele aprendeu, aquilo que ele adquiriu no curso dele, mas ele é um sujeito que tem a capacidade de discutir um leque bem maior. Por que? Porque ele tem uma formação bem mais abrangente, vamos dizer, mais completa.

Nessa fala, a professora manifesta uma visão do mundo do trabalho, o qual considera mais qualificado. Ainda, indica uma diferença na formação atual em relação àquela de uma época anterior. Tal formação mais completa permite uma capacidade maior de discussão.

A professora B apresenta a seguinte fala:

> Eu acho que é isso, que não dá para contar que as pessoas vão ser assalariadas. Isso é uma questão que a gente tem que mudar: essa mentalidade. Hoje, também, eu acho que o mercado de trabalho, de um modo geral, valoriza muito mais um profissional que é capaz de se relacionar bem numa equipe de trabalho do que um profissional que tenha conhecimento técnico elevado. Eu acho que quem for fazer, o contratante, se ele tiver que optar entre um aluno que tirou 10 em tudo e um aluno que é um aluno mediano, mas que tem bom relacionamento, ele vai optar por um aluno que trabalha bem em equipe. Eu acho que isso é uma mudança, também, de mentalidade.

Ficam claras duas características principais na visão da professora: os conhecimentos técnicos são menos importantes do que a capacidade de relacionamento e trabalho em equipe e a outra se refere à volatilidade do emprego assalariado.

Nesse mesmo sentido, discorre o professor E:

> Olha, eu acho que o trabalho mudou muito assim. De um tempo pra cá, não só o trabalho, mas a sociedade como um todo. Por exemplo, talvez há uns vinte anos atrás, a prioridade era relacionada com a questão do cumprir horário especificamente e da produção em série. Hoje, o trabalhador, ele não é apenas uma máquina inteligente, né? Ele é uma pessoa que deve, também, contribuir com inovações. Ele é cobrado para isso. Habilidades como: iniciativa, liderança, participação, trabalho em equipe, espírito de cooperação, ãnh, iniciativa pra fazer coisas, elas são muito cobradas hoje no mercado de trabalho. Tanto no setor privado, quanto no setor público. Mesmo em cargos mais simples se tem essa visão.

Apresenta-se, aí, mais uma característica decorrente das mudanças no mundo do trabalho, na visão do entrevistado, qual seja, a disciplina do trabalho hoje é substituída pela exigência de criatividade e espírito de cooperação.

Tal visão se aproxima bastante daquela que trabalhamos anteriormente e que corrobora a visão de que, pelo menos para este nível de complexidade do trabalho –

cursos técnicos – as necessidades formativas do trabalhador vêm no sentido do alargamento de suas potencialidades onto-criativas.

Existe, sim, uma certa crença em uma maior autonomia do trabalhador atual, conforme demonstrado neste trecho da entrevista do professor F:

> Mas as mudanças no mundo do trabalho são muito grandes. Eu acho que a exigência da própria formação, hoje, dos estudantes para o mundo do trabalho, é uma outra exigência. Se o aluno quiser ter condições de uma mobilidade, ele tem que investir muito mais na formação. E o que é, de certo modo, é confortável. Porque eles já vão chegar no trabalho com uma outra, com um outro status que não é do menor aprendiz, como se chamava legalmente inclusive. O menor aprendiz não sabia nada. Ele ia lá para aprender alguma coisa. Então essa mudança é muito grande. Agora, as relações de trabalho se encaminham para uma outra relação, também. Que é não mais a relação duradoura que era. Por exemplo, quando eu entrei no mundo do trabalho, tinha essa tendência, de tu permanecer mais numa empresa para aprender um pouco mais, aquela coisa toda. Hoje não. Hoje, acredito, que até pela própria formação, os jovens trabalhadores têm mais mobilidade. Migram de uma oportunidade para outra. A facilidade, também, em relação às oportunidades é muito grande, né? Então, acho que testou olhando as coisas do ponto de vista do estudante, né?.

Nessa visão de autonomia, o trecho da entrevista do professor R, a seguir, manifesta outra faceta da realidade atual, pela qual a maioria dos técnicos não tem interesse de ingressar imediatamente no mundo do trabalho:

> Antigamente as indústrias prezavam contratar as pessoas mais inteligentes, as pessoas que tinham currículos melhores, os que tiravam as notas melhores, as pessoas mais bem formadas. E, hoje em dia, eu tenho visto que o mundo do trabalho deu uma mudada. E que, além disso, também, está sendo muito importante a parte das relações humanas. Então não adianta nada o estudante ser muito inteligente e ele não saber conviver com outras pessoas. Ou ele saber mirabolâncias de conhecimentos e ele não saber resolver problemas simples. Então, isso é uma mudança que eu percebi, assim, bastante. Fora que hoje em dia eu vejo que na expansão do nosso país, do emprego, tem muito emprego e tem muita gente que não está interessada, também. Isso é uma mudança, vamos dizer assim, do ponto de vista dos egressos, né? Não só das empresas, mas também houve essas mudanças. Hoje em dia, até os empregos de nível médio, os alunos não estão interessados. E eles estão interessados em continuar estudando, essas coisas assim.

Neste trecho o professor ainda manifesta o aumento do número de empregos para técnicos, além de concordar com os posicionamentos citados anteriormente no que tange à secundarização dos conhecimentos específicos por parte dos empregadores. Manifesta que muitos egressos preferem seguir seus estudos ao invés de ingressarem precocemente no mundo do trabalho, o que pode ser

considerada uma situação melhor do que “antigamente”, visto existirem mais opções para os jovens.

Para terminar o relato a respeito da visão dos entrevistados a respeito das mudanças no mundo do trabalho, recorro a este depoimento do professor U:

> um dos aspectos que nós podemos usar, assim, imediatamente constatar mudança, é a questão da tecnologia presente hoje no mercado de trabalho em termos de máquinas e de equipamentos, de ferramentas. Nós, antes, preparávamos o estudante, e basicamente ele era o agente elaborador de todas as atividades dentro de uma empresa ou dentro de um local de trabalho. Hoje ele, na verdade, é um ser que tem que reter conhecimento em diversas áreas e, principalmente, nessas áreas de lidar com ferramentas informatizadas e automatizadas. E até se nota, no próprio operário, antes chamado, que não era o nosso técnico, mas sim aquele operário, o peão do pátio empresarial, que ele também está sendo substituído por pessoas de formação, no mínimo, de ensino médio e de nível técnico, por essa exigência de equipamentos, ferramentas e de máquinas novas .

Presente em várias falas dos entrevistados, essa visão de maior abrangência de conhecimentos requeridos pelo trabalhador, mesmo o “peão do pátio empresarial”, aponta para uma ideia de polivalência – na visão dos empregadores – ou de politecnia, se tivermos uma visão de transformação social.

Dessa forma, verificamos que os professores/gestores entrevistados percebem as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, sobretudo para os técnicos de nível médio. A partir disso, passo a analisar a visão assumidapor eles a respeito da relação entre o Instituto Federal e o mundo do trabalho.

4.2 **A relação dos Institutos Federais com o mundo do trabalho**

Para a análise da fala dos professores/gestores, classifiquei os entrevistados em 5 grupos em função de seus posicionamentos em relação à forma de interação do IF com o mundo do trabalho:

Grupo 1 – Críticos: formado por 8 professores/gestores, distribuídos nos três *campi* estudados. Em todas suas falas manifestam uma busca de autonomia em relação ao “mercado de trabalho” e defendem a transformação social.

Grupo 2 – Boa relação: formado 4 professores/gestores. Em todas as suas falas manifestam a necessidade de uma aproximação entre o IFSul e a indústria baseada em um respeito mútuo e preocupação com os interesses dos estudantes.

Grupo 3 – Subservientes: Formado por 3 professores/gestores, todos novos na Instituição. Em todas suas falas defendem o atendimento às demandas do "mercado de trabalho", às quais devem ser submetidos os currículos dos cursos.

Grupo 4 – Boa relação/crítico: Formado por 2 professores/gestores. Dividem suas falas entre os posicionamentos dos Grupos 1 e 2.

Grupo 5 – Boa relação/subserviente: Formado por 2 professores/gestores. Dividem suas falas entre os posicionamentos dos Grupos 2 e 3.

Além dos professores classificados nos grupos, tivemos um professor/gestor que teve posicionamentos classificados nos 3 Grupos.

Uma primeira constatação é de que pelo menos metade dos professores/gestores possuem uma visão crítica do "mercado". Ainda, vale salientar que aqueles professores que manifestaram posições classificadas como subservientes são novos na Instituição, o que pode demonstrar um tendência de maiores embates neste campo no futuro. Além disso, verifica-se um bom número de professores (sete) que não possuem um posicionamento claro – ou pelo menos não o manifestaram apesar das perguntas serem provocativas a esse respeito – sobre a relação que os Institutos Federais devem ter com o mundo do trabalho, indicando um terreno para disputas de rumos para a Rede Federal de EPCT.

Passo agora a apresentar as posições dos entrevistados que se caracterizam como das posições crítica, da boa relação e subserviente, utilizadas para a classificação das falas.

Entre as falas que classifiquei como do Grupo 3 (Subservientes) destaco as seguintes:

Falando sobre os cursos técnicos e as mudanças no mundo do trabalho, discorre o professor Z:

> Formação de mão de obra, de curto prazo, de qualidade, pra suprir alguns gargalos que o desenvolvimento econômico tem trazido (...) às vezes, parece que esse papel não fica bem definido, porque se nós não sabemos exatamente quais são as demandas por mão-de-obra, como é que nós sabemos que estamos preparando a mão-de-obra certa para aquele momento, para aquela região. (...)
> Hoje, as formas de interagir com o mercado, né, entendo o mercado né, tecnicamente, na minha área pelo menos, como consumidor, fornecedor e

> concorrente, tudo praticamente mudou (...) O que eu entendo é que nós devemos prepará-los para essa nova, para esse novo mercado, que é muito mais tecnológico, muito mais virtual, menos presencial. Eu acho que basicamente o que mudou, o que me parece que mudou, tem a ver com a globalização e com as formas de interação de mercado mesmo: cliente-cliente, cliente-fornecedor, cliente-concorrente. (...)
> A relação dos cursos técnicos com o mundo do trabalho hoje, na nossa experiência aqui, é (pausa) formar e entregar o que tá sendo demandado (pausa), certo? É o que eu desejo: que nós saibamos as nossas potencialidades, e que nós possamos desenvolver mão-de-obra para desenvolver potencialidades.

Percebe-se no discurso do professor Z uma ideia positiva do "mercado" e da concorrência que o rege. Além disso, coloca a formação da mão-de-obra realizada pelo IFSul a serviço deste "mercado".

No mesmo sentido, manifesta-se o Professor H:

> eu tenho tentado agora, via mídias sociais, buscar os nossos egressos. Conversar com os nossos egressos e, com isso, buscar os líderes deles. Chefes deles, para tentar saber em que eles são bons e em que eles são ruins, Para tentar focar o nosso curso e atender o que eles estão pedindo.

Tal posicionamento leva a uma visão de educação e seus processos formativos como um investimento a ser resgatado tanto pelo trabalhador formado, como pelo Estado, conforme preconiza a Teoria do Capital Humano ao transformar a educação em um insumo:

> porque se o pessoal vier aqui e fizer o curso e for trabalhar na área, isso é um investimento, né? Porque vai ter retorno, minimamente. Retorno social para a região ou para o país, enfim. Mas, se não trabalhar na área, isso não foi investimento. Isso foi um gasto que era desnecessário. Talvez pudesse direcionar o que essas pessoas, o que esses cursos, ãnh, que estão formando, talvez sessenta por cento das pessoas para não trabalhar na área, para outros... Essa gestão de recursos, sabe, talvez pudesse ser um pouco mais dinâmica, assim, mais objetiva. É o que eu acho. (Professor Z)

Do ponto de vista dos entrevistados no Grupo 1 (Críticos), elencamos alguns trechos:

O professor X, defendendo um diálogo com o "mercado", discorre:

> a relação ideal pressupõe diálogo do que está acontecendo aqui dentro, dentro dessa instituição, que prepara essa mão-de-obra, com essas necessidades que estão lá fora. Mas, também, a contrapartida é verdadeira, né? A gente não pode se adequar às exigências desse mercado e numa atitude muito ingênua de só oferecer o que eles tão pedindo. eu acho que a gente, como instituição, como centro de educação, não pode perder essa

> ideia de que a gente também forma pessoas pra atuar lá e para que alguma coisa se modifique nesse mundo do trabalho

No mesmo sentido, de defesa da autonomia acadêmica e do diálogo com o mundo do trabalho, fala o professor U:

> Basicamente, se buscava as necessidades da empresa para a construção do currículo, para que a escola atendesse. Hoje nós temos alguma linha bem forte de que a escola tem que construir o seu próprio currículo para poder formar. Mas como ela vai construir esse currículo se ela não conhece a realidade da empresa? Então essa relação, é uma relação que se faz necessária a todo o momento. O que não pode haver, é a escola perder a sua autonomia nessa construção imposta pelo mercado de trabalho. Então nós temos que, dentro do princípio de que temos que formar para o trabalho e que temos que formar para a vida, nós temos que buscar uma melhor formação, através desse diálogo permanente com a sociedade, mas também, mantendo a autonomia da escola, capaz de elencar o seu próprio currículo e construir o seu próprio projeto pedagógico.

O professor U lembra que esta autonomia nem sempre é respeitada pela indústria e que o interesse do aluno deve estar em primeiro lugar:

> já teve pressão da indústria e pela indústria, até hoje se deixar, eles querem aquele cara treinado, modo treinamento, né? Que sabe operar ou trabalhar determinada tecnologia. Mas do ponto de vista da gente que trabalha o ensino para essas pessoas, isso não é futuro. Então, por isso que a gente continua insistindo em uma boa formação de base, que as pessoas tenham condições de aprender as outras novas tecnologias. E isso não acontece por vontade da indústria, a indústria gostaria de um formato mais: treina porque eu preciso agora. É aquele imediatismo (...) se tu não formar um técnico que tenha condições de aprender as tecnologias, ele fica descartável. Então, a indústria impõe uma coisa e o ensino tem que tomar cuidado com a parte social da coisa também. Então assim, a formação do meu ponto de vista, é isso, e isso aí oscilou um pouco, porque a escola, não sei se posso comentar isso, mas no tempo do modular, meio que tentou entrar nessa jogada de fazer o treinamento, deixar o cara prontinho pra fazer só uma coisa. E aí depois, até o grupo de professores, pelo menos da Instituição, ali do *Campus* que eu trabalho, forcejou para que não acontecesse isso. E hoje a gente voltou plenamente pra aquele ensino de base forte para poder ter um futuro. É isso, é a minha visão.

Com relação ao posicionamento do Grupo 2 (Boa relação), na maioria das falas são referidas as formas de interação do IFSul com o mundo do trabalho. Elas consistem em vistas gerencias realizadas por professores e gestores institucionais com vistas a conhecer processos produtivos e abrir possibilidades de parcerias e estágios para os egressos; visitas técnicas realizadas por alunos e professores; o próprio estágio que trás um *feedback* através dos relatórios elaborados pelos alunos e os convites para palestras e semanas acadêmicas dos cursos.

Como exemplo, transcrevo a fala do professor M, pertencente ao Grupo 5 (Boa relação/subserviente):

> Mas, também, das outras atividades, visitas às empresas. Aqui a gente tem microestágio, que a gente vai e leva o aluno dentro da empresa. Ele visita, vê como funciona a empresa. Eu acho que dessa forma, e com outras atividades, não só em sala de aula, mas também outras atividades, vai ter uma melhor formação desses alunos para esse mundo do trabalho.

Com relação à tentativa de construção de um diálogo positivo com as empresas e que podem apontar um caminho, discorre o professor A:

> Na escola, o técnico tem a formação inicial para poder crescer, aprender e trabalhar como técnico. Mas para isso, teria que ter o investimento da indústria nesse técnico. Eu acho que isso está mudando. Eu acho que isso está acontecendo, né? Eu, como coordenador, assino os estágios, os relatórios de estágio. O que eu tenho visto de emprego que o pessoal está conseguindo e o que tem feito nas empresas, está mudando bastante. A gente passou uma época, há uns anos atrás, que o Brasil não investia muito em tecnologia. Se tinha tecnologia, era porque veio de fora. Nem montado aqui era. Isso mudou bastante, já. Já está bem diferente. Na cidade de Pelotas têm empresas desenvolvendo tecnologia nova em eletrônica. Tem a Empresa X que trabalha na área de automação de posto de gasolina. Tem a Empresa Y que trabalha a parte de biomédica. Não tinha, então tem pessoal desenvolvendo tecnologia.

É claro que esse caminho se mostra pouco provável, visto o histórico capitalismo dependente brasileiro. Mas, sem dúvida, é papel dos Institutos Federais construir uma nova relação com o mundo da produção, sobretudo com empresas de pequeno e médio porte através de arranjos produtivos locais (APLs).

Nesse sentido, o professor W nos diz:

> Acho que o pulo do gato é esse: uma boa perspectiva de formação técnica. O ideal seria que esse mundo do trabalho fosse gerido por outro tipos de cabeça sobre a concepção do que é um trabalhador de nível técnico. Que não é, simplesmente, uma mão de obra mais barata. Mas que é um sujeito reconhecido como tal e que valorizasse a instituição de formação, também, na sua liberdade de ação. E que a instituição seja muito consciente sobre esse processo formativo que é do cidadão. Mais do que de um trabalhador, do que de um produtor dentro do mercado. Eu acho que isso tem que pautar as estratégias da gestão das instituições.

Esse pode ser um caminho possível na transição para uma sociedade mais justa. A atuação estatal, a partir de instituições como o IFSul, para criar novas articulações entre processos de formação humana e mundo produtivo, visando a gestão da produção por “outros tipos de cabeça”, ou de classe.

4.3 **Identidade dos Institutos Federais e o papel dos cursos técnicos**

A grande expansão e a nova estrutura administrativa implantada na Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia geram novos desafios para os trabalhadores do IFSul.

Em menos de 10 anos, a instituição cresceu. Passou de duas unidades para 14, o que demanda um esforço institucional importante. Além disso, a criação de uma Reitoria, 5 Pró-reitorias e todo um aparato chamado sistêmico (vinculado à Reitoria), além do estabelecimento de uma estrutura *multicampi*, ainda estão sendo digeridos pela comunidade interna e externa do Instituto.

Este processo que ainda não completou 6 anos no momento em que escrevo esta tese, tem reflexos na identidade institucional. Atualmente mais de 50% dos servidores são novos. Muitos não são egressos do IFSul. A experiência que se tinha anteriormente era de um processo de preenchimento de quadros profissionais majoritariamente por ex-alunos.

Com relação aos entrevistados, todos gestores do IFSul, 13 não são ex-alunos e não fizeram curso técnico. Outros 5 são ex-alunos da instituição e 2 tiveram formação técnica em outra instituição.

Essa situação, sem dúvida, torna o futuro dessas instituições uma incógnita. Nesse sentido, uma das perguntas se referia ao papel dos cursos técnicos no IFSul. As respostas foram unânimes quanto à importância desse nível de formação. Contudo, percebe-se nos planejamentos de ofertas de vagas (POV) de vários *campi*, constante no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) que está em fase final de elaboração, que o interesse dos professores em atuar no ensino superior e na pós-graduação pressiona a oferta de vagas nos cursos técnicos ao mínimo previsto na lei de criação dos Institutos Federais, ou seja, 50%.

Quanto às mudanças institucionais, discorre a professora B:

> É muito recente a história do IFSul, e aí a gente tem, a gente vive numa realidade que a Reitoria é uma e daí ela tem demandas que são comuns a todos os *campi*, mas tem *campus* que é do tamanho do curso X que tem vinte e poucos professores. Mas esses *campi* eles têm que responder, por exemplo, todos os processos e demandas igual ao *Campus* Pelotas, mas o número de alunos que eles têm também é muito diferente dos nossos. Então eu trabalhei, ainda faço parte do Nugai, mas agora de uma forma um pouco menos participativa, e a gente teve contato com os *campi* e a ideia de

> fazer, por exemplo, um regimento interno único. Tá e quando tu vai tentar buscar uma linguagem única para *campus* que tem desde 20 professores ou sei lá, que sejam 40 professores, tem *campus* que tem 300 professores. A gente não tem como. É que nem filho, tu tem que tratar todo mundo igual e todo mundo diferente porque cada filho tem uma personalidade, tem uma especificidade. Então, eu acho que a gente ainda não se reconhece nesse universo que a gente vive hoje. É claro que a gente precisa fazer mudanças, mas faz parte de um processo de amadurecimento também. Hoje mesmo a gente tava na reunião do *concampus* (Conselho do *Campus*): - Ah, mas vai ser departamento? Vai ser por área? Vai ser a formação geral que vai atender aos cursos? Formação geral não quer isso. A gente sabe que eles não querem. Eles não querem perder a sua identidade de área, seja a COLINC, seja a COCIHTEC, eles não querem isso. Mas com certeza para a integração seria o ideal, porque se a gente tem o professor de história, o professor de geografia, o professor de português próximo da gente. Mas a gente só encontra ele no conselho de classe hoje em dia. Uma solução intermediária, eu acho que no caso da integração, seriam os projetos integradores pelo menos 1 ou 2 por ano. Que a gente pelo menos pudesse se encontrar. Se não dá para fazer todo o semestre, porque quando o grupo se encontra as ideias são boas. Agora como que a estrutura do *campus* teria que mudar eu não sei. Eu acho que a gente está indo em um processo de amadurecimento que tem que mudar? Tem, a gente era 8 cursos técnicos, hoje a gente é tudo isso só no *Campus* Pelotas. Quantos cursos a gente tem? Então a gente manteve os cursos técnicos, daí a gente tem bacharelado, a gente tem especialização, a gente tem mestrado, a gente tem engenharia, duas engenharias, depois tem os tecnólogos também, essas estruturas todas tem interfaces e zonas que são permeáveis que vai desde a estrutura física às atividades dos professores. A carga horária docente, qual é a atividade que demanda mais do professor ou não, a gente precisa amadurecer isso.

A citação é longa, mas ela dá uma ideia da complexidade vivida nesse processo de consolidação da Rede Federal de EPCT. A fala da professora expõe a difícil novidade da Reitoria que às vezes se sobrepõe a uma autonomia prevista para os *campi*. A diversidade dos *campi* (alguns possuem o mesmo número de alunos de um dos cursos do maior *campus*). As dificuldades de organização dos profissionais em uma estrutura que possui vários níveis e modalidades de ensino e uma história que, no caso do *Campus* Pelotas, se baseia em continuidades de uma escola técnica. Isso tudo entre outras questões presentes nas entrelinhas dessa fala...

O professor U fala sobre a questão da autonomia no âmbito do IFSul:

> O problema eu não vejo muito na questão da estrutura administrativa pedagógica do IF ou mesmo da expansão do ensino profissionalizante. Vejo ainda uma resistência muito grande das pessoas de conseguirem conviver com aspectos da descentralização e da autonomia, né? Da autonomia local, que seria de cada *campus*, de cada instituição. Vejo também os órgãos administrativos pecando um pouco na questão de quererem ter um controle em vez de prestarem um assessoramento. Eu acho que a nossa reitoria, as nossas pró-reitorias, enfim, a nossa estrutura administrativa, acho sim, que tem que ser discutida plenamente todas as questões para que não se tenha a mesma escola com muitas escolas diferentes. Nós não podemos tratar iguais com desigualdade. Aí então, requer um pouco, também, revisar o

> conceito de autonomia. Autonomia até que ponto ela é de um indivíduo, de um curso ou ela é institucional? E aqui também tem aspectos de autonomia que não pertenceriam ao *Campus* Pelotas e sim ao IFSul como um todo. Como tem coisas que pertencem ao Ministério da Educação com toda uma estrutura que mantêm essa rede federal de ensino profissional

Pode-se perceber uma preocupação com a definição dos papéis de Ministério da Educação, Reitoria e *Campus* na fala do professor, porém percebe-se também que a complexidade do assunto impede uma formulação mais acabada. Tal situação gera importantes atritos entre as estruturas da Reitoria e dos *Campi*, sobretudo nos *campi* mais antigos, que percebem uma diminuição de sua autonomia enquanto autarquia federal independente que eram e não mais o são.

Citando novamente a professora B, para introduzir o debate com os entrevistados a respeito da prioridade ou não dos cursos técnicos:

> Os cursos técnicos pra mim são a cara dos institutos federais, eu acho que eles têm que ser a atividade principal dos institutos federais. Mas a gente percebe de uns anos pra cá que o governo federal acha que os institutos são o máximo. Eles são capazes de fazer qualquer coisa. Então a gente atua desde o PRONATEC, ensino básico, ensino médio integrado, a gente faz curso técnico subsequente, a gente faz graduação, faz bacharelado, faz mestrado, faz doutorado, faz tudo. Pesquisa e extensão também. Então é claro que o foco do curso técnico diminuiu bastante. Mas aqui a gente ainda continua, tanto que a gente não tem nem tecnólogo e não tem previsão ainda de ter um curso de nível superior...

Esse questionamento a respeito da diversidade de atuação dos Institutos não é unanime, mas é bastante presente nos debates entre os servidores. Com uma posição um pouco diferente, apresento a posição do professor F:

> Olha, eu acho que isso aí depende daquilo que a escola definir como o papel dela. A escola vai definir qual é o perfil de egressos que ela deseja. Então, eu acho assim, que para o curso médio integrado, eu não tenho dúvidas de que tem que ser generalista. A formação geral tem que ter um peso maior e a formação técnica pode subsidiar, talvez despertar um interesse maior daquele estudante de avançar nos estudos. Até porque, tu sabes bem disso, uma das principais funções dos institutos, quando foram criados, é fazer o estudante entrar no ensino médio integrado e sair doutor, né? Então, ali dentro, ele pode aprender o gosto pela pesquisa, ele pode aprender o gosto pelo trabalho, e avançar. Agora, eu acho assim, que quem define esse papel, se é mais generalista ou se é mais especialista, é o perfil da escola, o que que a escola quer pra ela.(...)
> se eles vem em busca de um ensino médio reforçado, como muitos vem, a gente sabe disso, eu acho que a função do instituto ela acaba não acontecendo. Em função disso, o instituto deveria seduzir mais os alunos no sentido de que eles pudessem permanecer aqui dentro e encontrar um caminho profissional, aqui dentro.

