

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
DO RIO GRANDE DO NORTE

CRISLAINE CASSIANO DRAGO

**CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO HUMANA NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E SUA MATERIALIDADE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO  
INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ**

NATAL

2018

CRISLAINE CASSIANO DRAGO

**CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO HUMANA NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E SUA MATERIALIDADE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO  
INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Políticas e Práxis em Educação Profissional.

Orientador: Prof. Dr. Dante Henrique Moura

NATAL

2018

D759c Drago, Crislaine Cassiano.  
Concepções de formação humana nas políticas de educação profissional e sua materialidade no ensino médio integrado do Instituto Federal do Amapá / Crislaine Cassiano Drago. – 2018.  
180 f. : il. ; color.  
Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.  
Orientador(a): Prof. Dr. Dante Henrique Moura  
1. Educação profissional – Ensino médio integrado. 2. Formação humana - Concepções. 3. Política de educação profissional. I. Moura, Dante Henrique. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. III. Título.

CDU 377:373

Catálogo na Publicação elaborada pela Seção de Processamento Técnico da Biblioteca Setorial Walfredo Brasil (BSWB) do IFRN.

CRISLAINE CASSIANO DRAGO

**CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO HUMANA NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E SUA MATERIALIDADE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO  
INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Políticas e Práxis em Educação Profissional.

Dissertação apresentada e aprovada em 26/03/2018, pela seguinte banca examinadora:

**BANCA EXAMINADORA**

---

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

---

Lenina Lopes Soares Silva, Prof.<sup>a</sup> Dra. – Examinadora Interna  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

---

Marise Nogueira Ramos Prof.<sup>a</sup> Dra. – Examinadora Externa  
Universidade Federal Fluminense

---

José Moisés Nunes da Silva, Prof. Dr. – Suplente Interno  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

---

Ulisséia Ávila Pereira, Prof.<sup>a</sup> Dra. – Suplente Externa  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Dedico este trabalho ao meu pai, Gileno Drago, por sempre acreditar no meu potencial, e à minha mãe Orminda Cassiano (*in memoriam*), minha primeira e eterna professora, principal responsável pela pessoa que me tornei. Mãe, sei que onde estiveres partilhas comigo esta vitória.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a Deus a benção da vida e a oportunidade de trabalho e aprendizado. Agradeço ainda a todas as pessoas que contribuíram para a realização deste mestrado e para a concretização deste sonho que, para mim, muitas vezes pareceu distante. Assim, agradeço:

Ao meu orientador, Prof. Dr. Dante Henrique Moura, a quem não tenho palavras suficientes para expressar minha gratidão e admiração. Obrigada por acreditar em mim e partilhar comigo seus conhecimentos, pela paciência e compreensão diante das minhas limitações e pelo rigor e comprometimento com que sempre conduziu a orientação deste trabalho.

A todos os professores do PPGEP/IFRN, por dividirem conosco suas experiências e conhecimentos, auxiliando nosso processo de construção intelectual e nos impulsionando no caminho do aprendizado constante.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Lenina Lopes Soares Silva pela leitura rigorosa e sempre construtiva dos meus escritos, pela amizade construída neste período do mestrado e pela acolhida afetuosa que sempre me dedicou em Natal.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Marise Nogueira Ramos, em cujos escritos encontrei inspiração e muitos conhecimentos, necessários para o processo de construção deste trabalho. Agradeço pela leitura criteriosa e pelas valiosas contribuições.

Aos meus colegas da turma de 2016, grupo com quem partilhei momentos de amizade, alegria e companheirismo durante o período do mestrado e em cuja companhia aprendi que não devemos temer jamais, ou *NEVER TEMER!* Juntos somos mais fortes! Levarei vocês comigo para sempre. Agradeço em especial à amiga Nara Lidiana pelo carinho que sempre me destinou e pela amizade que levarei para toda a vida.

Ao meu esposo Rogério Ramos pela parceria desde o início deste projeto quando o mestrado era ainda apenas uma vontade e, mais tarde, pela leitura paciente dos meus primeiros rascunhos e a ajuda cuidadosa na elaboração dos meus *slides* e questionários. Obrigada por me acompanhar nesta jornada como pesquisadora, por todo apoio e incentivo e, acima de tudo, por compreender a importância que tem este mestrado para mim.

A todos os familiares que me apoiaram nesta caminhada, em especial à Mindalva Cassiano, a tia Dal, por me adotar como filha após a partida de minha mãe. Agradeço ainda aos meus filhos Larissa e Heitor por compreenderem minhas ausências. Espero que esta conquista lhes sirva de inspiração na busca dos seus próprios sonhos.

A todos os colegas do Instituto Federal do Amapá, pelo apoio e colaboração direta ou indireta na realização deste trabalho, em especial aos sujeitos participantes da pesquisa: docentes, gestores, equipe pedagógica e estudantes que concordaram em participar deste estudo, pessoas sem as quais ele não seria possível. Agradeço em especial ao colega Pedro Macedo pelas informações prestadas e por tão generosamente dividir comigo os dados e resultados de sua pesquisa.