No caso deste professor, ele considera positiva a verticalização e aposta na continuidade de estudos de nossos estudantes a partir de uma sedução a ser exercida pela instituição. Deixa transparecer, ainda, uma disputa existente entre a área da formação geral e a área técnica. Essa disputa sempre ocorreu nessas instituições, mas se tornou mais complexa depois da experiência de oferta de ensino médio na quando, durante o período da Contra-Reforma da Educação Profissional. O acirramento da disputa leva a uma busca por fortalecimento desta ou daquela posição a partir do que seria a expectativa dos estudantes quanto ao curso técnico integrado.

Com relação à verticalização, existe uma séria discussão a respeito dos cursos subseqüentes, realizados após o ensino médio. Com relação a isso, diz a professora Y:

> O que eu pensava era que os nossos pós-médios seriam, tranquilamente, cursos tecnológicos. Eu penso que entre dar um pós-médio e dar um tecnólogo, prefiro mil vezes um tecnólogo. Trabalho um pouquinho mais, um semestre ou um ano, mas na minha coordenadoria o tecnólogo não é bem visto...

O fato do tecnólogo não ser bem visto na coordenadoria tem a ver com o problema do reconhecimento dos cursos de tecnologia pelo “mercado”. Sem dúvida, isso depende muito da área, ficando claro que em novas áreas profissionais as condições de reconhecimento são mais promissoras do que nas áreas mais consolidadas profissionalmente.

Ainda discutindo os cursos técnicos subseqüentes, o professor W argumenta:

> Agora para o subsequente, os desafios são muitos, porque nós temos um sistema caótico de escola pública estadual, onde a maioria está cursando o ensino médio. E aí o subsequente ou vai dar conta dessas lacunas sobre o processo formativo ou vão ter que ser muitos cursos subsequentes, quer dizer, o processo de formação continuada vai ser presente não só por um curso estanque, mas entender esse contexto do modelo super problemático da escola pública estadual aonde a maior parte está fazendo o ensino médio que é caótico, a gente vive uma escola estadual imersa numa crise absurda. E aí, o desafio é muito do instituto. Como fazer entre um PRONATEC e um subsequente. Hoje, qual é a diferença? Carga Horária? Mas os desafios são os mesmos, e o subsequente dá conta com mais carga horária sobre esse sujeito que teve formação entre lacunas imensas da formação geral...

Eis que o professor aponta limites claros da tentativa de aceleração da formação prevista no PRONATEC, defendendo o subsequente em relação aos cursos de Formação Inicial e Continuada do referido Programa, como forma de preenchimento de lacunas formativas decorrentes da baixa qualidade do ensino médio público.

A opção do governo pela formação para o trabalho simples utilizando a Rede Federal de EPCT, através do PRONATEC, tem caráter regressivo na construção histórica desta Rede. Isso porque divide energias com a expansão caracterizada pelo aumento do número de *campi* e com a consolidação do ensino técnico integrado que é a base para a construção do Ensino Médio Integrado como travessia para a politecnia. Além disso, trunca ainda mais o complexo processo de verticalização. É esse processo de verticalização, somado aos programas de aumento de acesso ao ensino superior público e privado superior implantados pelo governo que praticamente inviabilizam os cursos técnicos subsequentes como tentativa de ampliação da formação humana ainda no nível médio (secundário).

Contudo, é fato que grande parte dos professores entrevistados defende a existência dos cursos subsequentes, apesar de apontar os limites impostos à qualidade dos mesmos em função das carências formativas dos estudantes e da curta duração do curso, que leva a uma condensação de conteúdos difícil de ser acompanhada.

São várias as falas a respeito dessa dificuldade. Transcrevo alguns trechos:

> os alunos que entram no subsequente têm uma capacidade muito baixa de produção, são muito fracos. Enquanto que nos integrados a gente pega aquele aluno no início com 14, 15 anos e a gente consegue moldar bem. Quando tu entra no subsequente maior de idade, com 18, 19 anos já vem com os vícios e deficiências do nível médio. (Professor H).
> no subseqüente, por exemplo, eles tem uma matemática e uma física, eles fizeram uma matemática que é uma revisão do ensino médio, quando eles chegaram lá no terceiro módulo, que tem que calcular a área ou o volume da peça pra injetar, quem é que disse que saía? Então isso é uma dificuldade. (Professora G).
> O integrado com relação... o positivo em relação ao pós médio, por exemplo: a base. Essas disciplinas propedêuticas nos auxiliam na base em todos os sentidos. O aluno vem mais bem preparado em relação ao aluno pós médio, que fez o ensino médio na região e veio com carência em matemática, que veio com carência em física, com carência em português, em conhecimentos gerais. Diferente do nosso aluno do integrado que, esse sim, tem um suporte muito bom. Sente-se isso aqui. Quando eu trabalhei em Pelotas, eu sentia isso também. A mesma coisa, não é uma coisa só daqui. Lá também eu percebi isso. (Professor N).

Também a evasão tem sido um argumento contrário aos cursos subseqüentes e concomitantes. No caso da oferta de cursos técnicos concomitantes, posso afirmar que estão em fase de extinção no IFSul, visto que em seu Estatuto, no Capítulo III, no Art. 6º, inciso II, ao se referir aos objetivos do IFSul, manifesta: “ministrar educação profissional técnica de nível médio, na forma de cursos técnicos integrados e/ou subsequentes, dando prioridade à forma integrada”. (aprovado pela Portaria 921, de 14 de agosto de 2009 e publicado no DOU, na Seção I, do dia 1º setembro de 2009, p.32 - 34).

Tal redação foi fruto de ampla discussão na comunidade escolar, que optou pelo fim dessa modalidade, que ainda se mantém em apenas 3 cursos do *Campus* Pelotas (Eletrônica, Mecânica e Eletromecânica). O curso de Eletromecânica já encaminhou os Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) na modalidade integrada e subsequente, para substituir sua oferta na modalidade concomitante. A atual gestão, discutindo a Programação de Oferta de Vagas (POV) do novo Plano de Desenvolvimento Institucional, buscará fazer cumprir aquilo que foi discutido pela comunidade e que consta no documento máximo do IFSul.

O posicionamento relativo ao fim da oferta de cursos concomitantes se deve aos estudos a respeito da evasão escolar. Foram vários os entrevistados que relataram tal realidade, visto que “no concomitante ele está lá numa escola, se apertar a coisa, ele deixa nosso curso aqui” (Professora S). É natural que o estudante opte pelo curso que lhe garante a sequencia dos estudos e é bem difícil, como já disse anteriormente, o aluno conseguir cursar o ensino médio e o técnico ao mesmo tempo, com currículos que não dialogam entre si, ministrados em escolas diferentes.

No trecho a seguir, o professor U manifesta sua posição contrária à oferta de cursos técnicos concomitantes:

> o concomitante, pelos resultados apresentados, pela evasão, pela desistência, pelos índices, eu não vejo ele como uma necessidade. Apesar de estar previsto no decreto 5154, é uma das formas que se pode eleger, pode ser que em outro local, em outra situação, ele seja eficaz, Na experiência da nossa instituição, eu acredito que ele não teria eficácia.

Realizei minha pesquisa de mestrado a respeito da exclusão escolar nos cursos técnicos (PORTO JÚNIOR, 2008) e penso que a discussão da mesma foi

importante para a deliberação no ano de 2009 e que representa o atual posicionamento institucional, contrário à oferta de cursos concomitantes.

A fala da professora L é bastante interessante, por expressar o resultado de um debate coletivo de uma área que compreende, atualmente, quatro ofertas de curso (3 ofertas de técnicos – Comunicação Visual integrado, Comunicação Visual subsequente e Design de Interiores integrado) e uma de bacharelado - Design) sobre os rumos da verticalização do ensino no IFSul:

> Nós tínhamos concomitantes e subsequentes aqui, então essa opção pelo bacharelado e pelo integrado foi bem pensada. A gente fez essa opção pelo seguinte: a gente tinha concomitante e nós tínhamos no tempo que tinha médio aqui dentro. Nós tínhamos uma desistência muito grande, porque os nossos cursos são muito trabalhosos , né. Os alunos tem muito trabalho para fazer.
> Então o que acontecia? Eles diziam: - Ah! Porque eu tenho o médio...
> O médio mais o técnico junto era uma sobrecarga pra eles. Então, como eles tinham a opção, eles ficavam com o médio, é óbvio, né? Para o técnico, até depois retornavam, para terminar, depois... em um momento que eles estavam com carga horária um pouco menor.
> A gente, no noturno, tinha um público bom do subsequente. Mas de tarde, durante o dia, o subsequente é aquele mesmo que pode trabalhar, aquele mesmo que pode fazer faculdade. E eu acho que não foi só no nosso curso, foram nos outros cursos também. Tinham essa mesma impressão, que o curso pós-médio, ele já dá muitas outras opções para o aluno. Então, ele acaba muitas vezes desistindo quando a coisa começa a apertar. Embora o curso seja rápido, porque a formação do subsequente é de dois anos e ele tava com tudo completo, a gente percebia que quando o curso começava a ficar mais apertado, né? Com mais trabalho, com mais tempo de dedicação, eles acabavam abandonando.
> Já no bacharelado, a gente não teve desistência nenhuma, porque o aluno que está aqui no terceiro grau, ele está aqui porque ele optou por seguir naquela carreira. Então nós não temos desistência no terceiro grau e no integrado. Por toda conjuntura dele estar fazendo o ensino médio com o curso técnico, vai sair daqui com uma formação técnica junto (...)
> a gente aqui fez essa integração por isso, porque a gente achava que tinha muita evasão no pós-médio, embora os alunos fossem bons de trabalhar. Os alunos mais maduros e tudo, estavam aqui para trabalhar especificamente a parte do curso, a gente via interesse da parte dos alunos. Só que a gente viu que é bom trabalhar com pós-médio, eu acho bem gostoso. Mas por optar em ter bacharelado, nós não poderíamos ter um mesmo público oferecendo duas coisas no mesmo horário, então essa integração acabou vindo em função disso, da real verticalização.

A opção pela oferta de curso superior em uma área acaba por praticamente inviabilizar a oferta de cursos técnicos subseqüentes, visto representar uma concorrência entre as duas ofertas. Mesmo que um dos cursos mantenha a oferta subsequente, a posição da professora já demonstra o rumo que será tomado pelo grupo de professores. Sem dúvida, a impossibilidade de criar uma concorrência

entre cursos pós-médio e superiores em uma mesma área foi determinante na opção da área relatada pela professora.

Existe, ainda, uma discussão a respeito da demanda por técnicos ou graduados no atual momento do país.

Com relação a isso, a professora Y argumenta:

> eu penso que em outros tempos o curso técnico tinha uma maior inserção no mundo do trabalho em si, e hoje já não tanto quanto uma graduação (...) eles fazem sempre, no meu entendimento, participação em uma categoria periférica, a participação deles é periférica. Então o nosso técnico consegue trabalhar na arte finalista da serigrafia, ele consegue trabalhar tratando as margens de algum birô de fotografia, ele consegue trabalhar traduzindo alguns arquivos, mas eu vejo muito que os grandes escritórios, eles querem estagiários. Que é como eles começam em geral, eles investem mais nos estagiários do terceiro, da faculdade. Eles não investem em estagiários como técnicos. A gente está acostumado a fazer microestágio e a gente chega lá nas mega, nas top empresas e eles dizem: - Estagiar só quem está estudando terceiro grau. Então eles não têm uma inserção, digamos, nas grandes equipes, nas grandes corporações. Então, é sempre uma participação mais periférica. Por isso até que a gente investiu no superior, porque a gente sente esse entrave. Eu acho que o ideal é que eles pudessem fazer participação em qualquer tipo de corporação, desde a globo.com até a serigrafia ali da esquina. Porque o técnico, ele é importante, entendeu? Ele vai fazer uma parte, ele vai ajudar a pensar numa parte que às vezes o designer em si nem tem conhecimento, como essa instrumentação pesada que a gente dá. Como partes da produção que eles estudam e que é uma parte muito importante que eles estudam. Eles sabem como fechar adequadamente um arquivo. Às vezes tu vê um designer lá, ou um publicitário, e não manja nada dessa parte. Então eu acho que ele é pouco aproveitado, e o ideal era que ele fosse aproveitado em qualquer tipo de corporação e com salário maior.

Como pode ser visto, a professora não concorda com o posicionamento dos empregadores em privilegiar os graduados, mas constata tal situação.

De outro lado, existem argumentações que indicam o contrário, ou seja, uma maior procura de técnicos por parte do mundo da produção, conforme diz o professor I:

> há duas semanas queriam dois técnicos para operador de usina e não tem aonde conseguir. Tem tido uma oferta muito grande de emprego. Então existe hoje uma falta de técnicos e não se consegue suprir a demanda. E cada vez mais a gente tem que investir nessa, para que se esteja formando um número maior de técnicos. Só aqui em Santa Vitória tem a previsão de colocar 1200 técnicos em 400 gerações eólicas. Cada geração eólica precisa de 3 técnicos, então são 1200 empregos aí.

Não entrarei no mérito a respeito da quantidade de empregos a ser gerada no caso citado. Certamente será um número importante, mas bem menor do que a

expectativa do professor. Porém, fica clara a posição a respeito da primazia pelo técnico no mundo do trabalho.

No mesmo sentido, argumenta o professor N:

> o Brasil passa por um momento de desenvolvimento. Algumas regiões do Brasil, pelo menos, e a mão de obra é necessária. Obviamente, os institutos estão sendo, nesse momento, mais acionados que a própria Universidade, nesse primeiro momento. No mundo do trabalho, então, há um crescimento, uma demanda muito grande por pessoal da área técnica

Com certeza, as demandas do mundo do trabalho por determinado nível de formação têm muita relação com a área desta formação e os arranjos produtivos locais. Dessa forma, a discussão a respeito da oferta de cursos não pode seguir um receituário. Contudo, é importante salientar que os cursos técnicos constituem um fator identitário importante para a Rede de EPCT. A renovação de seus quadros profissionais não deve acarretar a negação do processo histórico que deu notoriedade social às instituições que lhe dão origem.

As discussões a respeito das diferentes ofertas de cursos continuarão no decorrer da apresentação dos achados desta pesquisa, visto serem as disputas existentes no âmbito do Instituto, o meu principal problema.

4.4 **Necessidades de mudanças no IFSul**

Neste espaço eu relato algumas superações necessárias para que os Institutos Federais cumpram sua função social, a partir das falas dos professores/gestores entrevistados no IFSul.

Nove dos vinte entrevistados se referiram aos entraves burocráticos e a morosidade de processos existente no IFSul. Como a entrevista semi-estruturada tinha uma pergunta específica sobre necessidade de mudanças estruturais no Instituto, pode-se considerar que, em grande parte, os professores/gestores consideram boas as condições estruturais da instituição. Mesmo os que levantaram a questão da burocracia e morosidade, na maioria das vezes, salientaram as boas condições de trabalho existentes.

Conforme a professora G:

> Talvez os espaços burocráticos, a burocracia. Olha, eu estou precisando de uma máquina aqui, tá? Então tu faz o pedido, nós vamos entrar numa licitação que aí daqui 2 anos vem a máquina, essa sinergia deveria ser mais dinâmica, mas a gente sabe que tem uns entraves burocráticos. E aí tu tem os projetos que tu entra lá pelo FINEP, pelo CNPQ, mas tudo aquilo tem um tempo, uma aprovação, mas então isso, essa demanda. Isso aí, os alunos cobram muito. Eu digo: - Não gente isso aí demora um pouco... E eles: - Ah professora, então eu vou me formar e não vou ver uma máquina dessa aqui? Tem coisas que são mais simples, mas máquinas para o curso que tem demandas de processo industrial maiores, a gente vai mais devagar. Esse dinamismo não acontece, mas são os passos da burocracia que a gente tem que cumprir.

A professora manifesta seu entendimento a respeito dos processos burocráticos necessários, mas mostra que, em algumas áreas, a necessidade de novos maquinários gera frustração nos estudantes, dada a morosidade.

O professor O levanta outras questões graves referentes à burocracia, com reflexos na contratação de professores, com nefastos efeitos para o ensino:

> eu vejo, assim, alguns problemas administrativos. Alguns problemas burocráticos que a gente tem que enfrentar, principalmente por causa da distância, né? Mas eu não acho que isso afeta o aluno dentro da sala de aula, ele afeta o nosso dia a dia e a velocidade com que a gente faz as coisas. Às vezes, afeta assim, por exemplo, para a gente receber um professor substituto, às vezes, a gente fica 2 meses com o aluno sem aula. E essas coisas assim, eu acho que elas tinham que ser bem pensadas.

É claro que a demora de dois anos para a compra de uma máquina e a demora de 2 meses para a chegada de um professor não são questões justificáveis pela burocracia, mas por problemas de comunicação, como o próprio professor aponta quando fala da distância.

A professora Y aponta essa falta de articulação de ações entre as áreas fim e os setores responsáveis pela administração do Instituto, além de salientar um problema importante de falta de espaço físico nos *campi* do IFSul:

> Acho que a gente precisa melhorar um pouco mais, investir um pouco mais em estrutura. Sei lá, acho que as coisas são um pouco isoladas assim. Tipo, professor é uma coisa, técnico administrativo é outra. Às vezes, parece que tu entra em um setor e parece que tu não está na educação, parece que tem diferenças assim de pessoas que estão imersas naquele contexto que daqui a pouco, sei lá, não querem acertar a vida de um aluno. Parece que esse tipo de coisa é um entrave assim, que podia ser melhorado. Mas aí depende de cada um, depende de quem está no gerenciamento de tudo isso. Quanto ao espaço físico, tem que ser ampliado. A gente precisa de espaço físico. E quanto a equipamentos tecnológicos, a gente precisa sempre estar trocando, investindo em softwares, comprando material novo. Isso aí é uma coisa que tem que estar sempre correndo atrás e parece que tranca um pouco também. Às vezes, demora para chegar e quando chega,

> às vezes< chega numa quantidade que não era prevista. Tem uma desorganização, digamos, administrativa, nessa parte. A gente enxerga um pouco isso.

O professor I se soma à análise anterior e propõem possibilidades administrativas para a superação do problema.

> acho que a estrutura administrativa, eu acho que tinha que sofrer alterações porque muitas vezes ela fica distante da parte pedagógica. E eu acho que deveriam ter não só conselhos pedagógicos, como conselhos administrativos. Os conselhos pedagógicos envolvendo os coordenadores pedagógicos e os conselhos administrativos envolvendo os coordenadores de área física e material (...) hoje o que acontece, principalmente na área de TI (Tecnologia da Informação), o pessoal compra e não é suficiente. Às vezes chega laboratório novo, chegam projetores multimídia e às vezes a gente se pergunta se isso precisa ou não. E, muitas vezes, já aconteceu conosco, lá de ter dois laboratórios prontos que não precisava. Precisava de outros equipamentos, talvez aquele dinheiro fosse melhor aproveitado, né? Poderia suprir mesmo o que tivesse necessidade. Isso se a administração estivesse dialogando com os coordenadores.

Na fala do professor, fica claro que normalmente o problema não se refere à falta de recursos, mas à falta de planejamento para as compras institucionais. O professor F aponta que “as coisas são muito demoradas no seu funcionamento. Talvez isso pudesse ser uma coisa que podia melhorar. Agora a estrutura como um todo eu não tenho nenhum problema”.

Já o professor E nos ajuda na análise do tema ao relatar sua experiência:

> A estrutura de modo geral, ela é boa, ela é bem montada. É claro, eu conheço só este *campus* daqui e um pouco. Eu tenho a lembrança de onde eu estudei, mas a estrutura em si, ela é boa. Talvez, o que poderia melhorar, é a comunicação e a integração entre os setores. Por exemplo, a comunicação entre os docentes e o setor pedagógico e os técnicos administrativos pode ser mais intensa assim, pra que um perceba a necessidade do outro e a melhor forma que ele pode ter para ajudar. Eu, depois que assumi a coordenação, por exemplo, passei a ter um contato muito grande com o setor de registros acadêmicos, a título de exemplo. Então, eu observei coisas que até então, quando eu estava na função de professor em sala de aula eu não percebia com clareza e agora, tendo essa comunicação, faz muito mais sentido algumas coisas que para mim eram mais obscuras. Mas eu falo assim na experiência que eu tive, mas agora eu não acredito que a gente deva ser coordenador pra poder ter essa comunicação. Eu acho que todo o corpo docente, todos administrativos, com ou sem função gratificada, podem estabelecer essa comunicação. E a comunicação, também, entre os próprios docentes, com relação ao seu trabalho, estratégias, dificuldades. A gente trabalhar de uma forma mais aberta, uma comunicação bem intensa, isso aí facilitaria bastante o nosso trabalho.

Sem dúvida, a falta de conhecimento dos processos administrativos da esfera pública por parte dos professores costuma criar uma tensão entre estes e os técnico-administrativos. Além disso, a segregação das funções nas instituições, que afastam os servidores técnico-administrativos das atividades de ensino-pesquisa-extensão, pode criar entraves nos processos referentes às atividades fim da instituição.

A superação de problemas descrita na experiência do professor, ocorrida a partir da comunicação e do enxergar o outro, é a construção a ser perseguida.

Outra questão levantada se refere à distribuição da força de trabalho docente. Conforme o professor I:

> a gente aproveita mal, assim, tanto a estrutura física como na parte de docência mesmo. Tanto que eu poderia estar dando aula em mais de um curso, porque tem disciplinas lá com conteúdos idênticos em mais de um curso. Às vezes, quando está dando lá, um professor muito bom em uma determinada disciplina, ele poderia estar contribuindo com mais de um curso. Mas com a estrutura que se tem hoje, não se consegue. A gente consegue alguns professores lá que dão aula na eletrotécnica que dão aula na engenharia, se a gente contar a carga horária, a gente perde um professor inteiro. São mais de 24 horas aula. Mas isso só tem acontecido com a engenharia e aconteceu com alguns tecnólogos. De resto, sei lá o que o pessoal tem já falado, eu não tenho uma opinião formada a respeito, mas tenho para departamento. Como de outras instituições que tem um departamento. E com isso, a gente pudesse otimizar melhor os nossos profissionais.

Aparece mais uma vez a questão a respeito de Departamentos. Vale salientar que a lotação dos professores no *Campus* Pelotas se dá por cursos na área técnica e por áreas na formação pedagógica (COCIHTEC, COLINC, CINAT e COMAT). Na CINAT, existem subdivisões que apartam os professores em coordenações diferentes.

Nos outros dois *campi* estudados, os professores têm mais momentos de encontros conjuntos, apesar de existirem movimentos para que a lógica de lotação de professores adotada no Campus Pelotas seja utilizada.

Com essa lógica de distribuição de professores adotada, principalmente no *Campus* Pelotas, a verticalização e os novos cursos trazem à tona uma série de problemas operacionais. O professor U diz:

> o ideal para chegar no objetivo do Decreto 5154, para fazer essa articulação necessária – se não é o integrado falso, não é o integrado dentro da proposta do decreto – nós teríamos locado professores por curso ou por

> área no máximo. Hoje nós temos, em alguns componentes curriculares, um professor perpassando todos os cursos integrados e isso dificulta tremendamente o trabalho do professor, no sentido de que ele possa contextualizar com o curso. Articular, conhecer o curso. Usar material referencial ao curso, ao perfil do curso, à formação daquele profissional e daquele cidadão. Então são dificuldades que a gente tem.

Quando o professor se refere à área, nesse caso, trata-se de eixo tecnológico, que criaria conjuntos de cursos técnicos de acordo com o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.

A professora L argumenta no mesmo caminho:

> eu acho que os professores da formação geral teriam que aumentar a quantidade, porque eles são muitos e, também, acho que algumas disciplinas e alguns cursos, que são mais próximos, tipo os nossos dois cursos, o de design e de comunicação visual e edificações que são cursos que tem algumas coisas de afinidade, poderiam trabalhar mais juntos. O restante, mecânica, enfim, que tem outra visão, acho que também poderiam trabalhar mais juntos.

A fala da professora diagnostica a carência de professores das disciplinas do ensino médio. Vale salientar que nos anos 90, com a Contra-Reforma da Educação Profissional, muitas vagas de professores foram redirecionadas das áreas de formação geral para os cursos técnicos.

O professor D relata os problemas decorrentes da falta de uma definição organizativa do trabalho dos professores, ao defender uma estrutura por curso:

> Outra questão que tem me preocupado de caráter mais resistente, mais recente, é a ideia de áreas como esferas organizativas autônomas dentro do *campus*, paralelas à ideia de curso. A nossa organização didática tem bem claro isso. Fala em coordenador de área e ou curso. Ou seja, trás duas estruturas concorrentes em termos de funções, mas que podem gerar bastante conflitos. Como pensar a formação técnica, se ela tiver essa formação fragmentada em áreas? Daqui a pouco, eu sou o professor de gestão cultural, então eu vou pensar gestão cultural, eu sou coordenador dessa área e tomarei decisões do que é mais importante em termos de aprendizagem dentro dessa área. De que forma eu vou estar integrado a todos os demais colegas de outras áreas, da física, da química, da matemática, se for dado um poder de decisão, de autonomia a essa noção de áreas. Tu quebra a ideia da formação de um curso. Eu acho que se o instituto tivesse de forma mais clara isso, de que ele caminha, ele prioriza, uma formação técnica, e isso ser ordenado dentro de um curso, e os demais docentes, independente de sua formação, atuam dentro da perspectiva do curso, isso facilitaria. Eu acho que essa duplicidade, curso e área, ela traz prejuízos

Aqui aparece um debate que está ocorrendo nos *campi* mais novos e ao qual me referi anteriormente. Até porque nesse *campus* ocorreu a oferta de curso de ensino médio, existe uma intenção dos professores de organização a partir das áreas de conhecimento deste nível.

O professor R também vai emitir a sua opinião a respeito da lotação dos professores:

> nós vamos ter cursos de nível médio, vamos ter um curso agora de nível superior, atrelado a um curso de nível médio, que é o curso de Engenharia Química. Futuramente, nós pretendemos ter especialização, quem sabe mestrado e doutorado, daqui a um tempo mais né, na parte do ensino tecnológico. Eu acho que para o melhor desenvolvimento disso, primeiramente, eu acho que todos os professores que trabalham nessa esfera deveriam pertencer ao mesmo departamento, então não é aquele departamento clássico da Universidade, que as pessoas tem ideias e são contra. Porque eu vejo que as pessoas aqui são contra. Seria abarcar os mesmos professores, então. Isso é muito importante, porque o mesmo professor que tá dando em uma engenharia, também estaria dando aula em um curso técnico. Para os alunos isso seria sensacional, no sentido de pegar experiência de pessoas que estão, entre aspas, “mais atualizadas”. Pessoas atualizadas no mundo do trabalho, dando aula em níveis diferentes. Então, eu acho que isso faria com que o estudante saísse ganhando bastante.

Esse debate é muito presente nos *campi* mais antigos e maiores. Nos *campi* novos ele não é tão presente, visto que o reduzido número de professores permite uma maior integração. Além disso, nos *campi* menores, os efeitos da verticalização ainda não ganharam a importância do que ocorre nos *campi* antigos.

Sem dúvida, as várias falas apontam para necessidades e possibilidades de uma nova estrutura organizativa. O grande desafio é romper a inércia de uma cultura institucional que se baseia nas antigas estruturas das escolas técnicas. Ainda, ao romper tal inércia, é desafiadora a disposição de manutenção da qualidade historicamente construída na Rede Federal de EPCT.

Uma terceira questão a ser superada apontada nas entrevistas, se refere à experiência dos professores para o exercício de suas funções. A professora L traz essa discussão no seguinte trecho:

> como é que a gente vai traduzir isso pros currículos eu não sei, eu acho que é uma discussão que vai ter que começar a ser feita porque a gente não sabe como fazer isso, o que eu sei é da minha experiência profissional que já está defasada e isso muito em função da DE. É uma coisa muito delicada, se a gente recebe mais pra se dedicar integralmente ao mesmo tempo a gente descola do mundo do trabalho e a gente acaba ficando muitas vezes entronado aqui dentro. Eu sou a professora do técnico do

> curso de edificações, só que se tu não estiveres, tu também como professor, não estiver disposto a se atualizar, tu fica para trás. E essas relações de trabalho, nós temos alguns professores que atuam e que seguem atuando, mas são poucos. Os efetivos são poucos. Agora a gente está com um grupo novo, do ano passado pra cá. m grupo novo e grande maioria já pediu DE. Então o que vai acontecer com esse pessoal? Não sei, a gente vai ter que ter algum tipo de estratégia para a gente não virar um curso que não se comunica com o mundo do trabalho desses alunos que nós estamos formando.

Nessa fala, a professora coloca sua preocupação em relação ao afastamento dos professores da realidade de sua área, a partir da opção pela Dedicação Exclusiva (DE). Mais adiante, a professora L demonstra uma estratégia utilizada até bem pouco tempo, antes da chegada de vagas para professores efetivos:

> durante muito tempo a gente teve um grande número de substitutos, que de uma forma ou de outra, passavam para os alunos as suas experiências. Mas a partir do momento que a gente vai ter um grupo mais fixo e com a maioria com DE, ou todos com DE, que é a tendência, mesmo que tenham um trabalho aqui ou lá, não é a mesma coisa. Muda a configuração do grupo e a gente, nesses assuntos, a gente fala da experiência pessoal

O professor H se refere a uma experiência semelhante:

> A gente sempre tenta buscar os nossos profissionais, principalmente da área técnica, e colocar tecnologias que estão em demanda, que estão em voga, que estão no mercado. Como por exemplo, agora nós temos um profissional, que entrou como temporário, que trabalha com a plataforma android

Essa é uma questão importante. Devem ser criadas estratégias de articulação institucional com o mundo do trabalho que, de um lado garanta condições dignas de trabalho e um comprometimento do professor com sua função de formador e, de outro, permita o contato dos estudantes com a realidade laboral existente em sua área.

Com o preenchimento das vagas de professores efetivos, resultado de uma importante luta pela reposição de força de trabalho nas instituições federais de ensino, a estratégia de utilização da mão-de-obra precarizada, representada pelos professores substitutos e temporários, para o atendimento de demandas por conteúdos mais atualizados nos cursos, não será eficaz. Eis mais um importante desafio institucional.

Uma quarta questão que ganha destaque nas falas dos entrevistados se refere à formação pedagógica. Quanto a isso, o professor D argumenta:

> se fosse entendida a importância do profissional da educação para a formação técnica, pra pensar como educar de forma técnica, porque o fato de eu entender, por exemplo, de elaborar um projeto cultural ou dos processos de transformação do plástico, não significa que eu tenha os mesmos conhecimentos, domine as mesmas técnicas, de como é que eu posso ensinar isso aos meus alunos ou como posso facilitar a aprendizagem deles nesses conteúdos. E isso não é bem claro dentro do corpo docente da instituição. Ainda há uma resistência muito grande quanto à assessoria que pode ser dada pelo setor pedagógico.

Existe, de fato, um conflito entre os professores e a equipe de supervisão pedagógica. Sem dúvida, um grande motivador deste conflito está na falta de discussão efetivamente pedagógica no campo da educação profissional. Normalmente tais “rusgas” ocorrem por falta de valorização da pedagogia por parte dos professores, sobretudo da área técnica, e por uma falta de vontade de estudar as questões referentes à relação entre trabalho e educação, por parte das equipes pedagógicas.

O professor M traz a sua preocupação pessoal com o tema da formação docente, sobretudo para a modalidade de EJA:

> o que eu, da parte técnica, sinto falta é realmente essa formação. Essa qualificação quanto à parte pedagógica. Até essa semana eu tava comentando, eu acho que existe uma necessidade de uma qualificação dos professores. Um curso de qualificação de professores e também na área do EJA, que a gente tem o curso aqui. Então, não tem nenhum professor especialista nessa área, a não ser o X, que é coordenador, mas eu vejo essa dificuldade. A gente vem de uma área técnica, totalmente técnica. A formação pedagógica já é prejudicada, digamos assim.

Quanto a isso, vale ressaltar que dos 20 entrevistados, 15 têm licenciatura ou curso equivalente e 5 não têm tal formação. Ainda, que dos 3 Diretores ou Chefes de Departamento de Ensino entrevistados, apenas um possui licenciatura, o que pode demonstrar que, de fato, tal discussão tem sido secundarizada.

É bastante interessante o posicionamento do professor O, que diferente de vários colegas que fazem a formação pedagógica e continuam se apresentando como engenheiros, assume seu papel de professor, mesmo sem ter tido tal formação:

> eu achei que tu ia perguntar assim, se tu está fazendo falta, por exemplo, da formação docente, que eu não fiz ainda, que eu tenho que fazer. Eu também não ia saber te responder. Estava torcendo, até, para tu não perguntar, porque eu só vou saber se tá fazendo falta depois que eu fizer, né? Porque, por enquanto, tenho feito tudo de uma forma tranquila e eu acho que tenho acertado. Então, depois que eu fizer a tal da formação

> docente, que eu vou ver aonde que aquilo ali tava me fazendo falta. E se sim ou não, né? Mas hoje eu não sei dizer, hoje eu me considero professor

Por fim, um problema reiteradamente levantado, se refere ao acúmulo de trabalho docente. Quanto a isso, relata o professor N:

> eu acho que nós, principalmente na área técnica, temos, eu diria, uma carga horária excessiva, além do necessário. Eu diria para ti, com relação, principalmente, à informática, a nossa carga horária é muito alta e que prejudica no nosso dia a dia como professor para preparar uma aula mais adequada. Ter mais tempo para preparar uma aula, corrigir uma prova com mais calma, preparar uma aula prática com qualidade, o tempo faz diferença. Mas nos falta tempo pra fazer isso daí.

A aceleração do tempo em nossa sociedade tem influenciado muito o trabalho docente. Tal situação se torna mais crítica quando tratamos de modelos pedagógicos que exigem um trabalho mais integrado, como na modalidade EJA:

> Eu vou te falar assim, bem objetivo, eu acho que favorecer espaços de preparação, de discussão aos professores. Isso mudaria muito assim, né? O professor não ter uma carga horária muito alta, não ter muitos adiantamentos, ser valorizado no momento de discussão e de reunião (...) por exemplo, nós temos no PROEJA o projeto integrador, que é um espaço que a gente tá tentando consolidar como um espaço onde todos os professores atuam. Que é um horário na noite, ali dentro do período. Então, a gente queria que isso fosse respeitado como carga horária para todo mundo. As aulas que nós temos e a reunião na terça-feira também fosse contado e valesse como espaço de construção de conhecimento e de saber e que repercute sim nessa qualidade (Professor X).

A necessidade de estabelecer um regramento para a atividade docente também é solicitada pelo professor W:

> Eu vou falar mais da experiência do nosso *campus*. Nós somos afogados de carga horária e acaba sendo muito parecido com um dos modelos inspiradores nossos - na Alemanha as Fahrschule. O profissional desses *campi*, que são os institutos, eles são sobrecarregados de carga horária de aula e, dependendo da área, não podem fazer pesquisa. Se fazem, é porque tem essa relação de muita pressão do mercado, pois só aí a instituição abre. Eu penso que se sistematizar melhor, ter a gestão sobre a pesquisa e extensão, é fundamental. É isso, a gente não pode se transformar em dadores de aula, assim, isso faz o diferencial do que é um instituto nessa relação de ponta da formação geral e profissional. Quer dizer, estabelecer regras mais claras de tempo de pesquisa e de extensão é fundamental para que haja uma qualificação desse processo. Pensando assim, aqui de supetão, mas isso é uma coisa para mim que faz parte da reflexão.

A tentativa de criar tal regramento levou à construção do Regulamento da Atividade Docente no ano de 2014, que procura resolver a questão. Mas esbarra nas imposições governamentais de número de alunos (20) por professor, impedindo uma normatização que de fato incentive processos de ensino inovadores e que construa uma indissociabilidade entre os três pilares educativos: ensino, pesquisa e extensão.

A complexidade da estrutura dos IFs merece um debate mais amplo a respeito do papel da pesquisa e da extensão nessas instituições. Caso contrário, se resumirá à experiência alemã citada pelo professor. A diferença é que, na Alemanha, a burguesia assume um papel diferente da burguesia dependente brasileira, inclusive comprometendo-se com parcela de responsabilidade na formação de sua classe trabalhadora.

4.5 **A visão dos professores/gestores a respeito do "bom técnico"**

Uma pergunta bastante importante para esta pesquisa se referia à visão dos professores/gestores a respeito do que seria um "bom técnico" atualmente. Dada essa importância, que traduz uma intencionalidade formativa dos entrevistados, passarei a transcrever o entendimento dos 20 participantes, buscando verificar as aproximações das visões, como também as diferenças.

Vale salientar que as aproximações são bem mais significativas do que as diferenças. Conforme o professor H:

> Um bom técnico é uma pessoa que tem a capacidade de fazer aquilo o qual ele se graduou e que tenha a capacidade de absorver novas tecnologias, novos conhecimentos e que possa eventualmente facilitar a entrada no nível superior, mas é isso que eu imagino. (...)
> Eu imagino que as pessoas têm que ter uma formação humanística. Não adianta tu pegar uma pessoa extremamente técnica que não tenha uma mínima noção da história do nosso país, que não saiba observar uma coisa de arte, que não saiba escrever um texto, que não saiba compreender um texto, que não sabe qual é a capital do país vizinho, uma mínima noção de coisas humanas, humanísticas de outras áreas, não tem que ser específico só naquilo.

Seguindo essa argumentação a respeito da necessária integração de conhecimentos técnicos e humanísticos, transcrevo outras passagens das entrevistas:

> E eu posso dizer que ele não se resume a um técnico naquele estilo mais tradicional bancário. Eu acho que hoje a gente tem sim que se preocupar, como há uma discussão ou uma programação desse curso, dessa formação que o integrado passe por aí também. Ou seja, que esse sujeito consiga se situar no mundo social culturalmente, que ele tenha uma postura política, que saiba ter argumentos, que tenha propriedades pra discutir, seja qual for o assunto, qualquer assunto que venha para ele. E também profissionalmente. Que ele tenha, vamos chamar, das competências, né? Para atuar na área do campo de trabalho, como também dignamente, com ética. Eu acho que tem que ter essa formação, assim. (Professor X).
> O bom técnico é aquele que tem formação humana, aquele que sabe trabalhar em equipe, que aí são as competências das ciências humanas, não especificamente os saberes técnicos e tecnológicos. Mas eles são importantes. Primeiro isso, que a gente consegue agregar bastante aqui, é a formação humana, a capacidade de trabalhar em equipe aliado a uma boa formação tecnológica, a conceitos tecnológicos. Aqui a gente tem uma parafernália de instrumentos tecnológicos e o aluno tem que transitar bem por eles. Ele tem que ter uma boa capacidade de interagir, de dar os resultados, de dar as soluções que se precisa, né? Então, eu acho que um bom técnico, ele passa por aí, ele tem que ter conhecimento tecnológico, uma boa capacidade de convívio com os seus pares e solucionar os problemas, conseguir fazer parte das soluções. (Professora Y).
> o bom técnico é aquele que tem uma carga horária técnica específica satisfatória e quantitativa. Eu acho que a gente tem que ter bastante, mas para ele, ter toda essa formação, essa atitude, essa questão cidadã, profissional, resolvedor de problemas, nem sempre só o conteúdo é suficiente ali para ele, né? Então, eu acho que a integração de outras disciplinas, tipo gestão, que dão essa (pausa) relações humanas, que foi uma coisa bem comentada, da postura do aluno, como que ele se relaciona com as outras pessoas. Isso tudo faz parte de uma formação. Isso também significa se ele é um bom técnico ou não. Então, como estruturar isso? Eu sei que é uma questão bem complicada, até pra a gente te dizer, mas eu acho que além da formação técnica, a gente precisa valorizar e empregar, agregar carga horária para essas disciplinas de formação geral, da formação do ser humano: noção moral da pessoa.

Alguns professores manifestam a opinião de que a parte técnica da formação fica em segundo plano nos dias atuais:

> O bom técnico hoje? Um cara que busca a informação, que aprende onde buscar informação e muito menos recebe ela mastigada. Uma pessoa atualizada, com ligações com as suas (pausa) com seus conselhos regionais, com suas associações, onde pode se buscar informações do cotidiano. Uma pessoa informada do mundo geral, menos do mundo técnico. Porque de alguma forma o que eu vejo, o que nós vivenciamos, é que as empresas, hoje, elas procuram profissionais menos técnicos e, inclusive, formam dentro da área de especificidade de cada uma delas. Então eles querem alguém com um conhecimento, com uma base sim, mas muito mais com um perfil diferente daquele que só recebe informação. (Professor Z).

Com uma posição que corrobora a visão de que a parte técnica perde importância, mas com um posicionamento mais comprometido com a transformação social, cito o professor F:

> Para mim, o bom técnico não é apenas aquele que exerce com qualidade as práticas e os procedimentos, mas aquele que sabe contar o que faz e que sabe conviver no mundo do trabalho com cidadania. Eu acho que aquele tempo de que um bom técnico era o cara que executava com qualidade as práticas e os procedimentos acabou, pelo menos na minha visão. Eu acho que pra ti ser um bom técnico, tu tem que contar, tu tem que saber relatar, tem que saber escrever relatórios, tu tens que ter um domínio da comunicação com qualidade e, também, tens que ter uma formação cidadã. Para intervir no mundo do trabalho. Não como um sujeito assujeitado do direito, mas um sujeito com competência e com potência pra transformar o mundo do trabalho também.

O professor U salienta as mudanças das capacidades necessárias para o bom técnico frente às constantes mudanças tecnológicas e de gerenciamento da produção:

> Fica um pouco difícil a gente colocar o que seria o bom hoje. Mas eu acredito que o bom técnico seria aquele que desenvolvesse capacidades, tanto na área comportamental e relacional, e aí nós colocaríamos aspectos como ser criativo, ter iniciativa, tomada de decisão, como também, deter os conhecimentos científicos necessários e que hoje esse conhecimento passa a exigir muito mais. Porque ele não é um conhecimento repetitivo nem de reprodução. Ele é um conhecimento que se altera a cada instante, que se transforma, que se remodela e que se atualiza. Faz com que o indivíduo também necessite constantes capacitações e formação e atualização.

As falas da professora B e do professor D vêm no mesmo sentido:

> Eu acho que a primeira coisa é uma pessoa que tem que saber trabalhar em equipe e uma pessoa que vai ter que saber que para o resto da vida dela, ela vai ter que estudar sempre. Então, muda a técnica construtiva, muda material de construção, muda a norma e, se o aluno, e isso eu falo pros meus, eu aviso eles, falo muito nisso, se o aluno achar que ele está com posse de um diploma e que ele tá com o futuro garantido, ele está roubado. Ele tem que se atualizar. E ele vai crescer a partir da experiência profissional dele. Ele vai ter que sempre aprender com o próprio trabalho que ele está desenvolvendo. (Professora B).
>
> Acho que, como característica das transformações mais gerais do mundo do trabalho, esse técnico tem que abandonar aquela ideia de que, uma vez formado, ele detém o conhecimento da sua área de atuação por completo, como findo. Mas ele tem que sair formado com capacidade de saber como continuar a construir esse conhecimento na área que ele atua. Não é possível mais pensar que a educação é um processo formativo com um início, meio e fim. Ele é contínuo e ao longo da vida. E isso é uma realidade que está bastante clara, por exemplo, na Europa, no ensino superior europeu. Aqui no Brasil se iniciam alguns debates nesse sentido, mas para o mundo do trabalho, que é mais dinâmico, as relações econômicas, é evidente que o profissional que entende que a sua formação está completa, está finalizada, ele facilmente vai se tornar obsoleto, vai se tornar desnecessário, porque ele não vai acompanhar as demais mudanças. (Professor D).

É claro que para a possibilidade de formação contínua, principalmente em serviço, se faz necessária um boa base de conhecimentos, conforme argumenta o professor A, formado na então ETFPel, na década de 1990:

> o bom técnico hoje é bom técnico da época que eu formei. Na minha cabeça, não muda muito. Quando o cara é guri novo, e logo que se forma no técnico, a gente tem uma ideia – mas é de falta de maturidade – que acha que tem que saber só a ponta, só a tecnologia. Mas, na verdade, o bom técnico é aquele que fez um curso bom, e o que é um curso bom? O curso ali que a gente oferece, ele fez com interesse, com vontade. E depois que se formou, o que acontece? Ele trabalha na área, ele gosta da área, ele corre atrás. E aí o bom técnico, o que seria? Seria aquele cara que, ao fazer o seu estágio, aproveitou o máximo possível do estágio, usando tudo aquilo que ele aprendeu dentro da escola e o que ele aprendeu dentro do estágio, para então poder andar com as novas tecnologias. A gente deu subsídio pra isso. Então ele vai poder, e aí ele vai poder trabalhar, seja na área de telecomunicações, seja na área de indústria, seja na área de informática, ele se vira bem.

Essa formação que permite uma atuação que abrange várias possibilidades oferecidas no mundo do trabalho decorre de uma aproximação dos conteúdos necessários para a formação dos profissionais técnicos das várias habilitações, conforme esta citação da entrevista do professor I:

> o bom técnico é aquele que pode trabalhar em diversas áreas, hoje. Tanto é que o instituto tem formado técnicos em mecatrônica, porque a eletrônica também está presente na mecânica. Então, esse fato se faz cada vez mais necessário, que se tenha profissionais que não só tenham conhecimento em mecânica, como também tenham conhecimento em eletrônica e também de automação. E a gente, já há algum tempo, temos uma disciplina de automação aqui no curso de eletrotécnica. A gente já colocou também uma disciplina de microcontroladores de rede, também, já que se viu que se fazia necessário, principalmente por essas alterações. Todo mundo teve que acatar.

Percebe-se que nossa argumentação à respeito da atualidade do tema da politecnia encontra eco na fala dos professores/gestores. Tais professores possuem um contato com o mundo do trabalho de sua área através dos relatórios de estágios de seus egressos, conforme já dissemos. Sendo assim, sua visão a respeito das mudanças de perfil do técnico são bastante importantes.

Seguindo o relato dos professores a respeito do “bom técnico”, a categoria autonomia é bastante destacada:

> Técnico ideal é aquele cara que sabe pensar, o cara que raciocina. Ele consegue se virar, ele não tem somente o conhecimento técnico, ele sabe

> buscar a atualização dele através de (pausa) sabe usar as ferramentas de comunicação, a internet, enfim, e sabe se virar com isso daí. Ele se atualiza constantemente e tem autonomia, esse é o bom técnico, o cara é autônomo. Que não simplesmente segue ordens, mas que também sabe discernir aquilo que ele está recebendo de informação e o que ele pode depois aplicar no seu dia a dia. (Professor N).
> todo o técnico tem que ter um conhecimento não só de preferência, mas ele tem que ter esse conhecimento é a primeira coisa. A segunda coisa é a visão ampla e a capacidade de buscar conhecimento novo, se atualizar. Então, saber onde ele acessa novos conhecimentos. Os nossos cursos têm que contar, também, para a questão da autonomia, para a questão do aluno se construir profissionalmente, também, como autodidata. Que ele não vá ficar limitado àquele conhecimento que ele adquiriu ali. Aquilo é uma base, mas que lhe ensinem onde acessar mais conhecimento. Tanto nos espaços formais, claro, as universidades, outros cursos técnicos, as pequenas qualificações, mas também informalmente, ou seja, saber consultar os livros, as fontes de conhecimento disponíveis por aí. E acho que um terceiro elemento que é fundamental: não adianta termos bons apertadores de parafuso se não forem bons cidadãos. Então, as três coisas juntas: o conhecimento específico, a capacidade de buscar novos conhecimentos na sua área e uma formação cidadã ampla e geral que vem junto com isso. (Professor J).
> aquele que consegue não ser só específico, mas saber fazer várias coisas. É aquele que sabe se virar. O bom técnico é aquele que consegue se encontrar, assim, tanto tendo, digamos, uma boa ferramenta, quanto trabalhando na adversidade, né? Porque o bom técnico é aquele que é criativo, que consegue chegar em um resultado de várias maneiras diferentes, bom: hoje eu não tenho isso, então vou fazer daquele outro jeito. Eu acho que o bom técnico é aquele que consegue de sobressair, que deixa a criatividade se sobressair. Não parar diante das dificuldades, que é o que a agente vê muito em sala de aula. A gente ensina uma coisa e os alunos: - Ah professor, mas isso aqui agora deu errado. Tá, mas e aí, como que a gente pode fazer isso? Eu acho que é aquele que sabe pensar. (Professor O).

O professor R manifesta que se faz necessária alguma dose de ambição, além de ressaltar aspectos já levantados em falas anteriores, relativos à formação cidadã , capacidade de iniciativa e de trabalho em equipe:

> o bom técnico, ele realmente tem que ter um bom conhecimento da área onde ele está trabalhando. Não precisa ter um conhecimento profundo, mas deve ter um conhecimento mínimo. Deve dominar esse conhecimento, deve ser um cidadão participativo, que tem iniciativa, que consiga ter boas relações, trabalhar em grupo, que seja interessado, que goste do que vai fazer e, principalmente, como nós estamos falando de pessoas jovens – nossos alunos saem formados daqui com uma média de 17 a 18 anos – entendam o mundo do trabalho. Porque ninguém começa numa indústria lá pelo gabinete do presidente, né? Normalmente a gente inicia, não só na indústria, em toda a nossa vida profissional, a gente começa por baixo e a tendência é a gente subir. Então, ser ambicioso também é uma coisa importante.

Já a professora G ressalta algumas necessidades colaborativas do técnico, em uma perspectiva que poderíamos classificar como polivalente:

> A primeira atitude é pró-ativa, tem que ser uma pessoa pró-ativa, não uma pessoa acomodada. Eu não posso esperar que tu me dê o óculos, tu tem que ir atrás do óculos. Eu tenho que procurar, eu tenho que abrir o meu espaço, eu tenho que ser essencial, eu tenho que ser fundamental na empresa, eu tenho que fazer parte, eu construo a minha carreira. Então, eu vou ser uma pessoa, ninguém substitui ninguém, mas naquilo que eu trabalho eu tenho que me valorizar. Eu tenho que ser importante dentro da empresa. A empresa pode me enxergar, hoje, como um operador, mas esse cargo é um potencial para chegar lá na gerência. Então, eu tenho que ter uma visão de crescimento profissional.(...)
> tu tem que dar muito mais de ti do que antes, e hoje é muito mais ao que tu contribui para o crescimento da empresa. Porque aquele feijão com arroz, o dia a dia, já temos máquinas, temos robôs que fazem. Tu tem que pensar muito mais do que o agir, o fazer. Então mudou demais e, principalmente, esse foco de preparar o aluno técnico. Quando tu trabalhar numa empresa, tu tem que saber todas as áreas: da informática, todos os programas de informática, o Excel ou seja lá o que for, toda a parte de softwares que tem, tu tem que sair resolvendo. Então, hoje nós temos a necessidade da pessoa ser um conjunto. Não é só o técnico, é o todo: é o técnico, é o pessoal, é o interpessoal, é a tua capacidade de te expandir, conseguir ter contatos, fazer contatos, então tu tem que ser uma pessoa muito multifacetada.

Percebe-se, nestes trechos da entrevista da professora, que o técnico deve submeter-se totalmente à vontade da empresa. Tais características descritas definem a diferença entre a polivalência e a politecnia que pretendemos construír. Porém, as necessidades formativas para um caso e outro se aproximam muito mais do que durante o predomínio do modelo taylorista-fordista de gestão da produção. Eis que, exatamente por isso, as formas de buscar consensos, a partir do discurso hegemônico, se tornam tão importantes. Assim, os espaços formativos são bombardeados ideologicamente por formas de pensar formatadas pelo discurso da classe hegemônica.

Características ligadas ao papel de gerenciamento do “bom técnico” também foram salientadas:

> O bom técnico hoje seria aquele cara capaz de gerenciar uma equipe em uma determinada área específica. Não em uma área mais ampla, numa área mais ampla seria já a questão de um Engenheiro estar. Mas já de um técnico, eu vejo ele sendo responsável por uma determinada área mais específica dentro da empresa. Ele vai gerenciar, ali, um grupo de pessoas não tão grande: 3 ou 4 pessoas dentro de uma área de produção. (Professor M).
> Bom, conhecer a profissão com certeza, né? Sempre é importante. Mas um bom técnico, também, ele não deve ser apenas uma pessoa que tem determinados conhecimentos na sua memória e usá-los. Ele deve ser uma pessoa que tem os seus conhecimentos, mas que ele compreende esses conhecimentos. De maneira que, se um dia ele precisar de uma informação que lhe falta, ele sabe usar o que tem pra buscar essa informação. Porque às vezes acontece da gente saber algumas coisas, mas se a gente tem que desenvolver um trabalho que foge daquilo que a gente sabe, a gente normalmente desiste, não quer fazer ou prefere que outra pessoa faça. E

> outras pessoas não, outras pessoas já vêem como uma oportunidade de continuar seu aprendizado. Então, elas aceitam o desafio, aceitam errar. Eu acho que um profissional, hoje, não pode ter medo do erro. Eu acho que errar faz parte. Então ele tem que estar disposto a errar, botar a cara para bater, corrigir o erro, ser ajudado, ser incentivado. E se ele for uma pessoa que trabalha com liderança de equipe, ele tem que ser alguém que trabalhe também com motivação. Ele tem colocar a equipe do lado dele. A equipe tem que se sentir bem trabalhando para esse chefe ou para esse líder. Então, o bom técnico, quando assume uma posição de liderança, ele tem que estar sempre motivando seus companheiros. E eu vejo, também, buscando aprender, tendo condições de aprender. Se desenvolver e aceitar desafios, né? Hoje em dia, eu considero aceitar desafios uma habilidade fundamental. (Professor E).

Nessa fala, o entrevistado traz uma série de questões referentes à autonomia e à capacidade de aprendizado do técnico. Mas fica evidente, também, um posicionamento empreendedor e de liderança que, mesmo não sendo necessariamente ruim, traduz a influência de um discurso de caráter hegemônico presente nas instituições. Vale salientar que, por ser hegemônico, o discurso submete os indivíduos a um conjunto de valores que não é necessariamente ruim, mas é conveniente para que as transformações se reduzam à quelas gerenciáveis pela (i)lógica do capital.

A professora S se soma àqueles que consideram importante a capacidade de relacionamento do técnico:

> Seria a pessoa que tivesse condições de chegar em uma empresa, desenvolver o trabalho que ele se propôs ao entrar, mas que ele tenha condições de visão para, vamos dizer, para crescimento, para poder melhorar a qualidade do trabalho dele dentro da empresa, ter um desenvolvimento como ser humano. Porque eu acho uma coisa muito importante, também, dentro de uma empresa, é o relacionamento com outras pessoas, tudo mais. Então isso tudo, tudo isso, eu acho que tem que ser, hoje. Tem que se trabalhar dentro desse ensino técnico pra prepará-lo para isso. Porque, muitas vezes, a pessoa sai, tem uma qualificação enorme para o trabalho que ele vai executar, mas ele não tem uma condição de convívio com outras pessoas, de conversar, até pra desenvolver junto com outras pessoas um determinado trabalho. Então, ele tem que ter uma formação de todos os sentidos e acho que a nós cabe também orientar nesse sentido, preparar nesse sentido.

Finalizando o depoimento dos professores/gestores a respeito do que seria o “bom técnico” nos dias atuais, o professor W traz a questão da liberdade que a educação, inclusive profissional, deve garantir às pessoas:

> Eu acho que o bom técnico é o sujeito esse que eu me referia a alguns minutos atrás: o cidadão ativo, o cara que tem competência na sua área, mas é o cara que pode transitar em outras coisas. E esses são os exemplos

> variados que nós temos aqui dentro. Nós temos vários ex-alunos e várias ex-alunas que são técnicos em plástico, técnicas em plástico e que agora são docentes de letras, são docentes de literatura, são docentes de geografia. Ou seja, essa é a formação técnica que conjuga esse conflito entre a qualidade de inserção no mercado e que se sente livre o suficiente, com conhecimento seguro, de que no momento que ele quiser fazer outra coisa, ele vai fazer outra coisa, porque a formação dele ou dela permitiu isso. Então, nós temos um exemplo do nosso próprio pedagogo do PROEJA qu é formado pela Escola Técnica Federal de Pelotas, trabalhou 20 anos no Pólo Petroquímico e um dia virou. Continuou no Pólo e foi fazer pedagogia. E foi fazer mestrado em educação. O nosso professor de história é formado em mecânica na Escola Técnica Federal de Pelotas.

Mesmo correndo o risco de tornar a leitura enfadonha, fiz questão de colocar todas as manifestações referentes ao tema para demonstrar que se aproximam, em muito, as visões dos professores/gestores a respeito das necessidades formativas do técnico.

Existem, sim, diferenças ideológicas nos discursos aqui transcritos. Contudo, a ênfase dada à formação mais abrangente do que aquela dos tempos do tecnicismo vinculado ao modelo de produção taylorista-fordista abre uma série de contradições que se traduzem em espaços de disputa a respeito do currículo dos cursos. Ainda, reforça a argumentação favorável ao ensino médio integrado na Rede Federal de EPCT, com possibilidades de capilarização desta discussão para as demais redes públicas, principalmente estaduais, hoje responsáveis legalmente pela oferta de ensino médio.

Nesse sentido, contribui a expansão da Rede Federal de EPCT, que torna-se uma referência de qualidade em diversos municípios de médio e pequeno porte. Municípios que, até então, não eram atendidos pela educação federal. Muitas vezes não possuíam nenhum órgão da União.

Outra pergunta realizada referia-se à posição dos professores/gestores sobre a necessidade dos cursos técnicos serem mais generalistas ou mais específicos, o que também contribui para verificar a intencionalidade da formação oferecida.

Consideraram serem melhores os cursos técnicos generalistas, 10 dos entrevistados. Quatro deles responderam que os cursos deveriam ser mais específicos na sua relação com a habilitação oferecida e 6 deles consideraram que uma proposta intermediária entre o específico e o generalista seria a mais proveitosa.

Como exemplo de argumentações de defesa de um curso mais generalista, transcrevo as falas a seguir:

> o ensino não consegue acompanhar todo o desenvolvimento tecnológico, a nossa ideia sempre foi formar o técnico generalista. Então a gente não forma um técnico especialista, ele vai se especializar já no meio do trabalho, no que ele for trabalhar. Seja na área de projetos, instalações elétricas, usina, toda a parte de geração, produção ou distribuição e utilização de energia elétrica. Então, às vezes aumenta o número de relatórios, e o pessoal se queixa, porque tá trabalhando em uma determinada área e que faltou coisas. Isso também tem, aí quando a gente conversa com eles, eu digo: - Olha a gente não está formando técnicos em transformadores – por exemplo – a gente forma técnicos de eletrotécnica, para ele ter a possibilidade de trabalhar naquela ou em outra área. Principalmente depois da reforma, aquela que eles queriam que a gente formasse alunos em um tempo mais curto. E eram aqueles técnicos de um ano e meio, né? E se faltasse emprego naquela área, ele voltava pra escola pra fazer um outro. Então, é uma coisa que a gente não concorda. Então se forma um técnico generalista pra ele ter oportunidade nas mais diversas áreas da eletrotécnica. (Professor I).
>
> eu sempre fui defensor do curso ser mais generalista, (...) A gente tende a ir se especializando conforme a gente vai indo para os níveis mais altos de educação. Então, geralmente um curso de graduação ele é generalista, o curso de especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado, e cada vez indo mais nesse sentido, a gente vai ficando mais especialista. Mas eu acho que, no sentido do que nós estamos falando, do ensino de nível médio e técnico integrado, eu acredito, como eu te falei antes, que o perfil do sujeito que sai daqui, ele tem que saber um pouco de tudo. Mas saber um pouco daquilo que ele aprendeu aqui, né? Que não é o conteúdo aprofundado. Que ele não precisa saber mirabolâncias, mas que ele tem que saber aquelas ferramentas que são dadas aqui pra ele conseguir resolver os problemas simples das empresas. (Professor R).

Já a professora S defende que os cursos sejam mais específicos:

> Ah, eu não sei se é porque sou mais antiga, eu acho tem ser mais específicos. Eu acho que tem que ser mais específicos porque eu acho que ele tem que dar uma boa formação. Se ele for mais generalista, o técnico pra mim vai sair de uma qualidade que não vai ser tão boa. Acho que se ele for mais especifico, ele vai ser um curso, vamos dizer, com uma maior profundeza e, consequentemente, o técnico vai sair de melhor qualidade.

Vale salientar que não há uma vinculação direta entre os professores/gestores que defendem aquilo que chamamos de uma relação subordinada ao “mercado” com a defesa da formação mais específica. As mudanças tecnológicas justificam que alguns entrevistados deste grupo defendam uma formação mais generalista, em função das capacidades relativas às disciplinas chamadas da área propedêutica. Tal posicionamento demonstra que os espaços de disputa se modificaram, visto se aproximarem os interesses formativos das classes antagônicas.

Com relação à defesa de uma formação intermediária entre uma proposta generalista e específica, ainda assim, nas entrevistas existe uma tendência para o curso generalista, como no caso do professor J:

> eles têm que serem específicos ao ponto de que o aluno saia seguro de que algo ele sabe fazer. É muito comum, seja em nível superior, seja em cursos técnicos, a pessoa quando chega no momento da formatura: - Tá? O que que eu sei fazer? Ele tem que: - Isso eu sei fazer. Do seu campo de conhecimento, alguma coisa ele tem que saber fazer. Mas eles não podem ser específicos. Eles têm que ter sim uma visão mais generalista, ele tem que ter uma base, mas também tem que ter uma visão mais generalista porque esse curso, esse conhecimento que ele se aperfeiçoou ele vai se modificar. Então, se você forma muito o aluno em alguma coisa específica e essa coisa específica muda? Imagina em um curso técnico em datilografia, que formava o melhor datilógrafo do mundo? Tá, e daí? A gente pára o curso de datilografia? Aí não, porque vai ser uma perda de todos, mas ele tem que ter uma base generalista.(...)
> tu tem que ter um grau de generalismo. Eu te diria que ele tem que ser mais generalista do que específico, mas não pode ser aquele generalista que o cara sabe um pouco de tudo mas não sabe uma coisa específica.

Já o professor H, um dos classificados como do Grupo 3 (Relação subserviente com o "mercado") manifesta sua defesa da formação intermediária entre generalista e específica, relacionando as disciplinas técnicas com as propedêuticas, conforme eu descrevia anteriormente:

> Eu acho que, na minha opinião, eles têm um ponderação bem boa. Eu acho que está relativamente bem ponderado. Eu acho que se a gente quisesse aumentar a parte técnica, a parte específica, a gente teria que trabalhar outro turno e a gente não conseguiria estudantes para isso aí. Que pudessem vir em outro turno para estudar. Principalmente porque em seguida eles vão para o estágio. No meu ponto de vista, na minha opinião pessoal, eu acho que está bem ponderado as propedêuticas e as técnicas. A gente tem, como em todas as instituições, no início do curso as propedêuticas são a maior parte e vai mudando o peso, até que no último ano é quase só as propedêuticas obrigatórias e grande parte técnicas.

A vinculação do curso generalista com uma predominância das disciplinas propedêuticas esteve presente em várias entrevistas, apesar de existir uma pergunta específica do papel das disciplinas da formação geral no currículo dos cursos. Para dar mais um exemplo, cito a posição do professor O ao defender uma formação mais específica:

> É difícil de responder, porque depende muito do objetivo do instituto como um todo, né? Eu acho que se a gente for totalmente generalista, a gente vai virar um colégio de aplicação. Serão 3 anos de ensino médio e federal e

> deu. A gente tem que ser específico naquilo que a gente se propõe, mas a gente não pode esquecer todo o resto que deve vir junto também.

Pelas citações feitas, fica claro que é bastante difícil classificar em grupos específicos de professores/gestores que defendem esta ou aquela modalidade de curso, no que tange ao tema generalista *versus* específico. Porém, também transparece que o tema faz parte das disputas dos rumos dos cursos técnicos na Instituição.

Percebi que a grande maioria entende que no nível de ensino em questão – o técnico – a defesa de um curso com currículo mais abrangente tem ganhado um maior espaço. Com certeza se essa pergunta fosse feita um tempo atrás, a defesa da formação de técnicos especialistas seria majoritária.

A professora S anteriormente citada, ao defender a formação mais específica, deixa isso evidente, ao se caracterizar da seguinte forma: “Ah, eu não sei se é porque sou mais antiga, eu acho tem ser mais específicos”.

Sem dúvida, as mudanças no mundo do trabalho, com o advento do modelo de produção flexível nos setores mais dinâmicos da economia, contribuíram para essa mudança de paradigma. O próprio discurso educacional hegemônico assumiu essas novas necessidades educacionais. Verifico que tal alteração do discurso potencializa os debates educacionais a partir de uma posição contra-hegemônica, manifestada em várias das falas que buscam um maior empoderamento dos egressos a partir da formação construída no espaço acadêmico/escolar.

Alguns professores manifestaram que as características mais generalistas ou específicas dos cursos dependem da intencionalidade da instituição de ensino ou da política governamental para essa definição. Tal avaliação foi feita claramente por pelo menos 9 dos entrevistados, demonstrando o grau de disputa que ocorre para a definição do currículo dos cursos técnicos.

4.6 **As dificuldades para a implantação dos cursos técnicos integrados**

Neste tópico apresentarei a posição dos professores/gestores entrevistados em relação às dificuldades para a construção do ensino médio integrado.

Vale salientar que, apesar de terem sido entrevistados os coordenadores de cursos que ofertam a modalidade integrada, tais professores/gestores, bem como os três responsáveis pelo ensino de seus respectivos *campi*, já trabalharam ou ainda trabalham em cursos de outras modalidades de oferta de cursos técnicos – concomitantes ou subsequentes – sendo muitos deles coordenadores de mais de um tipo de oferta, com exceção de três coordenadores mencionados na descrição constante no capítulo 1.

Uma informação importante é de que apenas um coordenador manifestou posição contrária ao ensino técnico integrado. O professor Z ao se referir à modalidade de curso integrado, relata “Não sei se teriam vantagens frente aos subsequentes e aos concomitantes, não vejo grandes vantagens”. Ainda, defendendo os cursos que não ofertam a modalidade integrada, frisa:

> Os cursos que não implementam eu acho que tem um grau de maturidade superior. Porque me parece que só implementa para dizer que tem muito aluno. Parece que se dá muita ênfase à quantidade e menos à qualidade ou objetivo final que é, justamente, ao meu ver, essa formação de mão de obra que vai trabalhar na área, porque se o pessoal vier aqui e fizer o curso e for trabalhar na área (Professor Z).

De outro lado, quase totalidade dos demais entrevistados manifestam a posição preferencial pelos cursos técnicos integrados. Percebe-se que a discussão contra ou a favor a oferta de cursos técnicos integrados existe no *Campus* Pelotas, que é mais antigo e viveu de forma mais concreta a implantação da Contra-Reforma da Educação Profissional. O então CEFET-RS foi um modelo de implantação da Contra-Reforma, até hoje defendida pelo seu ex-Diretor Geral e parcela significativa da equipe de supervisão pedagógica da instituição.

O *Campus* Charqueadas já foi implementado sob a égide do Decreto 5.154/04, criando cursos na modalidade integrada desde o seu início.

Já o *Campus* Sapucaia do Sul – criado em 1996 – nasceu na lógica do Decreto 2.208/97 que implementava a separação do ensino médio do ensino técnico, visto que o Ministro Paulo Renato já defendia isso. Em 1996 já se discutia o PL1.603 – a base da Contra-Reforma – na Câmara do Deputados. Além disso, o curso técnico em Plásticos adotou, aproveitando características locais, a lógica da concomitância interna em seu início. Quase todos os alunos tinham duas matrículas, cursando o ensino médio e o técnico na então chamada Unidade de Ensino

Descentralizada. A concomitância interna adotada em Sapucaia do Sul se aproximava bastante dos cursos integrados. Somente com a transformação do curso em subsequente é que os problemas apareceram. Hoje o curso em questão passou a ter a modalidade integrada, mantendo oferta subsequente apenas no noturno.

Para a análise do conteúdo das entrevistas, a categoria acomodação é bastante importante. Entre os 11 entrevistados do *Campus* Pelotas, 9 manifestaram a acomodação como a principal ou uma das principais razões. Dos 9 entrevistados dos outros dois *campi*, a acomodação só pode ser percebida na fala de 1 entrevistado do *Campus* Sapucaia do Sul, que teve um total de 5 entrevistados.

No *Campus* mais novo, Charqueadas, essa categoria nem foi mencionada. Vale salientar que tanto no *Campus* Charqueadas como no *Campus* Sapucaia do Sul ocorreram falas que apresentaram uma surpresa com a pergunta a respeito da negativa de implantação de cursos integrados por algumas coordenadorias, afirmando que nunca ouviram manifestações contrárias aos cursos integrados nos debates internos da comunidade.

Recorro a alguns trechos de entrevistas para demonstrar o significado dessa acomodação:

> não dão grande motivos, a coordenadoria não quer. Os professores preferem ficar com as modalidades que estão, né? Então assim, eu vou te dizer, vivendo essa situação que eu vivi, de discussão com eles, inclusive, não consigo te colocar o porquê. Porque eu vejo assim, que é uma coisa parece que mais interna da coordenadoria. Assumiram essas posições e não tão querendo mudar. (Professora S).
> se tu não tens, se tu não oferece o curso integrado, o teu gueto tá mais garantido. Porque como as interfaces diminuem, então ali tu consegue fazer o que tu bem entendes, eu acho isso (...) tu não precisa compartilhar, a verdade é essa, tu não precisa compartilhar, tu faz só o que tu queres. (Professora B).
> É muito simples, o integrado dá muito mais trabalho e as pessoas não querem trabalhar mais. É muito mais fácil tu ter um curso onde tu não tem nem o que negociar com a formação geral. Pelo menos eu estou falando do que eu conheço... (Professor A).
> Eu acho assim, que trabalhar só com o teu grupo de professores é mais fácil dentro de um curso. Quando tu te propõe a integrar, tu tá te propondo a ampliar um pouco, né? Um pouco não, às vezes bastante e eu acho que isso de certa forma trás mais incômodo, trás mais preocupações. De tu ter que articular com professor lá de uma disciplina que aparentemente não tem nada a ver com a formação. E que carga horária ele vai ter? E o que é mais importante? – Ah, e eu vou perder meu espaço? Não é 50% pra lá e 50% pra cá não, entendesse? Então, é uma demanda grande. Então, é melhor as vezes deixar quieto. Não fazer isso por conta dessa certa acomodação e tradicionalmente a escola técnica como centro federal e instituto, nós temos essa paz, né? (risos) (Professor X).
> Eu acho que uma das grandes dificuldades que o pessoal pode achar que tem, e tem, é esse ajuste com as disciplinas do médio. É fazer essa inter-

> relação. É fazer contextos que os professores consigam falar as linguagens, porque essa coisa departamental que nós temos aqui: o pessoal de tal departamento, o pessoal do outro departamento, o pessoal do design, e esse pessoal que é de A, B e C. Tem que falar uma linguagem para um grupo. Então eu acho que fazer esse movimento, de se juntar com essas outras coordenadorias, porque desde que eu cheguei aqui, eu vi que as coisas eram meio compartimentadas. E eu fiz um curso de formação, esse pra professores novos e eu lembro que a Professora X falava assim: gente não fiquem na coordenaria de vocês, desçam pra tomar o cafezinho, tem outras coordenadorias pra vocês conversarem, conhecerem. Então eu acho que muito fiz isso, porque eu entendi qual era a proposta. Então isso fica mais fácil de tu conversar com a pessoa das outras coordenadorias. É mais difícil porque tu não vê os professores todos os dias, né? Como os teus colegas da tua coordenadoria. Então parece que esse talvez seja o grande entrave (Professora Y).
>
> Primeiro eu acho que é a questão do tempo, é um curso mais longo e segundo porque não é muito fácil a relação, a integração entre a formação geral e a formação técnica, é um trabalho de praticamente toda a semana e tu tem que estar sempre ali pra poder realmente existir essa integração, se não não existe, se não eles fazem a formação geral aqui e faz o técnico ali, me parece que é isso porque não é uma coisa simples, até a própria grade quando a gente montou, a gente procurou montar tipo o que é o conteúdo da matemática lá do terceiro semestre, ah tal coisa, então nós vamos colocar essa matéria aqui pra fazer um link, então toda a nossa confecção da grade também foi em função dos conteúdos do médio, então não é uma coisa simples, eu não sei o motivo específico de cada coordenadoria mas me parece que tu tem que estar disposto (Professora L).

Sendo assim, a acomodação aqui utilizada é uma categoria que se define como uma inércia, um boicote ao trabalho e um aproveitamento de condições particularmente benéficas. Dessa forma, é motivada por fatores culturais de boa ou má índole, com custos sociais bastante importantes.

A partir de um currículo limitado em grade, a professora B relata:

> se nós pelo menos da parte técnica, se a gente conseguisse se integrar, e a gente pudesse, em um segundo momento, integrar com a formação, eu acho que já tá valendo. Mas por enquanto, nem nós aqui, a gente faz reunião. Por exemplo, a gente fez reunião para discutir a grade do curso de trás pra frente porque a gente já veio discutindo outras época. Mas agora tem que entregar é a grade. Então tu não tá discutindo os conteúdos, tu tá discutindo a grade. Tudo bem que a gente tem uma ideia de quantas horas aulas a gente leva pra falar de um determinado conteúdo. O que está folgado e o que não tá. A gente sabe disso. Mas bom, daí depois eu tenho reunião lá com o geral para discutir o integrado. Aí essa discussão daqui fica perdida. Por mais que os professores comecem a falar em seus grupos, a gente não consegue mais reunir todo mundo. São 3 semanas já da última reunião que a gente teve juntos. Então a gente está com muita, eu acho que até em função disso, de todas essas atividades que se desenvolvem de extensão ou de pesquisa, sei lá, de atendimento, Vem demanda de fora também, gente pedindo projeto, gente pedindo ajuda em n situações. O corpo de bombeiro pedindo ajuda com interpretação de plantas. E a sala de aula, a gente fica com menos tempo para se dedicar.

Existem algumas falas que problematizam a oferta de ensino integrado a partir da vontade que os alunos têm de cursar apenas um bom ensino médio, como relatado nas falas a seguir:

> E o que eu acho de desvantagem, como eu já trabalhei nesses cursos quando eu comecei a trabalhar aqui, os cursos eram assim. Então, eu me deparei aqui com os mesmos problemas de a 15 anos atrás quando tinha, a 18 anos atrás, quando tinha integrado. Depois passou um tempo que não houve, Aí depois começamos a oferecer novamente. Os problemas começaram a se mostrar da mesma maneira. Embora os alunos sejam fiéis, estudiosos, inteligentes e, na maioria das vezes, eles aproveitam as disciplinas, são alunos regulares, eles entram no primeiro semestre e saem no oitavo, a maioria deles não está interessada na continuação da profissão em si. Vamos dizer, não estou falando em ser técnico em química. Mas tem muitos que querem abandonar inclusive a área de química. Não querem trabalhar talvez como, não digo só nas áreas de Engenharias, mas digo nas áreas afins. Nas áreas de alimentos, de combustíveis, porque existem várias áreas afins na química. Então, isso eu acho uma pena, porque é um investimento de 4 anos que, às vezes, as pessoas não estão aproveitando assim. Como talvez deveria, né? Não é no sentido de não querer que um aluno, por exemplo, passe pela nossa escola e depois queira ser médico, dentista ou advogado. Eu acho que cada um tem que seguir seu livre arbítrio. Cada um tem o direito de fazer o que quiser. Mas eu acho que dentro da estatística, eu acho que deveria ser um pouquinho melhor nesse sentido. Os alunos quererem mais continuar na área de química. (Professor R).
>
> nossos cursos integrados tem uma formação propedêutica muito boa. Então muitos alunos nos procuram não necessariamente pelo curso técnico, mas pela formação propedêutica. Então você tem um curso que, às vezes, não tem um problema de demanda de alunos, porque, afinal de contas, é um instituto federal com uma formação boa. Os alunos saem daqui e passam com facilidade nos vestibulares como o da UFRGS. Isso acaba, às vezes, mascarando o que é o papel da nossa formação técnica. Então a gente tem que pensar: bom, mas esses nossos profissionais, eles estão tendo algum tipo de inserção técnica profissional na sua área técnica ou estão apenas aproveitando o nosso 2º grau? Então essa discussão tem que ser feita. (Professor J).

A própria idade dos estudantes gera posicionamentos contrários, principalmente de professores que ainda não tiveram experiência de trabalhar com o ensino integrado, conforme relata o professor W: “Medo, medo de tratar com adolescente de 14 anos. A realidade aqui é essa. Eu ouvi pessoas dizendo: - Nem posso pensar, Deus me livre...”.

Por outro lado, algumas falas colocaram como desvantagens do curso técnico integrado a falta de espaço para disciplinas da formação geral, necessária para o ingresso no nível superior:

> eu acho que a desvantagem para o aluno, primeiro, é que o nosso curso, ele tem 1 ano a mais. Então o aluno demora 1 ano a mais do que o

> amiguinho dele, do ensino fundamental, por exemplo, que opta por fazer o ensino médio normal. Ele consegue o diploma de ensino médio dele depois e ainda tem que fazer um estágio. Então, é 1 ano e meio depois, às vezes. Isso é uma desvantagem. Mas eu vejo que os alunos ainda entendem que vale a pena. Que ainda assim, vale a pena, pela qualidade de ensino que a gente tem aqui, pela estrutura que a gente tem aqui, pela opção de aprender um ofício, que de regra não se aprende no ensino regular, né? Outra desvantagem é que o ensino médio trabalha algumas disciplinas que a gente não trabalha, ou trabalha melhor algumas disciplinas que a gente não trabalha. Por exemplo: aqui a gente não tem literatura. Um aluno do ensino médio tem literatura. Aqui a gente tem uma carga horária muito baixa de história, uma carga baixa de biologia. Aí, o aluno do ensino médio, ele tem essa carga e ele vai para o vestibular, digamos assim, que é o próximo processo seletivo natural. Teoricamente, uma carga curricular, ele tem uma carga curricular maior que o nosso aluno, né? (Professor O).
>
> A única desvantagem que eu enxergo, assim do integrado, é que, comparando com o ensino médio forte de três anos que não tenha o curso técnico, de escolas que sejam referência, essas escolas preparam mais para o concurso vestibular. Elas tem o foco no vestibular. Aqui na nossa região, seria a UFRGS, né? Que é a instituição referência, ou até o próprio vestibular nosso aqui, do TSI, que seria aqui do IFSUL. E o ENEM, hoje em dia, é muito procurado por causa do PROUNI e tal. Então como eles têm uma carga horária maior na área propedêutica, os professores têm um espaço muito maior pra poder preparar seus alunos para os vestibulares, que levaria também a uma qualificação profissional, se a gente for pensar, o curso técnico ele também qualifica, mas não dá, por exemplo, pra gente compara uma disciplina de duas horas por semana de matemática num curso profissionalizante, num curso técnico, com uma de cinco horas por semana numa escola particular de ensino médio regular, né? Matematicamente é impossível manter o mesmo padrão de conteúdo. Então, talvez essa seria uma desvantagem. (Professor E).
>
> na nossa área teve que haver uma condensação de conteúdos. Tem que selecionar aquilo que é o essencial do essencial para o cara conseguir. Avaliando a minha própria experiência no magistério na escola do estado em que eu dava aula, por exemplo, os alunos tinham quatro aulas de língua portuguesa, duas de literatura, e uma de redação por semana. Então, como é que era trabalhado, a gente não entra no mérito, mas a disponibilidade de tempo para a formação era maior. Então, hoje, eu acho assim, claro que os alunos já tem muitas informações que não são necessárias trazer para a sala de aula, até porque eles mesmo já trazem em função de pesquisa de internet e tudo. Agora, e também pra fazer uma avaliação é muito precoce ainda. As primeiras turmas estão saindo. Os alunos que entram são bons, são alunos que têm qualidade para a gente trabalhar, mas eu acho que ainda precisa ser trabalhado uma questão mais de, no mínimo, uma carga horária maior para poder desenvolver os conteúdos. Isso na nossa área, nas demais áreas eu não teria condições de avaliar por enquanto. (Professor F).

A partir disso, vale a pergunta de porque nossos alunos se saem tão bem nos exames que visam o acesso ao ensino superior. Para mim é claro que a vinculação dos conhecimentos à concretude, à vida real, representada pelo mundo produtivo, a partir da vinculação dos conhecimentos construídos a uma intencionalidade vinculada à habilitação oferecida, possibilitam uma capacidade de abstração aos estudantes que transcende os conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

Exatamente a partir disso é que o ENEM, sendo configurado como um exame que permite a conclusão do ensino médio, causa mais um problema aos cursos integrados, conforme relata o professor U:

> Existem alunos que entram pra cá com 13, 14 anos. Com essa retenção que tem nas primeiras séries, eles vão alcançando 15, 16 anos. Quando eles chegam lá no sexto módulo, eles estão com 18 anos e fazem o ENEM. Então, na verdade, substituem o curso técnico, de formação técnica, pelo curso de nível superior. O que me preocupa um pouco é essa perda do número de alunos iniciais do número de alunos que chegam até o final. Em termos até de custo, não só de perda, porque nós não podemos dizer que todos os casos podem ser remetidos ao fracasso escolar, porque no momento que um aluno desiste de um integrado no sexto módulo ou no sétimo e vai pra uma faculdade, ele não teve um fracasso escolar, ele teve uma ascensão escolar. Ele foi pra um outro nível de ensino. Só que ele acabou não concluindo o nível de ensino, e a escola aplicou muito, a sociedade aplicou muito em cima dele. De qualquer maneira, até para passar em um ENEM, que é o que tem acontecido muito, um número elevado de alunos que tem abandonado os cursos em busca do ENEM, ele teve um bom preparo, pelo menos nas cadeiras de formação geral, né? Acredito até que tenha que haver essa vinculação por trás do decreto, para essa articulação para o ensino, ser um ensino mais completo.

Alguns professores mencionaram, ainda, o fato de o curso ter 4 anos, o que dificultaria o interesse dos estudantes, dado o acréscimo de oferta de ensino superior , intenção acadêmica de grande parte da juventude.

Ainda, um professor falou da falta de demanda por ensino médio em cidades menores: “Mais integrado, pelo menos mais assim, a região não comporta outro, né? Então acaba-se adotando a opção de um curso superior” (Professor N).

Por fim, foi mencionada por dois professores/gestores a questão da falta de professores de disciplinas chamadas propedêuticas. Conforme o professor D:

> Talvez eu tenha dificuldade de responder por não me recordar de participar de nenhum debate nesse sentido, o que eu vejo, por exemplo, pois eu tenho buscado acompanhar os debates iniciais de implantação no *campus* de Gravataí, é que um curso não integrado, ele te possibilita uma efetiva oferta mais rápida. Tu demandaria menos profissionais, docentes no caso. Poderia, talvez, com 4, 5 professores, já ofertar um curso técnico, enquanto que pra um curso integrado tu não conseguiria iniciá-lo sem ter no mínimo 15 profissionais. Alguns da formação técnica e quase todos da formação propedêutica. Por exemplo, filosofia e sociologia são disciplinas que devem ser trabalhadas por profissionais da área de formação em filosofia e sociologia e devem ser ofertados todos os anos também. Então precisaria no mínimo de um filósofo, um sociólogo e alguém da área técnica, matemática, química, física, geografia, língua estrangeira, língua portuguesa, história.

Nos *campi* novos, que funcionam, no início, com número reduzido de professores e, sobretudo, nos *campi* avançados, fruto da última fase da expansão da Rede Federal de EPCT, limitados a 20 professores, os cursos integrados tornam-se praticamente inviáveis. Isso representa um retrocesso importante na política de expansão de uma oferta de ensino que, potencialmente, é o embrião do ensino médio integrado.

4.7 **A defesa do curso técnico integrado**

Como já havia dito anteriormente, dos 20 entrevistados, 19 manifestaram sua preferência pelos cursos técnicos integrados. Inclusive 4 deles fizeram severas críticas à Contra-Reforma da Educação Profissional instituída através do Decreto 2.208/97. Como exemplo:

> venho de uma geração que fazia curso técnico integrado. Eu fiz técnico em contabilidade integrado. Aí eu fui da última turma, quando separou, depois separavam, o que gerava problemas. Eu, na época, inclusive, movimento estudantil, enfim, nós fazíamos uma luta pelo integrado justamente porque para o trabalhador era mais adequado. Para o aluno trabalhador era mais adequado o integrado do que o separado e foi importante isso retomar também. (Professor J).
> nós aqui sempre fomos favoráveis ao ensino como era antes daquela reforma que separou o ensino médio do ensino técnico. Achamos que aquela época foi prejudicial a todos, aos professores e estudantes. Então, assim que foi facultado aos institutos voltarem a oferecer aqueles cursos lá, nós diretamente entramos de cabeça. (Professor R).

Entre os argumentos de defesa da modalidade integrada de oferta de cursos técnicos, a mais citada refere-se à articulação possível entre as várias disciplinas. Conforme o professor I:

> eu só vejo vantagens. Eu digo assim porque o aluno entra e tu tens ele desde o início vinculado ao curso. Ele presta vestibular para o curso, isso possibilita, então, desde o primeiro semestre vinculado ao curso. Então é uma aproximação muito grande e também toda a prática de conteúdos que é desenvolvido ele foi pensado na época, o programa, para que atendesse às disciplinas, os nossos requisitos, que precisa da formação geral. Então é matemática, física, português, então isso aí é uma grande vantagem porque em um curso subsequente ou concomitante o que se vê, principalmente, é que a gente tem que se gastar pra dar os pré requisitos, se não o aluno não vai aprender, se não ele não vai sair daquela disciplina. Por isso a gente tem que gastar, pois, muitas vezes, é um conhecimento que eles já tiveram

> e não lembram ou até mesmo não tiveram desde o começo. Isso a gente não encontra no integrado. Claro que esse pessoal tem grande dificuldade no primeiro semestre, até por conta da grande mudança que se tem do fundamental para o ensino médio. O número de disciplinas, a carga horária, mas depois que passar desse primeiro estágio, ai tem evoluído muito bem, assim.

Na mesma linha e comparando com o concomitante, a professora S coloca:

> Para mim vantagem do integrado basicamente é uma, pensando no concomitante, o aluno tá desenvolvendo o ensino médio na escola lá fora e vem fazer um concomitante aqui. Dependendo do aluno que é, você não consegue desenvolver, porque é muita coisa pra cabecinha dele nessa idade, né? O que é que ele faz? Ele deixa o curso técnico porque o médio ele tem que continuar. Então, pra mim, basicamente o integrado é fora de cogitação o melhor que qualquer um deles, porque ele faz essa, ele dá a formação média que o aluno precisa, né? Para seguir os seus estudos e, ao mesmo tempo, ele já dá uma qualificação técnica e de maneira integrada. O que eu vejo é que ali o aluno vai indo normalmente, não é uma coisa que ele, como eu te disse lá o concomitante...

Falando nessa questão da menor evasão do integrado, cito a fala do professor R:

> a principal vantagem que eu vejo é que o estudante do integrado ele é mais fiel, ele é um estudante que ele entra e sai. Portanto, para hoje em dia, o orçamento das instituições é com base na permanência do aluno na instituição, então esse problema a gente quase não tem nos cursos integrados, os estudantes são mais fiéis, eles permanecem mais. Uma outra coisa que eu acho muito interessante é que os estudantes, como eles nunca tiveram contato, estou falando da área agora, nunca tiveram contato mais específico com a área, ele vira um estudante mais fácil, eles entendem as coisas mais facilmente, visto que eles estão vendo aquilo pela primeira vez. Então é muito mais fácil tu fazer as pessoas entenderem como as coisas são da primeira vez do que tu pegar um estudante que já teve uma visão, que às vezes não é a bem correta daquilo que tu quer ensinar e ter que fazer aquela história de desentortar o pau, né? Depois que o pau tá “meio torto” entre aspas isso. Seria mais ou menos isso no caso específico da evasão. A evasão é mínima nesses cursos aí.

A questão de os estudantes com menor experiência terem maior facilidade para aprender é abordada pela professora G, que manifesta um olhar pejorativo do aluno trabalhador:

> A vantagem desse curso integrado é que nós temos condições de pegar esses meninos que vêm do ensino fundamental e prepará-los, eles não vem já com a cabeça feita do processo, eles vão aprender o processo, então eles estão mais esponja, eles captam com mais facilidade, eles vão enxergar de outra forma, então essa é uma vantagem que eles tem porque eles não vem da experiência, o nosso subsequente os alunos já estão trabalhando muito na indústria e já tem aquela, custa a mudar a forma de

> enxergar, então a gente consegue formar um aluno com uma visão muito boa pra indústria.

Trazendo críticas interessantes sobre a falta de capacidade do ensino médio em formar o sujeito para o mundo do trabalho, o professor H se somará à posição da professora G em relação às melhores possibilidades do curso integrado “moldar” um trabalhador colaborativo e que “sirva” ao empregador:

> a grande vantagem é que, principalmente nos institutos federais, eu vejo muito isso, o aluno com 1 ano a mais de estudo já sai profissional, enquanto que numa escola não técnica ele sai com nível médio. Ele não é profissional em nada. Ele já sai com um emprego e que no meu caso aqui de informática, no nosso caso, os alunos saem trabalhando e muitas vezes ganhando muito mais do que gente formada. A gente viu egressos nossos aí com salários de R$ 1.800,00, R$ 2.000,00, que tem pessoas com nível superior que não ganham isso em início de carreira. Então o nosso curso tem essa característica da informática que é muito demandado. Essa é uma grande vantagem.
> Sinceramente, eu nunca conversei com uma pessoa que tivesse uma posição contrária a ter curso integrado. O que eu vejo assim é que tem cursos que são subsequentes, no caso, de nível médio e os alunos que entram no subsequente têm uma capacidade muito baixa de produção, são muito fracos, enquanto que nos integrados a gente pega aquele aluno no início com 14, 15 anos e a gente consegue moldar bem. Quando tu entra no subsequente maior de idade, com 18, 19 anos já vem com os vícios e deficiências do nível médio. (Professor H).

Percebe-se que o fato de defender os cursos técnicos integrados não significa a defesa da construção do ensino médio integrado. A batalha é bem mais complexa.

Segundo professor X:

> o ensino médio integrado é, ainda, pra não perder a noção do quanto nós somos múltiplos, né? O quanto a gente tem que estar articulando a vida de uma maneira mais voltada para essa formação de si, mas também pra um trabalho, para ser um bom profissional, atuar com competência, para enfim, depois disso, para própria questão da renda familiar, do salário. Eu acho que se tem essa integração.

A professora Y também traz uma visão interessante da construção interdisciplinar dos cursos integrados:

> Vantagem, o cara entra jovenzinho, ele vai fazer todo o ensino médio conosco e aí ele já tem toda essa integração dessa parte técnica, é todo esse conhecimento profissional digamos assim profissionalizante, ele vai ver tudo isso em uma linguagem integrada, que é o que se quer construir, acho que a gente tem dado grandes saltos enquanto olha pra filosofia, olha pra sociologia porque também não é aquele técnico que eu fui formada, é um técnico diferente, eu acho que é uma vantagem porque já é uma baita

> sacada, porque tu já chega jovem, já começa, eles tem processado o conhecimento de uma maneira, é uma nova geração, são ativos, a web aí, o conhecimento é processado de outra forma e da maneira como a gente começa a sistematizar as coisas e entregar eu acho isso uma super vantagem tu fazer um técnico integrado do que tu só fazer o ensino médio em qualquer instituição, aí a vantagem é absurda.

Essa nova forma de construção do conhecimento que é favorecida pela estrutura de curso integrada traz melhores resultados, mesmo com todos os problemas de implementação, conforme a professora B e o professor D:

> Eu tenho trabalhado muito com curso técnico e eu acho que o tempo que eles ficam aqui com a gente faz eles crescerem bastante. Então, quando eu vou numa formatura do curso técnico integrado, eu sei que o trabalho foi bem feito assim, sabe? Por mais que a gente não se integre, é diferente. Então, a gente pega os nossos alunos do curso técnico integrado, e tu aperta eles, puxa por eles, e eles vão. Durante um tempo eu fiquei só trabalhando com integrado e agora eu estou com turma de subsequente. Claro que o curso subsequente é novo também. Eu tenho duas turmas do subsequente do dia. São turmas que vieram perdendo muitos alunos, muitos se transferiram e outros rodaram. Mas não tem comparação, não sei se é porque trabalham, não sei, eu gosto muito de trabalhar com o integrado e gosto de trabalhar com adolescente. Então, eu acho que o curso integrado, mesmo com todos os problemas, ele ainda consegue formar melhor do que o subsequente. (Professor B).
>
> A vantagem que eu vejo é de que eles saem de uma formação de nível médio com muito mais qualidade, eles saem mais bem preparados, seja para o mundo do trabalho ou pra sequência dos seus estudos, nós temos alunos que saem daqui com prêmios de seus trabalhos de pesquisa reconhecidos em diversas instituições como na UFRGS por exemplo, nos salões de iniciação acadêmica. (Professor D).

Por fim, uma argumentação que considerei bastante interessante e que traz a questão do empoderamento do trabalhador técnico e a questão do amadurecimento profissional propiciado pelo curso integrado, passando pela discussão a respeito das contradições de uma habilitação tão precoce dos estudantes motivou-me a transcrever um longo trecho da entrevista com o professor J:

> Agora as vantagens é que o aluno egresso da formação técnica, mesmo que ele venha focado no ensino superior, mas ele consegue se incluir no mercado profissional e, se ele se direciona ao ensino superior para complementar aquela formação técnica, ele tem um ganho de produtividade e de renda, e isso talvez faltem dados pra ti estimar, mas eu vou usar aquele artigo dos Estados Unidos que faz a comparação: um aluno com ensino técnico cursando ensino superior nos Estados Unidos, na década passada, ele agrega 8% a mais na sua renda. Aqui no Brasil, dada a carência de formação profissional que nós temos, eu acredito que essa agregação seja bem maior. Então é objetivo: o cara ganha dinheiro com isso, e se essa formação foi no padrão do nosso instituto, com certeza ele vai para base do ensino superior muito melhor qualificado. Eu tenho certeza que se você pegar um aluno que saiu do curso técnico em informática

> nosso e entra no curso de informática numa instituição universitária para um aluno que fez o ensino médio normal e entra na instituição no curso de informática, o nosso aqui sai muito na frente e isso vai repercutir no profissional melhor depois. Então não tenho dúvidas de que essas vantagens são diferenciais em termos de renda e de carreira, sem contar que também é um momento, embora sejam jovens pra tomarem decisões, mas é um momento em que eles podem começar a pensar na carreira. Porque um aluno que não faz o curso técnico, que faz aquele ensino médio normal, ele começa a pensar na sua profissão quando ele pensa em fazer um vestibular. Já um aluno que faz o ensino técnico, a todo momento ele tem que pensar entre aquilo que ele escolheu e todas as outras possibilidades. Para alguns, isso vai significar escolher alguma outra possibilidade mas para muitos vai significar reforçar aquela escolha que ele fez e se tornar um bom profissional nessa área. Então, eu acho que pedagogicamente é o adequado, ou não? Nós temos alguns estudos aí principalmente na economia, o Marcio Pochmann coloca isso, que o jovem pode e deve estudar até os 25 anos antes de entrar no mundo do trabalho. Ou seja, não há uma necessidade de colocar os jovens tão cedo no mundo do trabalho como nós fazemos hoje. Mas em termos de afirmação de carreira, eu não tenho dúvidas que aqueles que fazem a opção e refazem a cada ano no seu curso, saem muito melhores profissionais. Não só porque sabem fazer, mas porque eles querem fazer, e aí então é isso. Os nossos alunos aqui do primeiro ano, porque os nossos primeiros anos estão nivelados, eles já tem uma pressão interna entre eles mesmos, né? Um aluno, não tão comum, mas ocorrem casos em que um aluno de informática chega no fim do primeiro ano e ele diz que não quer informática e vai fazer o técnico em eventos. Ou não quer o técnico em eventos e quer fazer informática. Ou seja, acaba sendo um momento de tomar decisões que os outros só vão passar lá adiante, lá na faculdade.

Dessa forma, o curso técnico integrado, com todas as suas limitações e contradições, ganhou grande parte das batalhas no interior do IFSul, conforme as falas dos entrevistados. A construção do ensino médio integrado, baseado em uma perspectiva de formação integral ou omnilateral, a partir dos princípios da politecnia ou educação tecnológica é o desafio atual.

4.8 **A construção do ensino médio integrado: caminhos e descaminhos para a travessia**

A partir da experiência dos professores/gestores entrevistados, assinalei algumas possibilidades de avanços em direção à travessia. Dessa forma, passo a trazer as falas destes professores/gestores, buscando assim analisar as possibilidades de avanços didático-pedagógicos na construção dos currículos dos cursos técnicos integrados que apontem para o ensino médio integrado.

Nesse processo, saliento, também, posicionamentos que não apontam para a politecnia, mas sim, para a polivalência requerida pelos industriais. Contudo, percebi que a maioria dos entrevistados aponta para o caminho da travessia que desejo, demonstrando um avanço do discurso contra-hegemônico, pelo menos no que diz respeito ao tipo de oferta de nível médio, no interior da instituição pesquisada.

Vale salientar, desde já, que muitas contribuições aqui apontadas partem de professores/gestores que não possuem um arcabouço teórico aprimorado, como apresentarei mais adiante.

Os avanços têm ocorrido a partir das disputas internas sobre os rumos do IFSul, onde os trabalhos de pesquisa de alguns professores que buscam sua titulação na área da educação, além da experiência de professores que lecionaram ou se formaram em cursos técnicos integrados, tem feito a correlação de forças apontar para a modalidade integrada de oferta dos cursos técnicos.

Ainda, como já foi abordado neste trabalho, a pressão por número de matrículas devido ao orçamento do Instituto tem contribuído para esta situação, visto que a exclusão escolar – ou evasão – dos cursos técnicos subsequentes e concomitantes é altíssima.

Para começar a apresentar as contribuições para a travessia, reproduzo algumas opiniões que avalizam a necessidade de flexibilização dos currículos dos cursos técnicos. Segundo o professor J:

> nossos cursos a todo o momento estão mudando os currículos, essas mudanças criam um transtorno institucional porque tem um processo, tem burocracia, tem que assegurar os direitos dos alunos nisso, mas essas mudanças de currículo vem justamente nessa tentativa de se adaptar a esse contexto, então se eu pegar, eu falei no curso de informática, né? Nós aqui no IFSul nosso curso no *Campus* X iniciou em 2008, entre 2008 e 2013 nós estamos na 4ª grade. Ou seja, foi uma tentativa. Um curso primeiro com uma concepção que dava conta de uma realidade de mercado que já estava passando, mas que era histórica de curso de informática que se tinham. E de lá pra cá esse ajuste em termos de linguagem de programação, em termos de projetos, bancos de dados, coisas assim, no sentido de atender melhor o que nós entendemos aqui como demanda que o mercado tem para o nosso profissional.

Percebe-se que a tentativa de acompanhar as mudanças no mundo do trabalho por parte de um curso ligado a um setor em que a tecnologia se aperfeiçoa muito rapidamente, como a informática, tem levado a mudanças quase que anuais da grade de disciplinas, causando um enorme transtorno para atender alunos que

reprovam, gerando uma série de turmas com poucos alunos por estarem em extinção, além de atrasos em formaturas.

Nesse sentido, discorre o professor U:

> eu acredito que o currículo tenha que ter uma certa flexibilidade pra poder atualizar necessidades imediatas porque se um jovem no ensino integrado, por exemplo, ele leva quatro anos dentro de um ciclo normal para ter a sua formação e se projetou um determinado currículo para que ele receba essa formação, neste caminhar mesmo que ele termine no ciclo normal, nesse caminhar muitas coisas seriam necessárias estarem sendo atualizadas para a formação deste profissional, deste estudante. Então eu acredito que nós tínhamos que ter uma reserva e isso é possível porque na verdade nós determinamos disciplinas nós deixamos os conteúdos com uma flexibilidade de serem mudados, sem necessariamente mudar a matriz, mas nós não temos essa cultura de atualizar muitas vezes esse conhecimento necessário mas eu acho que nós temos que flexibilizar um pouco mais o currículo em termos de deixar uma parte assim para necessidades imediatas, regionais e possibilitar um engajamento maior da escola com a sociedade.

A preocupação com a atualização dos cursos é uma questão positiva, desde que não implique em uma formação muito específica e voltada para interesses muito voláteis do “mercado”. Como vimos anteriormente, a maioria dos professores se posiciona a favor de cursos mais generalistas no nível médio da educação básica, mesmo quando apresenta uma habilitação técnica, como no caso da modalidade integrada. Essa posição é claramente defendida pelo professor A na citação a seguir:

> Hoje em dia o currículo do curso está assim: a gente muda, a mudança é lenta ali na eletrônica, mas a gente tem procurado, assim, a gente está revisando a grade do integrado, até para refazer o integrado. E tem se verificado que com os problemas que a gente tem de implementar grade e tudo no currículo do curso, a gente notou que de uns anos pra cá se acrescentou muitas disciplinas novas no fim do curso. Porque? Por causa da necessidade até da própria indústria, do próprio mundo do trabalho, se colocou novas disciplinas no curso, com novos conhecimentos mais voltados para a área de ponta e não se deixou fazer a parte de base, que se faz desde muitos anos atrás a mesma: uma forte eletricidade, uma forte eletrônica básica. E então a gente tenta juntar isso tudo porque o espaço de tempo é curto, né? E como cada vez surge mais novas tecnologias, essas cadeiras de ponta, aumentou bastante o número das cadeiras. Então mudou a grade, mudou o currículo. O técnico hoje em dia, ali do curso de eletrônica, o que ele sai? É um técnico generalista voltado para área indústria. Seria isso, certo? Mas se vê uma boa carga de informática voltada para hardware, aquilo que o técnico pode trabalhar, se vê um pouquinho da área de telecomunicações em relação a comunicação de dados. Isso tudo é coisa que mais antigamente não tinha, porque não havia necessidade do técnico de eletrônica saber disso. Hoje tem, um técnico em eletrônica não saber essas coisas básicas é difícil.

O avanço das tecnologias na microeletrônica, com efeitos nas comunicações e gerenciamento da produção, tem aproximado os conteúdos a serem vistos nos cursos, contribuindo para um currículo politécnico em oposição à polivalência requerida pela burguesia de nosso capitalismo dependente.

Contudo, movimentos corporativos, com certo grau de legitimidade, tem contribuído para a rigidez curricular, a partir da obrigatoriedade de disciplinas que tornam ainda mais complexa a grade do ensino médio. Ainda conforme o professor A, falando em tom de desabafo:

> A gente está passando por essa reestruturação da grade, tá? E assim, como eu defendo uma boa formação geral do técnico, eu acho que as pessoas que pensam em educação e me incluo nisso, e eu posso estar completamente errado, mas poderiam analisar o foco de formação de cada um. Vou chegar no ponto. Porque se um cara vai fazer um curso técnico na área de tecnologia, aquela é a formação específica dele, ele tem que ter uma boa formação geral? Tem. Eu não quero que ele seja uma pessoa bitolada. Mas se tu colocar como obrigatoriedade, que nem a gente vai ter agora em breve, música como obrigatoriedade, eu tenho dúvidas. Porque o que acontece? Tu acaba espremendo o resto da carga horária, porque tu não tem mais espaço. Então tu vai colocando cadeiras por quê? Será que as pessoas que pensaram nisso conhecem a área técnica, ensino médio? Porque se tu vai formar um médico, ele não continua estudando português, matemática, sociologia, filosofia. Ele teve um ensinamento básico daquilo. Acabou, agora ele vai fazer a formação dele específica. O curso técnico tem uma parte específica, é profissionalizante. Então eu acho que inchar ele tanto, teria que ser feito de maneira bem estudada. Quando vê foi feito. Vamos supor que o cara vai trabalha em eletrônica, técnico em eletrônica, eu não quero um cara bitolado, que não olha para lado nenhum. Pô, mas aí eu vou cobrar que o cara estude música, será que é esse o ponto? Pô, que ele saiba química, biologia, uma sociologia, uma filosofia ainda vai, mas aí eu vou cobrar música dele? Precisa de tanto assim? As pessoas não tem aptidão para tudo, isso é comum. É só um desabafo.

Sabemos que a cultura é um dos pilares da formação humana. E cultura é muito mais abrangente do que manifestações artísticas, mas estas também são importantes para a nossa humanização e para a construção de valores estéticos, entre outros. Penso ter ficado claro que o professor não é contra a música, mas sim contra a rigidez da grade de disciplinas nos cursos técnicos. O exemplo da música pode representar algum preconceito da área técnica com uma parte das linguagens representada pela educação artística, mas, de fato, se faz necessária uma flexibilização dos currículos dos cursos técnicos, como também do ensino médio de forma geral.

Nesse sentido, romper com a grade curricular organizada por disciplinas com ementas muito específicas e delimitadas pode ser um caminho importante de superação da rigidez curricular.

Isso permitiria avanços no sentido da integração necessária entre as áreas do conhecimento e entre estas e os conhecimentos específicos relativas à habilitação requerida. Considerando que os conhecimentos específicos caminham em um sentido de aproximação devido os avanços tecnológicos e novas formas de gerenciamento dos processos produtivos, aumentam as possibilidades de luta por uma formação politécnica a partir de um discurso contra-hegemônico nos espaços formativos, sobretudo na Rede Federal de EPCT dada as suas melhores condições estruturais e de formação de seus servidores.

Defendendo uma integração mais efetiva no currículo dos cursos, o professor X argumenta:

> a gente tá discutindo os programas. É legal um professor falar do seu programa e eu ver na hora, dialogar com ele. E também perceber o quanto às vezes ele é muito sectário no modo de levar aquele conteúdo. Então parece ser bem ingênuo falar daquele assunto, mas o jeito que ele aborda não é nada interdisciplinar, não é nada integrado. Porque é super. Ele impõe uma verdade, um modo de pensar. E é só nessa integração aí que tu consegue articular um monte de coisa. E um aluno que vai passar por esse grupo ele vai ser filho dessa integração, desse jeito de pensar.

Nesta fala fica clara uma crítica à ditadura dos conteúdos que por vezes impede uma articulação entre conhecimentos e, principalmente, a eleição do trabalho como princípio educativo. Saviani (2009) está correto em defender que é importante a socialização dos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade como forma de luta por igualdade, mas na prática, sabemos que muitos dos conteúdos desenvolvidos na nossa estrutura escolar cartesiana-disciplinar não possuem nenhuma relação com as necessidades formativas de nossos estudantes, sobretudo da classe trabalhadora.

No mais das vezes servem a um arbitrário cultural (BORDIEU e PASSERON, 1982) que tem por motivação uma segregação social, privilegiando quem possui certo capital cultural (idem) disponível para os membros de uma determinada parcela da população, que na minha concepção é a classe dominante.

Algumas vezes apareceram falas no sentido de inclusão de novas disciplinas da formação geral nos cursos técnicos. Conforme o professor R:

> Antigamente os cursos tinham uma disciplina de gestão, passou a ter duas né, não tinha disciplina de relações humanas e ela passou a constar na matriz curricular, então acredito que essas coisas e esse tipo de discussão tem sido feito na situação macro assim, muitas pessoas participam que é muito bom por causa da democracia, da escolha das matrizes e a experiência dessas pessoas trazem esse tipo de comportamento, a gente querer preparar bem o aluno quanto ao conhecimento e também quanto essas coisas que são desejadas pelo mundo do trabalho.

É claro que o conteúdo a ser ministrado nessas disciplinas é alvo de disputas no currículo dos cursos. A seguir dou um exemplo de como estas disciplinas, se inseridas no currículo, podem estar subordinadas aos interesses do capital:

> Mas minimamente nós tínhamos que ter duas disciplinas ligadas, no meu modo de ver, a mercado, certo? Uma que apresentasse que existem competências a ser desenvolvidas, além das técnicas (...) vou usar o exemplo de um curso tecnólogo, tá? Que eu acho que é uma das melhores grades,(...) que é o curso de TSI, que tem em um determinado momento, na metade do curso, como eles tem que desenvolver um projeto. Esse projeto, é dentro da área deles. Então é um sistema que tem que funcionar, ou um portal que tem funcionar na internet. Então eles tem uma disciplina que fala sobre perfil empreendedor, que não precisava ter empreendedorismo no nome, mas que pudesse tentar fazer, mostrar para os alunos que eles não dependem só da bengala, que é o professor,que é a instituição, e sim, aonde eles podem buscar as informações. E, posteriormente, uma outra disciplina, mais próxima do final do curso, aonde pudesse fazer com que os projetos que nós exigimos que os nossos alunos façam,, que eles possam ter um viés de (pausa) mercado. Em vez de ser só uma produção para agradar um professor, uma banca e eles passarem, né? Aprovarem no curso. Que eles pudessem ao longo do período pensar que uma produção acadêmica pode ser também uma pesquisa, e essa pesquisa produzir conhecimento não só pra dentro dos muros, da nossa instituição, mas transbordar para o público e gerar riqueza e desenvolvimento. (Professor Z).

Apesar de utilizar um exemplo de um curso de graduação, o professor estava se referindo ao currículo dos cursos técnicos frente às mudanças que ocorrem no mundo do trabalho.

O pensamento do professor a respeito de construção de projetos úteis não é mal por si só. O problema é torná-lo obrigatório e obedecendo uma perspectiva do empreendedorismo mercadológico.

Contudo, a construção da integração é um tema bastante presente noas discussões internas do IFSul. O professor U vê avanços na estrutura atual em relação aos cursos integrados anteriores à Contra-reforma da Educação Profissional:

> hoje o integrado evoluiu para uma maneira respeitosa ao cidadão. A formação do profissional e cidadã. Ele respeita as disciplinas da formação

> geral e as disciplinas da formação profissionalizante, deixando que nenhuma perpasse, que nenhuma seja mais importante do que a outra, e sim que elas podem, ai vem a questão da articulação, se articularem e trabalharem e formarem um todo dentro dessa formação que se propõe.

No IFSul está em vigor uma Resolução da Pró-reitoria de Ensino, construída a partir de um debate com a participação de todos os *campi*, que estabelece cargas horárias mínimas por área de conhecimento, que garante uma paridade entre as mesmas. Tal resolução foi feita para evitar que disciplinas consideradas mais importantes como bases científicas dos cursos técnicos ficassem com a maior parte da carga-horária nos currículos.

O professor X relata a caminhada que vem sendo feita para construir a integração, apesar da formação de especialistas que os professores têm:

> Eu acho que a gente está aprendendo a encontrar a melhor maneira dessa formação, ou seja, dessa articulação entre uma porcentagem de disciplinas que se chama formação geral, que vem dali das ciências naturais, que vem das ciências humanas, que vem das linguagens, mais ou menos articulado, assim, com aquelas profissionalizantes. Eu acho que ainda falta discutir mais um pouco essa integração. Eu acredito que uma integração é possível mas ainda estamos engatinhando pela própria formação que nós tivemos de especialistas. Nossa dificuldade de poder integrar, de dialogar, de conversar a respeito de vários assuntos de uma maneira mais aberta, articulada, com outros conhecimentos de outras áreas e, ao mesmo tempo, deixar a arrogância de lado. Achar que eu só porque eu sou formado em Artes: - Ah eu entendo de Artes... Não. Eu acho que a experiência na vida das pessoas também pode se articular e o que elas experimentam em Artes também pode me ajudar. E o contrário também.

Remetendo-se ao papel das disciplinas e quanto à relação entre a formação geral e a formação específica, discorre o professor E:

> a parte da matemática, por exemplo: considero ela híbrida. Híbrida no sentido que ela é propedêutica, porque é uma área cientifica, faz parte do ensino médio, mas ela também é muito presente na formação técnica. Se um aluno termina um ensino médio sem dominar a matemática ou sem ter um determinado nível de matemática, ele vai ter muita dificuldade em exercer a profissão dele, porque a profissão dele toda é relacionada com matemática, né? Eu penso nos cursos que a gente oferece aqui, como informática, mecatrônica e tal. Talvez em outras áreas, em humanas ou da saúde, não seja tão forte, mas nas áreas técnicas que a gente tem aqui, são. Então, além de ser um suporte para a profissão, as disciplinas propedêuticas também ajudam a desenvolver a questão científica. A pesquisa, a questão do conhecimento cultural, para não ser apenas uma máquina de trabalho, mas para ser uma pessoa consciente. E algumas disciplinas da área das humanas, como filosofia, sociologia, história, o seu estudo é importantíssimo, por causa da questão do cidadão, né? A filosofia ajuda o cara a buscar conhecimentos, a buscar ideias, a perceber o mundo. A sociologia também atua nesse caminho. A história também, mas

> comparando o passado com o presente. Então eu considero muito importante, assim, uma boa formação na área propedêutica nos cursos técnicos.

No caso de cursos técnicos na área de serviços, tal "hibridização"[42] das disciplinas a que se refere o Professor E, ao servirem tanto para a formação geral como para a formação técnica é ainda mais presente, como salienta o professor D:

> não tem como pensar a formação técnica descolada da formação básica deles, nas mais diferentes disciplinas: sociologia, filosofia, letras, língua estrangeira, matemática, química, física. Na verdade todas elas somam no conjunto de formar esse profissional que precisa ter uma autonomia para garantir uma auto-aprendizagem, né? E também proporcionar uma base de relação humana, de aprendizagem humana, para além da formação técnica especificamente. O curso de eventos tem também essa característica de que se confundem ou se aproximam muito essa formação técnica da propedêutica. Pelo menos aqui no *campus* são dois professores, digamos, exclusivos da área técnica. Ainda assim, 50%, pelo menos um deles, é de formação propedêutica que é o meu caso. Então boa parte da formação técnica deles é trabalhada por professores da área propedêutica, que são profissionais de letras, de geografia, de sociologia, artes.

Como já apresentei anteriormente, todos os professores defenderam as disciplinas da área propedêutica na formação técnica. Mesmo o professor que se manifestou contrário aos cursos técnicos integrados.

A defesa da pesquisa como um instrumento pedagógico esteve presente nas falas de vários professores. Segundo o professor X:

> eu queria aproveitar para falar, chamar atenção, da importância da pesquisa dentro do instituto e da pesquisa dentro dos cursos. Dentro dos cursos técnicos e dentro da formação, porque eu acho que é aí que essa postura de professor pode deixar de ser de um professor mais agarrado lá com o seu caderninho de mola, sabe, com aqueles métodos mais ortodoxos, talvez se estimulando para estudar, pra sair. Eu acho que pode dar uma chacoalhada e facilitar isso o que o integrado pede: diálogo, troca, abertura do aluno. É baixar as armas. Vamos ser mais, sei lá, abertos à discussão, né? E então eu acho que ensino, pesquisa, e vou colocar aí extensão, eles tem que andar juntos cada vez mais. Eu acho que é momento onde tu pega o porque que essa instituição existe e a necessidade de cada um nesses aspectos. Porque no PROEJA a gente faz, a gente está fazendo pesquisa. A gente não está dando esse nome, mas a gente está investigando como trabalhar na integração desde o pedagógico ao administrativo até eu e o professor que está do meu lado, né? Do pequenininho ao grande, na ideia assim. E eu acho que para isso precisa ter discussão, tem que ter abertura,

[42] Utilizei tal termo entre aspas por considerar que não deve ser o melhor. Considero que a tendência de aproximação dos conteúdos das disciplinas chamadas propedêuticas daqueles das disciplinas ditas específicas decorre de imposição da realidade e do avanço da tecnologia, apontando para a necessidade de uma educação politécnica que supere esta falsa dicotomia. Sendo assim, não trata-se de "espécies diferentes" de conteúdos disciplinares, mas sim de uma nova realidade que demanda articulação de conteúdos significativos para o trabalho humano.

> leitura, ter conhecimento, o sujeito que não está para isso, eu não sei se vai entrar nessa onda assim, que eu acho super importante, eu defendo essa formação.

Em muitos casos, a pesquisa aparece a partir de projetos, conforme explica o professor N:

> nós passamos agora por um processo, mais um, de reestruturação da dinâmica do curso que nós, na minha visão, na minha visão particular, trabalhamos com projetos. Eu acho que é uma ferramenta muito boa para trabalhar essa autonomia do aluno, essa autonomia do futuro profissional. Temos um projeto, formam-se os grupos, existem os gerentes, existem os que coordenam o grupo e o professor é o coordenador geral, vamos assim dizer, que fica controlando o andamento do projeto em seu cronograma e, logicamente, o aluno não pode ficar solto. Ele tem que receber as informações, toda a metodologia. Então o projeto é uma disciplina que nós já usamos, que é a elaboração de projetos. Mas está sendo reformulada. Mas eu acho uma tremenda ferramenta para se trabalhar, nos cursos técnicos, a autonomia do aluno.

Nesse caso, os projetos são desenvolvidos a partir de uma disciplina específica na grade curricular e, como relatado, realizam-se a partir de uma organização que busca reproduzir uma hierarquia presente nas empresas. Fica claro na fala do professor que existe um tensionamento em relação a este modelo de desenvolvimento de projetos durante a discussão de reestruturação do currículo do curso em questão.

O professor E refere-se também a metodologias que envolvem a pesquisa:

> através de metodologias que promovam a iniciativa, a criatividade do aluno. Ao invés do aluno reproduzir algo que já está totalmente pronto em livros e talvez escrito apenas com suas palavras, ele criar ideias novas em cima daquilo que leu, emitir conclusões diferentes. O professor, ele tem que desafiá-lo, desafiar o aluno, desafiar no sentido positivo, né? Incentivá-lo a buscar novos conhecimentos. E as avaliações, talvez, serem focadas mais na criatividade e não apenas na reprodução.

Nestes posicionamentos sobre a pesquisa, e vale salientar que não existia uma pergunta específica sobre isso no roteiro da entrevista semi-estruturada, fica clara uma posição de muitos professores no sentido de diminuir o papel do conteúdo como determinante do currículo, como fica claro na fala do professor D:

> a aprendizagem sendo ela técnica ou não ela tem que estar sendo relacionada ao interesse dos alunos, na verdade o professor atua sempre como um facilitador de aprendizagem, se ele não for capaz de lidar com o interesse do aluno com aquilo que desperta interesse, mesmo sendo uma

> formação técnica que ele descubra qual é o tema, o tópico de interesse dentro daquela área técnica, essa aprendizagem ou ela não vai ser significativa ou ela vai ser inclusive torturante.

Evitando realizar julgamentos simplificadores das falas dos professores/gestores entrevistados, relembro o debate realizado a partir de Saviani (2009) no item 3.2.2 desta tese. Nesse sentido, considero importante a pesquisa como princípio pedagógico desde que não se transforme em um princípio educativo no lugar do trabalho.

Com a elevação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica começou um processo que ganhou força na recente transformação das instituições em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Tal processo se traduz no ímpeto de significativa parcela dos servidores dos institutos em reproduzirem o ambiente universitário.

Contribui para isso a elevação da titulação dos servidores, impulsionada pelos incentivos presentes nas carreiras dos servidores docentes e técnico-administrativos, além do grande número de servidores novos que não conheceram as antigas escolas e CEFETs, mas sim o ambiente universitário.

Tal situação determina certa dificuldade no sentido da construção da pesquisa como princípio pedagógico. A partir disso, o governo procura direcionar a produção científica para a pesquisa aplicada e a chamada extensão tecnológica, negando a indissociabilidade necessária entre ensino, pesquisa e extensão na formação dos estudantes e na construção do conhecimento acadêmico.

Partindo para uma outra questão, referente ao currículo dos cursos, encontrei na fala de vários professores dos dois *campi* mais novos – todos os quatro do *Campus* Charqueadas e um do *Campus* Sapucaia do Sul – uma visão bastante próxima do que se persegue na proposta do ensino médio integrado. Reproduzo trechos de três entrevistas:

> agora tem que se ver o que a gente quer formar. Eu vejo como três pilares: a formação do profissional para o mundo do trabalho; a formação do aluno tendo a formação do aluno para o mundo; e a formação de um aluno que possa vir a não fazer vestibular na nossa área, naquela área em que ele está sendo formado. Então essas disciplinas propedêuticas, elas tem grande importância aí. Porque elas vão dar base de conhecimento para esse aluno. E elas devem estar integradas junto com as disciplinas técnicas. Então deve haver aí uma multidisciplinaridade, né? Uma disciplina ajudando a outra na formação do cidadão, tanto para o mundo do trabalho, quanto para o mundo exterior da escola. (Professor M).

> Bom. Eu vejo assim, que o curso técnico, ele tem três, três importâncias, né? Uma delas é, sem ordem de prioridade, a primeira seria a questão mercado de trabalho. Formar um profissional para poder atuar no mercado de acordo com o curso que a pessoa está fazendo. Tem a questão, também, da formação do cidadão. De formar um cidadão que seja uma pessoa crítica, ativa na sociedade, que perceba o seu valor, que perceba que ela tem o poder de transformar, de melhorar, que ela tem o dever de contribuir para isso inclusive. Então, eu considero também o curso técnico uma formação de cidadania. E fora, também, a questão do conhecimento específico. Não da formação técnica, mas o conhecimento da área propedêutica que a gente diz, né? Que seria para a pessoa ter um conhecimento científico mesmo, para poder prosseguir seus estudos depois. Tipo, se ela fez um curso de informática, por exemplo, aí depois ela se sente motivada e capacitada a fazer um superior na área de informática pode ser até, ou em outra área se ela preferir mudar. Eu considero assim, que hoje em dia a educação, as pessoas, tem alguma resistência para poder se capacitar, investir nos seus estudos e tal, comparando com outros países aí. Então o curso técnico, eu vejo como uma forma de estimular as pessoas a continuar estudando. Porque a pessoa pensa: -"Ah não vou ter só o diploma de ensino médio, ou ensino superior ou fundamental, eu vou ter também uma profissão, eu vou trabalhar também". Então, eu acho que o curso técnico contribui nesse lado aí. (Professor E).
>
> Capacidade de escrita, capacidade de pesquisa, capacidade de relação humana, eu acho que são esses 3 eixos pelo menos no meu entendimento, eu não sei de que forma isso possa estar tão claro, visível pra outros colegas por exemplo num currículo, mas no trabalho em sala de aula, no incentivo a pesquisa, incentivo a auto aprendizagem, o incentivo em busca de realizações de trabalhos, ainda que dentro de uma formação técnica mas buscando os próprios interesses dentro da amplitude que a área fornece, isso são algumas maneiras de tu garantir que o aluno tenha essa capacidade de interagir, de relacionar-se, comunicar com essa oposição e manter sempre uma postura de aprendizagem. (Professor D).

As duas primeiras citações são de professores de Charqueadas. Os outros dois professores deste *campus* falaram coisas bastante semelhantes. Isso significa que ocorreu um trabalho de formação destes professores, demonstrando que uma boa estratégia para a construção do ensino médio integrado é o convencimento dos gestores dos *campi*. Vale salientar que o primeiro Diretor da então Uned Charqueadas foi um ardoroso defensor do ensino integrado e que a atual Diretora Geral segue a mesma linha no debate educacional.

A terceira citação, de forma diferente e menos definida no que tange à educação como construção da liberdade de escolha dos estudantes, também se aproxima de pilares que defendemos para o ensino médio integrado. A formação defendida pelo professor D potencializa a emancipação do estudante.

Com relação a inovações didático-pedagógicas interessantes, cito, primeiramente, o professor J:

> um elemento que é indispensável é tirar o aluno de sala de aula. O aluno tem que estar em sala de aula e tem que ter um currículo que mostre, que deixe claro, que o processo de aprendizado não é uma festa. Que bom que fosse, mas não é, é trabalho. Eu digo isso para os meus alunos: - Estudar é que nem trabalhar, você tem que ter uma carga horária, uma jornada definida, uma metodologia, mas nós temos que desenvolver atividades. Por que eu digo isso de tirar de sala de aula? Nós temos que trabalhar na prática, não só nas concepções teóricas. Nós temos que ter mecanismos na escola, laboratórios, visitas técnicas, os estágios curriculares também são muito importantes embora aí tem um problema, que quando a gente coloca eles como obrigatório também cria um empecilho para os nossos alunos, mas ter uma relação forte entre o processo do ensino com o mundo profissional e também uma inserção de pesquisa e de extensão que vem junto. Então eu acho que essa articulação teórica e prática talvez seja, e não há uma mágica pra fazer isso, não é uma receita pronta, mas eu acho que assegurar isso é uma questão muito importante. E claro, fora isso, muita seriedade no processo de ensinar, pelo menos. O processo de ensinar é uma coisa complexa, mas parte do pressuposto que é um esforço, é um trabalho que exige do aluno comprometimento também grande e por isso que a instituição tem que buscar os meios de dar condições para os alunos. A instituição, a sociedade, a família, de dar ao aluno esses meios. Mas que nós possamos exigir dele um desempenho desse título.

Nessa transcrição o professor defende uma formação para além dos muros da escola, assim como o aproveitamento das estruturas institucionais. No mesmo caminho, argumenta o professor M:

> hoje eu acho que existe muito sala de aula, né? A formação do técnico em sala de aula. Eu vejo uma parceria entre instituto e empresa para que esses nossos alunos pudessem estagiar dentro da empresa. Já vem acontecendo isso aqui, mas eu acho que isso pode ser melhorado. Essas visitas, esse estágio, um estágio temporário, de uma semana, um mês. Não um estágio extenso como é, mas aquele estágio onde ele vai conhecer uma determinada área dentro da empresa e aí volte para ele poder passar essa experiência que ele teve para os outros colega. A experiência com feiras também é muito importante, a gente tem bastante participação de alunos em feiras. Isso dá uma experiência para eles. Eles começam a ver a área da pesquisa e ver também como é que se faz uma pesquisa e isso é importante para o aluno que sai. Ter essa visão. Quando chegar na empresa, ele pode vir a desenvolver um produto lá dentro da empresa.

Talvez como fruto da internacionalização que este instituto vive, ou fruto do discurso hegemônico, os professores “sonham” com uma relação solidária e de co-responsabilidade com as indústrias na formação dos estudantes. Comum no Canadá e na França, parceiros de intercâmbios que garantem algumas mobilidades de servidores e estudantes, o modelo defendido pelo professor M esbarra na voracidade exploratória da burguesia de nosso capitalismo dependente.

Alguns arranjos produtivos locais, formados por empresas menores, muitas vezes com predomínio de ex-alunos da instituição, outras vezes de

empreendimentos de economia solidária, começam a permitir “sonhar” com algo diferente. Mas são situações muito peculiares e ainda representam “uma gota no oceano”. Vale a pena apostar em construir estas possibilidades a partir dessa vontade expressa pelos entrevistados.

4.9 **O futuro dos egressos e a educação para a liberdade em questão**

A visão dos professores a respeito do futuro dos estudantes é um fator importante para analisarmos as disputas que ocorrem no interior dos institutos federais a respeito dos cursos técnicos integrados.

A concepção de ensino médio integrado prevê uma educação para a liberdade, para múltiplas escolhas, a partir da compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna (RAMOS, 2008, p. 62).

O discurso hegemônico, baseado na Teoria do Capital Humano e no *télos* da competitividade industrial, defende que a formação humana é um insumo e, portanto, um investimento. Tal posicionamento considera um desperdício o fato de um egresso não trabalhar em sua área de formação.

Esse é um dos pontos em que o discurso contra-hegemônico tem mais dificuldade de avançar dentro dos institutos federais.

A qualidade dos cursos é salientada pelos entrevistados e sobre isso me permitirei incluir mais um exemplo:

> a formação do profissional que sai aqui da escola é muito boa. A gente vê isso por ex-alunos que estão retornando para palestrar nos nossos seminários, a gente encontra todos eles trabalhando, (...), a gente não percebe deles uma coisa tipo: - “Ah, a gente não viu tal coisa e foi necessário”. A gente percebe que eles se sentem seguros quando eles saem daqui (Professora L).

Contudo, se mantém a dúvida quanto à eficácia de uma formação técnica que permita as múltiplas escolhas por parte dos egressos:

> os nossos alunos são bem reconhecidos no mercado, então muitas vezes eu ouvi de proprietários de escritório de arquitetura e mesmo de construtoras que os técnicos em edificações são bons profissionais, são bons estagiários. Mas o que acontece é que muitos não chegam a exercer,

> muitos saem daqui direto pra faculdade de engenharia, arquitetura ou daqui a pouco de medicina, de jornalismo, de direito, então eu acho que isso é uma questão que a gente tem explorado pouco assim. Para quem que a gente tá formando? Normalmente se eles, os alunos, vão fazer arquitetura ou engenharia, eu acho que é uma boa base que eles tem. Então eles já saem, vão para o curso com um amadurecimento profissional. Eles saem com vantagem sobre os outros que estão recém conhecendo a área da construção civil. Mas será que a gente precisa de um curso técnico de 2 anos, 2 anos e meio ou mesmo do integrado que são 4 anos para mandar eles para a faculdade? Eu não tenho certeza. (Professora B).

Mais uma vez fica claro o posicionamento a respeito da qualidade do curso, inclusive na habilitação específica, a partir dos depoimentos de empregadores. Porém, o discurso hegemônico da educação como um investimento produz uma certa culpa nos servidores das instituições federais de educação profissional, que se manifesta na dúvida expressada na fala da professora/gestora.

O professor J também manifesta esta dúvida:

> eu acredito que seria importante ter um olhar mais adequado para essa questão da maturidade dos alunos. Eu acho que o curso técnico ajuda muito nisso, só que nós temos uma grande quantidade de alunos que fazem a opção de: - “Não é o que eu quero”. E aí nós temos um problema para discutir com a gente mesmo que é o que? Nós somos um bom ensino médio que dá uma formação técnica ou nós somos uma formação técnica com um bom ensino médio? Parece uma pergunta metafísica, mas isso tem a ver com o perfil que os nossos institutos vão caminhar e até mesmo com um pouco da discussão sobre elitização. Hoje isso não é mais uma sensação, mas nós estamos um pouco caminhando para uma elitização no sentido de que os alunos nos procuram mais porque a formação de ensino médio, e aí essa é a pergunta: Bom, qual é a nossa vocação prioritária? A nossa vocação é formar técnicos. Há essa demanda no país. É um profissional importante. Só que nós vivemos em uma época que tem a ver um pouco com a nossa cultura, tem a ver com as facilidades que se criaram e isso tem seus fatores positivos e tem os seus fatores negativos, mas onde é muito legal tu ir para o ensino superior. Então o cara vai fazer o ensino superior e é uma crítica que as instituições privadas que existem por aí, especialmente as de fins lucrativos. O cara vai fazer um ensino superior qualquer, rápido, que vai dar para ele um título em bacharel em uma coisa e o ensino técnico perde um pouco essa importância. Mas que existem boas escolas como as nossas de ensino técnico e ensino médio. Aí tu: - “Ah, então eu vou fazer aqui o ensino médio”. Eu acho que essa reflexão, nós vamos ter que fazer.

Mais uma vez chamo atenção para o posicionamento do professor a respeito da qualidade do curso técnico, mesmo na formação propedêutica. Contudo, a cobrança quanto à determinação do futuro dos egressos traz o questionamento quanto à eficácia da ação institucional.

Ainda, o professor salienta a cultura de nosso país, que desvaloriza a formação técnica e privilegia o bacharelado, mesmo que com qualidade duvidosa.

Quanto à desvalorização do técnico, é bastante interessante a fala do professor W, que defende o empoderamento do trabalhador a partir da formação recebida na escola industrial:

> eu acho que isso demonstra que essa história que a gente pode apressadamente também condenar, sobre esse estigma de escola industrial. Que formação deu a toda essa geração? Do passado ou geração mais recente, dos anos 90, por exemplo? Que são pessoas que saíram desse contexto da escola pública, estadual, municipal entram na instituição, não importa se é escola técnica federal, no CEFET, e tem um *plus* formativo que lhe dá competência de estar no mercado, de serem reconhecidos, permanecerem nesses postos de trabalho e, ao mesmo tempo, se sentem libertos. De que eles podem e elas podem optar por outras trajetórias. Assim como a gente tem também docentes, como alguns exemplos que eu estou tomando aqui, né? De que continuaram na área da química, continuaram na área de mecânica, mas se qualificaram adiante ou permaneceram no seu campo de trabalho de técnico. Mas é um técnico diferenciado. É um técnico que eu acho que pegando um, não é um estereótipo, é pegando a imagem do técnico europeu, porque o cara pode ser um limpa chaminés. É uma profissão bastante reconhecida. Na Europa ganha muito, um limpa chaminés nos países europeus é um sujeito financeiramente muito estável, de bom salário, e que ele pode ir a ópera no final de semana. Quer dizer que ele tem apreciação estética da ópera e que ele tem a qualificação técnica de limpar chaminés ou de ser um arborista que poda as árvores nos centros urbanos. Nessa experiência internacional que eu tive da cooperação, tinha uma colega francesa que o marido estava a acompanhando. E ele é um podador, só que nós estávamos trabalhando na América Central. Como é que tu vai explicar em um país latino-americano que o cara é técnico em poda de árvores? Que valor econômico agregado um podador tem? Enquanto ela é francesa e ele é alemão, enquanto no país dele e no país dela – o casal já viveu nos dois países – ele é um profissional altamente valorizado, tanto é que ele não perdeu o emprego para ir acompanhando a esposa na cooperação.

Além da valorização do técnico e do empoderamento do trabalhador, o professor levanta a questão do estigma da educação profissional. Outros professores manifestaram isso, como no exemplo a seguir:

> Eu vim para a escola e fiz ensino médio normal e fui para a faculdade e eu sempre tive muito preconceito quanto à escola técnica nossa. Até porque eu sou de Pelotas. Eu tinha um preconceito muito grande com escola técnica. Eu lembro que eu chamava de fábrica de desilusão, que os alunos se formavam e achavam que iam sair para trabalhar. Só que eu tinha parcos exemplos de alunos ruins. Eram alunos ruins e que provavelmente não iam conseguir emprego. E eu depois que entrei para cá fui conhecendo mais pessoas e eu vi que realmente as pessoas saem daqui com um nível técnico e fazendo trabalhos muito bons. Eu não tenho muito o que falar mal dos cursos técnicos. Eu vejo que através do nível de exigência, os alunos já saem daqui e vão direto pra uma um faculdade sobrando. Então a gente qualifica um cara muito bem. Uma base muito boa para o cara usar um título de uma faculdade que é aqui fora. A gente vê casos aqui na UNISINOS, que os caras saem daqui com informática e chegam na UNISINOS sobrando. Chegam lá nos primeiros dois anos sobrando frente aos colegas

> que não têm curso técnico. Quando eles se formarem no nível superior, eles vão carregar o diploma da UNISINOS, mas a base é do Instituto Federal. Eu não sei até quando isso vai ser bom para nós, porque o cara vai dizer que é formado pela UNISINOS. Tenho curso superior pela UNISINOS. A gente faz uma base muito forte para os caras. (Professor H).

Considerei importante salientar algumas falas de professores que manifestaram uma defesa da educação profissional, apesar do estigma existente, de sua vinculação subordinada ao “mercado”.

Mas, voltando ao ponto em que estávamos, é clara a percepção de que os cursos são bons, tanto no que tange à formação geral quanto à específica. Em algumas falas fica evidente que existe uma valorização do diploma de graduação em nosso país e que os técnicos não são valorizados como deveriam. Portanto, porque o sentimento de culpa que assombra importante parcela dos servidores dos institutos federais?

Foi esse sentimento de culpa, decorrente das pressões exercidas pelo discurso hegemônico, baseado na Teoria do Capital Humano e no *télos* da competitividade industrial que contribuiu para a implantação impositiva da Contra-reforma da Educação Profissional ocorrida na década de 1990.

Na transcrição a seguir podemos perceber como essa questão afeta as pessoas, a partir das contradições presentes na fala da professora S:

> acho que os cursos técnicos tem uma valia enorme (pausa) mesmo que a pessoa não vá desenvolver, não vá trabalhar com o curso que fez, né? Embora não seja o objetivo, né? O objetivo é que trabalhe. Mas a gente sabe que muitos alunos não trabalham. Mas eu acho que eles adquirem uma condição muito boa pra desenvolver qualquer curso de nível superior.

Essa fala demonstra o nível de pressão exercida sobre os professores. O discurso contra-hegemônico deve colocar esse tema como central nas disputas internas no interior das instituições de educação profissional. Nosso compromisso deve ser com a qualidade do ensino e quanto a isso, na Rede Federal de EPCT, não resta dúvidas.

Reproduzo algumas falas de professores/gestores defendendo a educação para a liberdade e múltiplas escolhas. Falando sobre o papel da formação geral nos cursos técnicos integrados, argumenta o professor O:

> Eu acho que tem um papel fundamental porque o aluno chega aqui com 12, 13 anos e a gente além de dar aquela formação técnica, que a gente supõe

> que o aluno quer e vai querer, e vai seguir a vida toda, a gente tem que transformar aquele aluno em um cidadão. A gente tem que fazer ele descobrir outras aptidões.Porque ele não pode sacramentar a vida profissional dele aos 12 anos, aos 13 anos, que é quando ele faz o vestibular e entra aqui. Então, por exemplo, o aluno que vai fazer 4 anos de informática, nós professores temos que estar cientes de que talvez, quando ele sair daqui, ele não vai seguir por esse caminho. Ele pode seguir por outro caminho e a escola tem que oportunizar formas de ampliar esse horizonte dele e descobrir que outros caminhos que ele pode seguir. E é aí que entra o papel das outras disciplinas propedêuticas, para preparar ele. Então a gente está falando de língua portuguesa, de matemática, de biologia, de química, de física, para independente do que ele escolher, ele está preparado. E também para preparar apa a vida, que é o que a gente está falando. Que é a filosofia, a sociologia. De outras disciplinas. Pexemplo, eu lecionei nesse semestre Qualidade de Vida e Meio Ambiente. Então a gente está trabalhando como é que o aluno se enxerga como cidadão. Como é que a cidade funciona. Como que as coisas funcionam ao redor dele. Eu acho que entra aí esse papel.

Mais adiante, na entrevista, o mesmo professor traz um argumento bastante contundente:

> a gente tem uma infinidade de casos de sucesso de alunos aqui, de realizações pessoais, de sucesso, de conquista. É uma forma de fazer, a gente não tem 100% de aproveitamento, digamos assim. O aluno da mecatrônica sai daqui e vai trabalhar? Não. A gente tem aluno da mecatrônica que saiu daqui e hoje está fazendo faculdade de filosofia e de arquitetura. Mas a gente tem também aluno que saiu daqui e está trabalhando, usando o FIES para pagar uma faculdade particular que ele continua fazendo, mas ele tá trabalhando no ramo. Então tem várias coisas acontecendo, né? E eu acho que o pouco que eu já vi assim, de debate acerca de que: - “Ah, será que vale a pena?” É sempre baseado no fato de que nem todos os alunos seguem aquela profissão que lhe foi dada. Mas eu acho que isso tem que ser relevante, mas não tem que ser definitivo. Porque quando a gente faz o terceiro grau, a gente também, às vezes, não segue aquela profissão. Por exemplo, hoje se tu for ali para ser atendido no Banco do Brasil, tem pedagogas, tem biólogas, que fizeram concurso pro Banco do Brasil e hoje são estatutárias. E aí, o que a gente vai fazer? Vai fechar a faculdade de pedagogia e de biologia? Não, né? Então a mesma coisa acontece com os nossos alunos. Nem todos seguem, mas alguns seguem. Mas o que eu acho mais importante é que todos seguem. Porque eu acho que é para isso que a escola serve, né? Para dar asas para o aluno e mandar ele embora. Pelo menos é nisso que eu acredito. (Professor O).

Simples assim. Dar asas para os alunos e mandá-los embora. Porém existe uma grande pressão por um acompanhamento de egressos. Isso apareceu em algumas falas, sempre no sentido de verificar se o ensino está cumprindo o seu papel, a partir do discurso hegemônico.

Alguns cursos parecem de fato optarem por uma política de sequencia de estudos. Para exemplificar:

> uma boa parte dos nossos alunos usam essa qualificação que eles adquirem no curso e seguem a sua carreira de estudos. Eles dão sequencia aos cursos superiores. Tem uma série de facilidades para isso, tanto pela quantidade de instituições com oferta pública de ensino, quanto programas que beneficiam alunos regressos de escolas públicas .Seja o PROUNI ou formas de financiamento, como o FIES ou até mesmo instituições que oferecem cursos bastante acessíveis, que o valor de mensalidade não é difícil de ser pago dentro da dinâmica do mercado de trabalho da região metropolitana. Eu tenho percebido que, no curso pelo menos, de que os alunos tem grande parte seguido os estudos. Bem sucedido o processo de formação continuada que estamos imprimindo aos alunos. Eles não vão de imediato ao mercado de trabalho, o que eu acho que não diminui nem um pouco a formação, porque eles se apropriam desses conhecimentos, utilizam na continuidade dos seus estudos e eu tenho certeza que quando ingressarem no mercado de trabalho farão uso deles.

Percebam que esta é uma posição que combate a lógica do discurso hegemônico. É claro que funciona para alguns cursos, dependendo da área dos mesmos e da oferta de cursos de graduação e pós-graduação na região.

O professor F manifesta sua opinião a respeito das mudanças que ocorreram nos cursos técnicos:

> eu acho que os cursos técnicos sofreram uma mobilidade daquele papel tradicional, histórico, da época da fundação das Escolas Técnicas. Tiveram uma mobilidade muito grande e o lugar que eles ocupam hoje, sobretudo nos institutos, eles ocupam uma posição intermediária na formação. Porque a maior parte dos estudantes que vem para os cursos integrados, eles não tem bem a certeza que os alunos antigos tinham de que queriam ser um técnico em uma determinada área. Então me parece, nesse momento, nesse curto tempo que a gente tem pra trabalhar isso tudo né, que os cursos técnicos tem subsidiado a formação desses estudantes. A formação do conhecimento mas como formação de mão de obra eu relativizo um pouco essa informação. É um período curto para a gente ter uma avaliação. Eu posso te dizer da onde vem essa minha avaliação: do contato com os cursos integrados, né? Mesmo com os alunos dos cursos que eu dou aula e com os resultados que estão vindo através dos relatórios dos que já estão estagiando. Basicamente os alunos do integrado que já estão estagiando, alguns deles eu te diria não sei se a maioria ou não, mas muito deles com pesquisa dentro do próprio curso. Então se desloca aquela posição do trabalhador que saia daqui para ir para uma empresa para o cara que vai continuar pesquisando naquela área.

As mudanças de papel dos cursos técnicos acompanham as mudanças ocorridas no mundo do trabalho. Como não existem mais os postos de trabalho da parcela do mundo do trabalho que se organizava sob o modelo de gestão taylorista-fordista, a expectativa dos estudantes quanto ao curso técnico também mudou.

Uma postura mais participativa e investigativa dos estudantes decorre de uma nova organização da produção, que torna a educação profissional menos disciplinadora. A criatividade dos estudante é requerida pelo capital e esta é a sua

contradição, pois atuando criativamente os trabalhadores podem construir formas de se livrar dos grilhões do capital.

4.10 **A carência de referencial teórico dos professores da Educação Profissional e o atual patamar dos debates**

Por mais que saibamos da vasta quantidade de trabalhos de pesquisa no âmbito da temática trabalho e educação, a exemplo dos produzidos por Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, dentre outros que utilizamos nesta tese e da militância de grupos políticos e movimentos sociais por uma educação integral, ou omnilateral, baseada na politecnia ou educação tecnológica, o que percebi na pesquisa é que os professores/gestores entrevistados agem muito mais por intuição e baseados em suas próprias experiências do que embasados teoricamente.

Dentre os entrevistados, apenas 4 disseram que conheciam o que é politecnia. Destes, uma professora perguntou se era o mesmo que polivalência. Outro professor disse que nunca “pegou para ler”. Dessa forma, apenas 2 professores disseram conhecer o conceito e manifestaram sua concepção a respeito do mesmo.

Além destes, outros três arriscaram definir politecnia, informando que de fato não tinham contato com o conceito. A partir da semântica vincularam às múltiplas técnicas desenvolvidas em um curso.

Sendo assim, verifiquei que existe uma enorme falta de discussão pedagógica na Educação Profissional. Entre os argumentos para explicar isso, vários professores citaram que em seus cursos de licenciatura nada foi discutido a respeito de educação profissional. Outros professores disseram que não cursaram licenciaturas e não realizaram a formação pedagógica[43]. Quanto a essas falas, cito a da professora B que traduz um pensamento majoritário na instituição:

> Eu sou totalmente intuitiva, absolutamente intuitiva, a Professora X quase me mata. Quando eu entrei, eu entrei e pediam a formação pedagógica ou o

[43] Desde 1998, o então CEFET-RS oferece cursos de formação pedagógica para as disciplinas da Educação Profissional. Hoje o curso é uma Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação Profissional com Habilitação para a Docência. O curso é organizado em um mínimo de 18 meses e 742 horas.

> mestrado. Como eu tinha mestrado, eu entrei com o mestrado. Nunca ninguém me disse: - “Tu tens que fazer formação pedagógica”. E assim eu fiquei. E não que eu não acredite na formação pedagógica. Eu acho importante, mas não da maneira como a gente observa. Os colegas comentarem, às vezes, então tem disciplinas que são extremamente interessantes e cativantes e tem outras disciplinas que, e foram vários colegas, né? Porque nesses 11 anos muita gente passou, tem outras que eles comentam que não agregaram nada. Então eu fiquei na minha. Eu pensei assim: Bom, se me mandarem fazer eu faço, mas se não me mandarem eu vou ficar na minha.

De fato, muitos professores que realizaram o curso de formação pedagógica no IFSul disseram não conhecerem o conceito de politecnia. Como hoje sou professor deste curso, sei que as turmas mais recentes já tiveram este contato, mas ouço muitas reclamações quanto à falta de aproximação de muitas disciplinas em relação à Educação Profissional.

Lembro novamente que dos 20 entrevistados, 5 não possuem formação para o trabalho docente e que 2 destes são responsáveis pelo ensino de seus *campi*. Considero que fazem ótimo trabalho, mas sem dúvida isso representa que a pedagogia é colocada em segundo plano na Educação Profissional, pelo menos no IFSul.

Isso não quer dizer que não se tenha preocupação com a qualidade de ensino, que esteve presente em todas as entrevistas. O interessante é perceber que não existem debates pedagógicos embasados em referenciais teóricos, o que favorece a consolidação do discurso hegemônico.

Porém, partindo do princípio de que o discurso hegemônico atual aponta para uma formação individualista e subordinada ao *télos* industrial da competitividade (RODRIGUES, 1998), como vimos anteriormente, mostra-se contraditória a posição majoritária dos professores/gestores a favor da autonomia em relação ao “mercado”. Ainda, os posicionamentos da maioria dos entrevistados que se aproximam das concepções de educação omnilateral ou integral indicam condições objetivas favoráveis ao discurso contra-hegemônico.

São as contradições do próprio capitalismo que trazem à tona debates que eram sufocados na década de 1990. Os avanços do discurso contra-hegemônico são represados pela falta de discussão de uma pedagogia para a travessia no interior dos institutos.

É necessária uma articulação deste processo que ocorre nos IFs, decorrente das condições objetivas favoráveis à construção da politecnia e da experiência dos

servidores que apontam para o ensino integrado, com uma pedagogia embasada no conceito ensino médio integrado.

Com relação ao conceito ensino médio integrado, dos 20 entrevistados, 12 disseram conhecer a discussão sobre o tema. Porém, ao serem questionados sobre o que seria, 11 se referiram à legislação e às resoluções do Conselho Nacional de Educação ou às discussões internas que ocorrem no IFSul para implantar o curso técnico integrado. O último professor que disse conhecer, não soube defini-lo.

Talvez seja pelo fator geográfico, ou pelo espaço ocupado por correntes de pensamento que não privilegiam a relação entre trabalho e educação, mas o fato é que o debate no instituto analisado ocorre descolado da significativa bibliografia já acumulada sobre o ensino médio integrado, que representa uma travessia que dialoga com o real para a superação da sociedade de classes.

Como positivo, verifica-se que o termo ensino médio integrado já começa a ganhar reconhecimento dentro do instituto, demonstrando uma maior proximidade em relação ao arcabouço de experiência dos professores/gestores entrevistados.

Ainda tratando do referencial teórico dos professores, percebi que 7 deles utilizaram o termo competências, principalmente para responder à pergunta relativa ao que seria “o bom técnico” hoje. Destes, 5 são do *Campus* Pelotas, 1 do *Campus* Sapucaia do Sul e um do *Campus* Charqueadas.

Isso demonstra que no *campus* que viveu com mais intensidade a Contra-reforma da Educação Profissional, o conceito de competências ficou mais presente.

Entre os 7 que citaram a palavra competência, apenas 3 a utilizaram em uma perspectiva de submissão à lógica empresarial que conduziu a Pedagogia das Competências durante o final da década de 1990 e início da primeira década de nosso técnico.

Passo a citar transcrições destas três entrevistas:

> Eu considero que ela maximiza questões técnicas e exclui outras questões, outras competências que podiam ser desenvolvidas como (pausa) não que elas vão ser definitivas (pausa) para tu ingressares no mercado de trabalho. Mas eu acho que vão ser definitivas para o teu desenvolvimento quanto bom profissional, como algumas competências, talvez, conhecimento gerencial, conhecimento de mercado, um pouco que fosse, né? Trabalhar o que eu gosto de chamar, e que hoje tem se chamado, é educação empreendedora um pouco. Eu acho importante. E também o reconhecimento pelas disciplinas de cultura geral, de formação geral, muito importantes. E que aqui, pelo menos na nossa realidade, é marginalizado, minimizado. (Professor Z).

> Hoje, o trabalhador não é apenas uma máquina inteligente. Ele é uma pessoa que deve também contribuir com inovações. Ele é cobrado pra isso. Habilidades como: iniciativa, liderança, participação, trabalho em equipe, espírito de cooperação, iniciativa para fazer coisas, elas são muito cobradas hoje no mercado de trabalho, tanto no setor privado quanto no setor público. Mesmo em cargos mais simples, se tem essa visão. Também em entrevistas de empregos e dinâmicas de processos de seleção. Eu acredito que as empresas olham muito para essa lado. Então, eu vejo assim, que para se poder dizer que está se formando alguém pra o mercado de trabalho, não basta apenas injetar conhecimento na pessoa, tem que também trabalhar essas competências nela. (Professor E).
> Nós temos muito ainda um apego, uma coisa de um apego a um passado, a tradição, volto a dizer aquilo que eu disse lá quando foi participar de um processo de gestão, as promessas novas e as propostas desenhadas são as mesmas que a muitos anos elas tem sido prometidas e as coisas não tem mudado, então eu vejo que a escola precisa um pouco dessa mudança, houve uma palavra que foi muito rejeitada por causa da forma que veio a aplicação da reforma com questão da competência e das habilidades que era a quebra do paradigma, mas na verdade é necessário essa quebra de paradigma, é necessário esse desarmamento e aproveitar as boas experiências (Professor U).

O professor Z apresenta claramente o conceito de competências profissionais que foi trazido da área da administração e da economia para o ambiente escolar/acadêmico.

Já o professor E demonstra uma visão próxima a da polivalência, submetida ao paradigma da colaboração. Tal posicionamento é o que mais aprofunda as contradições presentes na proposta formativa da burguesia, abrindo espaços para a construção do discurso contra-hegemônico a partir da politecnia.

Por último, a fala do professor U, que trabalhou na implantação da Contra-reforma da Educação Profissional no IFSul, deixa claro o posicionamento majoritário da comunidade acadêmica em relação à Pedagogia das Competências. Parece que a forma de implantação do Decreto 2.208/97 na então ETFPel e depois CEFET-RS contribuiu para o rechaço às suas imposições. Eis que este fator é um potencializador do discurso contra-hegemônico no IFSul.

O fato de 13 professores/gestores nem citarem as competências e de 4 daqueles que citaram não estarem submetidos à lógica da Pedagogia das Competências demonstra uma tendência a sua superação. Os embates já se encontram em um novo patamar.

CONCLUSÃO

Neste trabalho percorri um caminho que manifesta minha opção teórica pelo materialismo histórico-dialético. Parti da análise mais geral, evidenciando as características do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, sobretudo dos três *campi* estudados (Pelotas, Sapucaia do Sul e Charqueadas), criados em diferentes momentos de sua história, dando ênfase às disputas que ocorrem quanto aos rumos institucionais.

Ao realizar tal análise em um nível ainda abrangente e menos aprofundado, ao mesmo tempo em que apresentava os pressupostos teórico-metodológicos utilizados na pesquisa, discorri resumidamente sobre as disputas que se dão no interior do IFSul. Muitas dessas disputas decorrem dos embates entre diferentes concepções de educação e de rumos societários, que resultam na defesa de diferentes modalidades de oferta de ensino técnico nos Institutos Federais. Além disso, as transformações pelas quais passa a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica coloca em xeque a própria oferta preferencial, prevista na lei, de cursos técnicos integrados ao ensino médio, seja por disputar espaço com as outras modalidades de cursos técnicos, seja por disputar espaço com outros níveis de ensino.

Isso tudo sem falar na carência de bases ontológico-históricas para a formulação de políticas públicas para a educação profissional, que causa enorme instabilidade jurídico-legal e dificuldade de definição das prioridades quanto ao nível de formação humana a ser priorizada na Rede Federal de EPCT. Tal fato decorre da heteronomia da burguesia nacional em relação aos interesses do capital internacional, característicos do capitalismo dependente latino-americano e do decorrente pragmatismo majoritariamente presente nas formulações dos movimentos da classe trabalhadora.

Sendo assim, programas para a formação em massa de trabalhadores para o trabalho simples ou de baixa complexidade, de forma majoritariamente desarticulada da educação regular, como é o caso do PRONATEC, passam a ser prioridade em relação às políticas públicas mais sólidas e capazes de ajudar na superação da dependência tecnológica brasileira, como se apresentava como possibilidade a forte expansão das universidades federais e da própria Rede Federal de EPCT.

Eis que, a partir daí, passei a aprofundar o debate a respeito das mudanças que ocorrem no mundo do trabalho com o avanço das tecnologias comunicacionais, a flexibilização das relações entre capitalistas e entre capital e trabalho e da financeirização da economia, durante a “revolução digital-molecular” (OLIVEIRA, 2003, p. 150).

Utilizando de diversos autores críticos ao capitalismo mundializado sob predominância financeira, busquei explicitar o caráter estrutural da crise que se iniciou na década de 1970 e ainda não encontrou solução. Nesse contexto, apresentei a crítica ao desenvolvimentismo requentado brasileiro, decorrente da chamada “reforma das reformas” propostas pela CEPAL e outras agências multilaterais (CARCANHOLO, 2010, p. 138-139) após a crise do neoliberalismo mais ortodoxo, sobretudo com a crise de 2008.

Para realizar tal crítica, utilizei argumentos de Francisco de Oliveira (2003), de Virgínia Fontes (2010) e de Arrighi (1998). Procurei demonstrar que o discurso desenvolvimentista-modernizante interessa principalmente aos burgueses, sobretudo vinculados ao grande capital internacional. Historicamente, inclusive como pudemos verificar na última crise que se arrasta desde 2008, esses momentos levam a grandes transferências de recursos da periferia e semi-periferia para o núcleo orgânico do capital, frustrando as fantasias que levam os amplos setores da classe trabalhadora a consentirem ativamente com a exploração exacerbada de seu trabalho.

Ainda, buscando apoio em categorias resultantes de um nível de abstração teórico que mantém forte vínculo com o real, apontei o aumento do trabalho abstrato virtual que se reflete no exponencial aumento do emprego no setor de serviços em relação ao emprego industrial e do campo. A forte imbricação entre os três setores da economia, decorrente das novas relações de produção mais flexíveis, articula-se com as novas necessidades humanas “fabricadas” por estratégias de marketing que acabam por reduzir os homens e mulheres a meros “expectadores-consumidores” (SENNETT, 2006, p. 147) e se expressam fortemente na realidade brasileira, onde milhões alcançam novas condições de consumo.

Essa situação brasileira decorre, principalmente, das posições menos ortodoxas dos economistas governamentais durante o heterogêneo governo liderado pelo partido dos trabalhadores desde 2003. Antes de ser um governo em disputa, é

um governo que garante uma governabilidade positiva para a reprodução do capital, sobretudo o financeiro.

Mas é nesse cenário, decorrente de novas condições de acesso aos bens materiais e imateriais por parte de amplas camadas da população, em uma nova regulação da sociabilidade, na relação entre economia, política e formação humana, que novas possibilidades de disputas de rumos no campo educacional são permitidas.

Tais disputas ocorrem porque as exigências formativas dos trabalhadores se aproximam, possuem zonas de intersecção, com os anseios formativos da burguesia. De fato, a burguesia pretende a polivalência para que o trabalhador aumente a mais-valia relativa no processo produtivo. O aumento da complexidade do trabalho requer novas características do trabalhador. Mesmo estando longe de se confundir com ela, a polivalência é uma condição da politecnia (RODRIGUES, 2009, p. 117). E eis aí uma importante contradição que permite, a partir da atuação de sujeitos históricos (THOMPSON, 1981), a construção de uma proposta, baseada em uma concepção politécnica para uma formação omnilateral e unitária no ambiente escolar: o ensino médio integrado.

Feito esse giro mais complexo, no campo abstrato, na análise das mudanças no mundo do trabalho, dos desafios da classe trabalhadora brasileira e das novas necessidades formativas do trabalhadores que, a partir de uma análise no campo teórico realizada por Ignácio (2009, p. 20), trariam as condições objetivas para a reinserção da concepção da politecnia ou educação tecnológica nos debates da política educacional, me propus a ir trilhando o retorno ao concreto pensado.

Para tanto, busquei, ainda no campo teórico, uma aproximação entre as ideias de Gramsci (2004) para a escola unitária e a concepção de ensino médio integrado a ser construída na perspectiva de uma travessia (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005) mediada pela realidade social brasileira que impõem um ingresso precoce dos filhos dos trabalhadores no mundo do trabalho (RAMOS, 2010, p. 54).

Sendo assim, defendi uma ideia de educação politécnica ou tecnológica que não se inicia no ensino médio, mas se constrói, através de um currículo modificado e que supere o cartesianismo disciplinar, desde a educação infantil, com vistas a permitir o anseio por igualdade esquecido pela burguesia para sua manutenção no poder.

Verificados os tempos a serem dedicados à formação básica previstos por Gramsci, considero plenamente compatível uma habilitação ao final do ensino médio, desde que de caráter genérico, garantidos os conhecimento politécnicos. Mais que isso, tal formação técnica, mesmo nos limites em que é desenvolvida até os dias de hoje, tem se mostrado mais eficaz do que o ensino médio propedêutico, sobretudo em uma sociedade tecnológica – fruto da articulação entre a ciência e a cultura e suas articulações com as várias formas de trabalho humano.

Sendo assim, a proposta de ensino médio integrado, capaz de se traduzir na almejada travessia, com todos os seus percalços e limites, propicia a ampliação das contradições do modo de produção capitalista e potencializa a sua superação. Para tanto, deve estar sustentada em três pilares: o trabalho, a ciência e a cultura, sendo a tecnologia uma consequência dessa articulação presente no currículo. Ainda, deve ter o trabalho como princípio educativo e a pesquisa socialmente referenciada (vinculada com a extensão) como princípio pedagógico.

Terminando tal etapa de retorno ao concreto pensado, não fugi de algumas polêmicas sobre a concepção de ensino médio integrado, manifestando minha opinião a respeito da menos importante polêmica a respeito da terminologia mais correta (educação politécnica ou tecnológica), a necessidade de superação das concepções educacionais essencialista e existencialista ao mesmo tempo, além de defender, mais uma vez, a necessidade de ter o trabalho como princípio educativo, sendo essa uma condição necessária para que não se perca a centralidade desta categoria de análise que nos permite verificar os antagonismos de classes. Do contrário, mesmo com propostas educacionais inovadoras, podemos formar para a manutenção da sociedade cindida em classes, talvez justificando as diferenças, vejam só, pelo conhecimento[44].

Após esse *detour*, pude partir para a análise das entrevistas. Para tanto, utilizei como inspiração o método de análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011) por não ser tão fechado do ponto de vista analítico quanto a análise de conteúdo e suas normas rígidas por um lado, e não exigir posições tão conclusivas e estruturadas a partir das ferramentas complexas presentes na análise de discurso. Sem dúvida tal posição foi decorrente de um primeiro nível de análise que

[44] A ideia de sociedade do conhecimento, tão presente no meio acadêmico para justificar uma sociedade pós-fordista, apartando-se da centralidade da categoria trabalho, ajuda a desarticular a luta pela superação do sistema do capital.

apresentou uma situação mais caótica do que estruturada a respeito das definições de rumos pedagógicos na instituição estudada, o que penso se reproduzir em toda a Rede Federal de EPCT.

As entrevistas vieram corroborar em grande parte os pressupostos e hipóteses por mim elaboradas, aprofundando, em alguns casos, as possibilidades de mudanças a partir de espaços de contradição a serem disputados a partir de um discurso contra-hegemônico, que, por sinal, encontra-se em ascensão no IFSul.

Considerando ser o público entrevistado uma representação bastante significativa da comunidade da instituição, pelos espaços de discussão e decisão que ocupam do ponto de vista das políticas pedagógicas, me animam tais possibilidades de disputa, depois de um período de clara hegemonia neoliberal que propiciou a implantação da Contra-reforma da Educação Profissional.

Como uma análise detalhada foi realizada no Capítulo 4, incluindo muitas conclusões deste autor, passarei rapidamente a apresentar o pontos que me animam na construção pela qual passa o discurso contra-hegemônico.

Com relação às mudanças no mundo do trabalho, verifiquei que todos os entrevistados as percebem, notando que delas decorrem novas necessidades formativas, mais complexas e com ênfase nas áreas menos específicas e menos ligadas imediatamente à habilitação conferida. Ainda, manifestam a existência de uma maior autonomia do formando em relação ao empregador.

No que tange à relação dos institutos federais com o mundo do trabalho, a grande maioria manifestou a necessidade de uma interação menos subserviente aos interesses do “mercado”. Como dividi em grupos de professores tais posicionamentos, expondo os argumentos de todos os grupos, ficou claro que este tema continuará a permear os debates no interior do IFSul. Importante salientar que foi significativo o número de posicionamentos de professores/gestores a defender uma boa relação, como forma de superação de uma dualidade entre servir o “mercado” e “preparar para a vida”, que a meu ver permeava as disputas à época da clara hegemonia neoliberal.

Por um lado existiam aqueles que, desejando servir ao “mercado”, buscavam criar diversas habilitações, cada vez mais específicas, para atender aos interesses volúveis de empresários que pretendiam, através da pedagogia das competências, reproduzir o ambiente empresarial no interior do instituto, submetendo estudantes e professores a uma lógica meritocrática que pedagogicamente preparava a maioria

para o fracasso. De outro lado, a defesa de um ensino médio desvinculado do trabalho e, portanto, da concretude da vida humana, tentando reproduzir a educação que era ministrada para a classe burguesa, incapaz de formar homens e mulheres para o exercício da liberdade e baseada nas propostas limitadas a um arbitrário cultural que garantisse o acesso privilegiado a determinadas ocupações que vem paulatinamente desaparecendo. Essa nova condição potencializa a concepção de educação politécnica ou tecnológica, tão importante para a travessia representada pelo ensino médio integrado.

Ao tratarem da identidade do institutos federais e do papel dos cursos técnicos, foram muitos aqueles que manifestaram ser esse o “carro-chefe” destas instituições. Além disso, muitos colocaram as dificuldades das ofertas de cursos concomitantes e subsequentes. Quanto aos concomitantes, apareceu as dificuldades dos estudantes terem êxito em dois cursos que pouco se articulam sendo realizados ao mesmo tempo. Quanto aos subsequentes, a própria verticalização das áreas na instituição estabelece uma competição do ensino superior com esta modalidade de oferta. Um bom exemplo disso foi a verticalização da área de design, que deixou de ofertar dois cursos subsequentes para ofertar dois integrados e um bacharelado. Porém, nem aqui existe unanimidade e percebeu-se que se mantém posicionamentos a favor de formação técnica como terminal para uma parcela da população, baseando-se na eficiência do financiamento público.

Ainda com relação à identidade, foram muitas as falas descrevendo a dificuldade de lidar com tanta diversidade de oferta de cursos e de novas atribuições inseridas pelo governo aos institutos. Não menos importante é a existência de uma cultura universitária em crescimento na Rede Federal de EPCT, decorrente, sobretudo, do grande número de novos servidores. Hoje mais da metade dos servidores da rede possui menos de 5 anos desde sua posse e não é oriunda das antigas escolas técnicas ou cefets. Porém, viveram a experiência universitária.

Essas mudanças trazem várias possibilidades e não podem ser encaradas somente do ponto de vista de suas negatividades. Contudo, um importante entrave é a falta de um embasamento teórico-pedagógico no campo da relação do trabalho com a educação entre os professores de maneiras geral, tanto os novos como os antigos.

Quanto às necessidades de mudanças na instituição, foram vários os temas abordados nas entrevistas. Embora eu pensasse que a burocracia seria o tema

citado por quase totalidade dos entrevistados, até por serem responsáveis pelo ensino dos *campi* ou coordenadores de cursos e áreas, a mesma foi citada por pouco menos da metade (9).

Uma questão muito importante esteve ligada à quantidade de trabalho, sobretudo na área da formação geral, ou propedêutica, decorrente do redirecionamento da força de trabalho docente para as disciplinas técnicas após a Contra-reforma da Educação Profissional decorrente do Decreto 2.208/97. Ainda, novamente foram lembradas as novas atribuições dos professores, como pesquisa, extensão e atuação em vários níveis e modalidades de ensino.

Também foi bastante lembrada a falta de formação pedagógica de grande parte dos professores que ingressam nas disciplinas técnicas, verificando-se que, de fato, existe até aqui uma falta de esforço político para a resolução do tema.

Outro dado importante e presente em muitas falas, se refere ao gerenciamento da força de trabalho docente. A atual forma de lotação dos professores é predominantemente a partir dos cursos técnicos existentes. Principalmente no *campus* mais antigo, Pelotas, que possui quase metade de todos os professores do instituto em questão (mais de 350). Tal situação foi considerada, pelos que se manifestaram a respeito, como um entrave para o desenvolvimento das atividades educacionais. Mas aí existe uma importante disputa entre aqueles que defendem uma “volta ao passado glorioso” das Escolas Técnicas e aqueles que percebem a ampliação das potencialidades institucionais de transformação social, principalmente nas novas relações que emergem, com suas contradições de difícil solução dentro da lógica sempre revolucionária do capital, representada pela também nova institucionalidade IFSul.

Importante é notar que de um lado e de outro desta disputa existem embates contra-hegemônicos importantes. É interessante que o discurso contra-hegemônico favorável à concepção politécnica se expraiou de tal forma, que são poucos os redutos claramente conservadores e neoliberais. Vale salientar que, na década de 1990, na mesma instituição, eram poucos os redutos em que existiam vozes dissonantes em relação à política imposta pelo bloco hegemônico, tendo sido o então CEFET-RS um exemplo de implantação da Contra-reforma da Educação Profissional e seu ex Diretor, seu principal defensor no interior da atual Rede Federal de EPCT.

Em outro subitem, transcrevi a fala de todos os entrevistados a respeito do que seria o “bom técnico”. Como se pode notar, aquelas características menos específicas e menos imediatamente ligadas à habilitação dos cursos foram salientadas como mais importantes pela maioria dos professores/gestores.

Não reproduzirei aqui todas as posições a respeito das dificuldades, argumentos favoráveis e os desafios para a construção do ensino médio integrado no IFSul, pois o fiz com afinco, nos itens 4.7, 4.8 e 4.9, por ser o objeto principal deste trabalho analisar as disputas internas para a construção desta concepção no interior do IFSul. Afirmo que sinto bem mais próxima a sua viabilização do que em outras épocas, e para isso serve a utopia.

São vários os caminhos e descaminhos para a formulação do currículo do ensino médio integrado e penso que os argumentos utilizados pelos professores/gestores entrevistados devem reproduzir o conteúdo dos debates nos mais variados *campi* da Rede Federal de EPCT pelo país. Como não existe a possibilidade de um receituário para a formulação de um currículo baseado na politecnia e na formação humana integral ou omnilateral, o que me preocupa são, de fato, duas questões centrais para que a contra-hegemonia possa, através da experiência, construir a travessia: a questão da liberdade de escolha dos egressos de nossos cursos técnicos e a carência teórico-pedagógica de nossos sujeitos sociais (professores, movimentos sindical, estudantil, populares, etc...) para o enfrentamento necessário.

Percebi que o espaço onde o discurso neoliberal é mais potente no interior do IFSul é no que se refere à vinculação da formação técnica com a definição do futuro do egresso no mundo do trabalho. Os principais argumentos são econômicos. De um lado a questão de justificar o investimento do Estado na formação de qualidade do técnico. Se o egresso optar por outra profissão a partir de uma formação de nível superior em outra área, ou simplesmente por encontrar uma ocupação não imediatamente ligada à habilitação adquirida, teríamos fracassado. De outro lado, a crença de que o ambiente formativo, sobretudo os institutos, são os responsáveis pela solução dos problemas do país, fonte de um saber prático, de uma pesquisa aplicada e de uma extensão tecnológica capaz de garantir o passaporte para o paraíso do capital.

Percebam que ambos os argumentos podem ter uma gama enorme de adeptos. Mesmo pessoas que defendem uma formação para a liberdade, para a

autonomia do ser, para a superação do capitalismo, escorregam em um ou outro, quando não os dois argumentos apresentados. Nesse ponto, o discurso hegemônico ainda encontra uma oposição muito tímida e superar o caráter simplesmente utilitarista da etapa final da educação básica traduz-se numa tarefa primordial daqueles que pretendem a travessia. Contudo, ao travar tal combate, não se pode cair na fácil armadilha da negatividade do trabalho e eleição do interesse particular do aluno como o norteador de uma educação existencialista, tendo uma pesquisa fetichizada como princípio pedagógico.

Já a questão da carência teórico-pedagógica é uma mediação menos importante e mais fácil de se superar. O interesse demonstrado nas entrevistas pelos temas que aproximem de forma majoritariamente não subordinada e com a defesa de um certo grau de protagonismo acadêmico no mundo do trabalho – quando não descamba para uma visão ufanista da educação – define um clima propenso para a concepção da educação tecnológica ou politécnica. A principal contradição é do capital, ao tentar limitar tal movimento, vinculado ao avanço das forças produtivas, a uma concepção polivalência colaborativa e altamente alienada.

Dependerá, portanto, da capacidade dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora aproveitar este momento de possível inflexão e rupturas, sem esquecer da travessia, cheia de obstáculos, mas mediada com o real.

REFERÊNCIAS

ALTVATER, Elmar. **O fim do capitalismo como o conhecemos:** uma crítica radical do capitalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. Disciplina Tópicos Especiais. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **A crise econômica internacional e o "desenvolvimento sustentável":** Brasil e América latina. Rio de Janeiro: PPFH/UERJ, 2012. 8 CDs.

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 qualificação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

_____. O novo mundo do trabalho, o trabalho no novo mundo: entrevista concedida a Álvaro Kassab. **Jornal da UNICAMP**, Campinas, 9 a 15 de abril de 2007.p. 6-8.

ARRIGHI, Giovanni. **A ilusão do desenvolvimento.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BARBOSA, Gisela Amaral. **A Reforma do Ensino Técnico:** avanço anunciado, retrocesso imposto. Um estudo sobre os alunos egressos de 1997 e 1998 do Curso de Edificações do CEFET - Pelotas/RS**.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação,Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2001.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRAGA, Ruy. Apresentação. In: OLIVEIRA, Francisco; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele (orgs.). **Hegemonia às avessas:** economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 7-14.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil,** de 05 de outubro de 1988.

_____. **Projeto de Lei nº. 1.603**, de 03 de abril de 1996. Dispõe sobre a educação profissional, a organização da rede federal de educação profissional e dá

outras providências. **Diário da Câmara dos Deputados**, Brasília, v. 51, n. 58, de 03 de abril de 1996, p. 8534.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Decreto n.º 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2 º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Decreto n.º 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

_____. **Resolução CNE/CEB n.º 01**, de 03 de fevereiro de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n.º 5.154/2004.

_____. **Decreto n.º 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

_____. **Lei n.º 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

_____. **Decreto 6.986**, de 20 de outubro de 2009. Regulamenta os arts. 11, 12 e 13 da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, para disciplinar o processo de escolha de dirigentes no âmbito destes Institutos.

_____. **Decreto nº. 7.824**, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio, etapa I – caderno IV:** áreas do conhecimento e integração curricular.

Autoras: RAMOS, Marise N.; FREITAS, Denise de; PIERSON, Alice H. C..Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

CARCANHOLO, Marcelo. Neoconservadorismo com roupagem alternativa: a nova Cepal dentro do Consenso de Washington. In: Castelo, Rodrigo. **Encruzilhadas da América Latina no século XXI.** Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2010, p. 119-141.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet:** reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

CEPAL. **Anuário Estatístico Anual 2001**.

_____. **Anuário Estatístico Anual 2006**.

_____. **Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe 2013.**

CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital.** São Paulo, Xamã, 1996.

COUTINHO, Wilson C. R.. **Neoliberalismo, política educacional e politecnia:** tensões, contradições e possibilidades decorrentes do Decreto n. 5154/04. 2011. 158 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana) – PPFH, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

CRUZ, Antonio C. M. da. Modelos empresariais e de organização do trabalho na acumulação flexível. **Sociedade em Debate.** Pelotas, UCPel/EDUCAT, v. 2, n. 2, p. 17-32, jun. 1996.

DAGNINO, Renato; NOVAES, H. T. A Adequação Sócio-Técnica como insumo para a recuperação dos Institutos Públicos de Pesquisa. In: CONGRESSO ABIPTI, 2006, Campinas, 2006. **Anais...** Campinas, 2006.

DEL PINO, Mauro Augusto Burkert. **Educação, trabalho e novas tecnologias:** as transformações nos processos de trabalho e de valorização do capital. Pelotas: Editora UFPel, 1997.

DELEUZE Gilles. ***Conversações:*** 1972-1990. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DUPAS, Gilberto. **Estado de São Paulo.** São Paulo, 20 de outubro de 2007. O futuro do trabalho (1). Disponível em: <http://www.estado.com.br/editorias/2007/10/20/opi-1.93.29.20071020.2.1.xml> Acesso em: 08 fev. 2008.

FERNANDES, Florestan. **Sociedade de classes e subdesenvolvimento.** Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

FERRARI, Alceu R. Analfabetismo no Brasil: tendência secular e avanços recentes. Resultados preliminares. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, v. 52, p. 35-49, fev. 1985.

_____. Escola e produção do analfabetismo. **Educação e Realidade.** Porto Alegre, v. 12, n. 2, p. 81-96, jul./dez. 1987.

FONTES, Virgínia Maria. **Reflexões Im-pertinentes:** História e Capitalismo Contemporâneo. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2005.

_____. **O Brasil e o capital imperialismo:** teoria e história. Rio de Janeiro: EPSJV e UFRJ, 2010.

FORPROEX. **Apresentação.** Disponível em: <http://www.renex.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=34&Itemid=18>. Acesso em: 27 de out. de 2014.

FORPROEXT. **Descrição do grupo.** Disponível em: <http://br.groups.yahoo.com/group/forproext/>. Acessado em 27 de out. de 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional. 3ª ed.** São Paulo: Cortez, 1994, p. 70-90.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Prefácio. In: NEVES, Lúcia M. W.; PRONKO, Marcela A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado:** da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2008, p. 7-16.

_____. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das idéias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação.** v. 14, n. 40, p. 168-194, jan./abr. 2009.

_____. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010a, p. 25-41.

_____. Exclusão e/ou desigualdade social? Questões teóricas e práticas. **Cadernos de Educação**, Pelotas/RS, Ano 19, n. 37, p. 417-442, set./dez. 2010b.

_____. Ensino Médio e técnico profissional: disputa de concepções e precariedade. **Le Monde Diplomatique Brasil**, mar/2013. Disponível em: <https://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=1384>. Acessado em 24 de julho de 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A formação do cidadão produtivo:** a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____. (orgs.). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 21-56.

GRAMSCI. Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno.** 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **Cadernos do Cárcere.** V. 5. O *Risorgimento*. Notas sobre a história da Itália. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

_____. **Cadernos do Cárcere.** V. 3. Maquiavel e Notas Sobre o Estado e a Política. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **Cadernos do Cárcere.** V. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Império.** 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1992.

_____. **Espaços de esperança.** São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HARVEY, David. **O neoliberalismo:** história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

IGNÁCIO, Paulo César de S. **Capitalismo, acumulação flexível e educação profissional no Brasil:** polivalência ou politecnia? Campinas/SP. 2009. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

IPEA. **Brasil em desenvolvimento**: Estado, Planejamento e Políticas Públicas. Volume 1. Brasília: IPEA, 2009.

KATZ, Claudio. Entrevista concedida a Marcela Pronko. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 337-347, jul./out. 2010.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica:** as relações de produção e a educação do trabalhador. 3. ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989.

_____. **Ensino médio e profissional:** as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

LAZZARATO, Maurizio; NEGRI, Antonio, **Trabalho imaterial.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LEHER, Roberto. Contra-reforma universitária: autonomia para desregulamentar a universidade pública como organização social. **Carta Maior** de 05 de maio de 2004. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/?/Coluna/Contra-reforma-universitaria/21783>. Acessado em: 27 de out. de 2014.

LESSA, Sérgio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo.** São Paulo: Cortez, 2007.

LÖWY, Michael. **Ideologias e Ciência Social:** elementos para uma análise marxista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

MARX, Karl. **O Capital.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MEIRELES, Ceres Mari da Silva. **Das artes e officios à educação tecnológica:** 90 anos de história. Pelotas: Ed. UFPel, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A reconstrução necessária da dialética.** Rio de Janeiro, conferência proferida na UERJ. 2009.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Revista Educação.** v. 22, n. 37, Porto Alegre: PUC/RS, 1999, p. 7-32.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva.** 2. ed. Ijuí/RS: Unijuí, 2011.

MOTTA, Vania C. da. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.6, n. 3, p. 549-571, 2008.

MOURA, Dante H.; LIMA FILHO, Domingos L.; SILVA, Monica R. da. **Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira.** Trabalho encomendado pelo GT 09 – Trabalho e Educação – na 35ª Reunião da ANPED. Porto de Galinhas/PE: ANPED, 2012.

NEVES, Lúcia M. W.; PRONKO, Marcela A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado:** da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2008.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: Para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 137-181, jan./abr. 2007.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. Exclusão social e educação: um novo paradigma? **Educação e realidade**. Porto Alegre. v. 24, n. 2, p. 57-73, jul./dez. 1999.

_____. **Marx e a exclusão**. Pelotas: Seiva, 2004.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista/ O ornitorrinco.** São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. Política numa era de indeterminação: opacidade e reencantamento. In: OLIVEIRA, Francisco de; RIZEK, Cibele. (orgs.). **A era da indeterminação.** São Paulo: Boitempo, 2007, p. 15-45.

_____. O avesso do avesso. In: OLIVEIRA, Francisco; BRAGA, Ruy e RIZEK, Cibele (orgs.). **Hegemonia às avessas:** economia, política e cultura na era da servidão financeira. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 369-376.

Orlandi, E. P.. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PORTO JÚNIOR, Manoel José. **A exclusão escolar nos cursos técnicos do CEFET-RS (1980 – 2006).** 2008. 247 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2008.

PORTO JÚNIOR, Manoel J.; RAMOS, Marise N.. **A bandeira do Ensino Médio Integrado no Brasil do século XXI.** Anais do 10º Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2011. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/anais/anais.php>. Acesso em: 28 de out. de 2014.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 106-127.

_____. Concepção do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. In: **O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional:** concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná. Curitiba: SEED-Pr, 2008, p. 61-76.

_____. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline et al. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo:** desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 42-57.

RAMOS, Marise. Referências formativas sobre práticas em educação profissional: a perspectiva histórico-crítica como contra-hegemonia às novas pedagogias. In: ARAÚJO, Ronaldo M. de Lima e RODRIGUES, Doriedson S. (orgs.). **Filosofia da *práxis* e didática da educação profissional.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011, p. 45 – 65.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão: problematização do conceito. **Educação e Pesquisa:** revista da Faculdade de Educação da USP. São Paulo, v. 25, n. 1, p. 35-49, 1999.

RODRIGUES, José. **O moderno príncipe industrial:** o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Industria. Campinas/SP: Autores Associados, 1998.

_____. Educação Politécnica. In: PEREIRA, Isabel B.; LIMA, Julio César F..**Dicionário da Educação Profissional em Saúde.** 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2009, p. 112-119.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

_____. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. Pedagogia histórico-crítica. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; Nascimento, Maria Isabel M. Glossário da publicação comemorativa dos 20 anos do HISTEDBR – **Navegando pela história da educação brasileira.** Campinas/SP: FE/HISTEDBR, 2006. 1 CD-ROM.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação.** v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007.

_____. **Escola e democracia.** 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCHULTZ, Theodore W.. **O valor econômico da educação.** 2. ed. Tradução de P.S. Werneck. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo.** Rio de Janeiro: Record, 2006.

SIMÕES, Carlos Artexes. **Juventude e Educação Técnica:** a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horácio Macedo/CEFET-RJ. 2007. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2007.

SOUZA JÚNIOR, Justino de. Educação profissional e luta de classes: um debate em torno da centralidade pedagógica do trabalho e do princípio educativo da *práxis*. In: ARAUJO, Ronaldo M. de L.; RODRIGUES, Doriedson S.(orgs). **Filosofia da *práxis***

e didática da educação profissional. Campinas/SP: Autores Associados, 2011, p. 113-144.

THOMPSON, E. P.. **A miséria da teoria ou um planetário de erros:** uma crítica ao pensamento de Althusser. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TOURAINE, Alain. Face à l´exclusion. **Espirit.** n. 169. Paris, fev. 1991, p. 7-13.

TROTSKY, Leon. **A História da Revolução Russa.** Tradução de E. Huggins. Rio de Janeiro: Saga, 1967.

TUMOLO, Paulo Sergio. O significado do trabalho no capitalismo e o trabalho como princípio educativo: Ensaio de Análise Crítica. **Trabalho Necessário - Revista eletrônica**, NEDATE/UFF, ano 1, n. 1, 2003.

VIRNO, Paolo. **Virtuosismo e revolução.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

WOOD, Ellen M.. **Democracia contra capitalismo:** a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2003.

APÊNDICE A – Roteiro Semi-estruturado para entrevista

1. Solicitar o nome completo, idade, tempo de exercício da docência, tempo de instituição, cursos em que ministra(ou) aulas e ocupações anteriores ao magistério.

2. Qual o papel dos cursos técnicos nos Institutos Federais atualmente?

3. Quanto à formação oferecida em tais cursos, consideras satisfatória?

4. Verificas mudanças no mundo trabalho nas últimas décadas? Se sim, em que consistem?

5. Tais mudanças provocaram ou provocam alterações nos cursos?

6. Como seria o “bom técnico” hoje?

7. Como traduzir isso no currículo do curso?

8. Qual a relação dos cursos técnicos com o mundo do trabalho (existente e ideal)?

9. Qual é o papel da formação geral nos cursos técnicos integrados? Na sua opinião, os cursos deveriam ser mais generalistas ou mais específicos?

10. Você acha que deveria ocorrer alguma alteração na estrutura administrativa das IFs para que os cursos técnicos tivessem uma melhor execução?

11. Quais são as principais vantagens e desvantagens dos cursos técnicos integrados em relação às demais estruturas de cursos?

12. Na sua opinião, quais são as principais razões para que alguns cursos de nosso Instituto sejam contra a implantação da estrutura de curso técnico integrado.

13. Você teve formação específica para o trabalho docente?

14. Na sua formação ou na sua prática como professor, teve contato com o conceito de politecnia? Se sim, o que entendes por politecnia?

15. E quanto ao conceito de ensino médio integrado?

16. Gostaria de falar sobre mais alguma coisa que consideres ter ficado de fora das perguntas, ou que não tenha sido devidamente enfatizada no momento da resposta e que queres salientar?