Por fim, agradeço ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, pela concessão da licença remunerada que me permitiu a dedicação total a esta empreitada. Espero que a pesquisa aqui relatada contribua de alguma forma para a construção de uma educação melhor aos estudantes desta instituição.

A todos, por colaborarem na concretização deste sonho, o meu muito obrigada!

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo.

Saviani (2007, p. 154).

## RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar que concepções de formação humana estão presentes nas políticas brasileiras de educação profissional dos anos 2000, assim como nos documentos e nas falas dos professores, equipe pedagógica, gestores e alunos do Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – *Campus Macapá*. Para tanto, a pesquisa fundamentou-se no método do materialismo histórico dialético, por meio de uma abordagem qualitativa, delineada como um estudo bibliográfico e empírico. O estudo bibliográfico fundamentou-se em obras de autores clássicos e contemporâneos que tratam da educação profissional e demais temáticas relacionadas a este trabalho. A pesquisa empírica, entendida como estudo do fenômeno tal como ele se manifesta, baseou-se na análise de fontes documentais e da fala dos sujeitos. Deste modo, realizou-se a análise dos documentos que normatizam e orientam a política brasileira de educação profissional, em especial os documentos produzidos pela própria instituição, como sua proposta pedagógica, Relatórios de Gestão, Regulamentação do Ensino Médio Integrado e Projetos Pedagógicos dos Cursos ofertados pelo Campus. O contato com os sujeitos da instituição foi realizado por meio de entrevistas com 4 membros da gestão e 4 da equipe pedagógica, além de aplicação de questionários a 35 docentes e 115 estudantes que cursavam o quarto ano do EMI em 2017. Os resultados mostraram concepções de formação humana distintas e antagônicas, tanto nos documentos orientadores dessas políticas e daquelas orientadoras do EMI no IFAP, quanto nas concepções dos sujeitos pesquisados. Tais concepções pendiam ora para um caráter utilitarista, em favor da formação para ocupação de postos de trabalho no sistema capitalista flexibilizado, e ora em favor da classe que vive do trabalho, na busca por uma educação emancipatória.

Palavras-chave: Concepções de Formação Humana. Ensino Médio Integrado. Políticas de Educação Profissional.

## **ABSTRACT**

This dissertation aims to analyze what conceptions of human formation can be present in the Brazilian professional education policies, as well as in the documents and speeches of teachers, pedagogical staff, managers and students of the Integrated Higher Education – a.k.a EMI – of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Amapá - Macapá Campus. Therefore, the research was based on the dialectical historical materialism method, through a qualitative method approach, designed as a bibliographical and empirical investigation. The bibliographic study was based on works by classical and contemporary authors who deal with professional education and other topics related to this dissertation. The empirical research, understood as a study of the phenomenon as it manifests itself, was based on the analysis of documentary sources and speeches from the subjects. Thus, the documents that normalize and guide the Brazilian politics of professional education were analyzed, especially the documents produced by the institution itself, such as its Pedagogical Proposal, Management Reports, Regulation of the Integrated Higher Education and the Pedagogical Projects of the Courses offered by the Campus. The approach with the subject was made through interviewing 4 management members from the pedagogical staff, besides the application of questionnaires to 35 professors and 115 students from the fourth year of EMI (2017). The results showed distinct and antagonistic conceptions of human formation, both in the policy guidance documents and the EMI in IFAP, as well as in the speeches of the subjects surveyed. Such conceptions sometimes indicated to a utilitarian character, in favor of training for employment in the flexible capitalism system, sometimes in favor of the class composed by those who lives from the work, in the search for an emancipatory education.

**Keywords:** Conceptions of Human Formation. Integrated High School. Professional Education Policies.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 -	Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de 1909 a 2016.....	61
Quadro 1 -	Principais ações que compõem a política de educação profissional no Brasil de 1996 a 2012.....	73
Mapa 1 -	Localização dos <i>Campi</i> e unidades do IFAP nos municípios do estado do Amapá.....	82
Mapa 2 –	Localização do terreno cedido para o Campus Macapá.....	101
Maquete eletrônica 1 -	Projeto de Construção do <i>Campus</i> Macapá.....	101
Fotografia 1 -	Vista frontal do prédio do Campus Macapá em construção.....	103
Fotografia 2 -	Vista lateral do prédio do Campus Macapá em construção.....	104
Fotografia 3 -	Vista aérea do <i>Campus</i> Macapá/IFAP.....	105
Figura 1 -	Estrutura organizacional do Campus Macapá.....	106
Quadro 2 –	Quantitativo de estudantes do <i>Campus</i> Macapá por forma de oferta e nível de ensino – 2017.....	106
Quadro 3 –	Referencial teórico-metodológico e concepções de formação humana identificados na proposta pedagógica do IFAP.....	112
Quadro 4 –	Elementos característicos do perfil institucional do IFAP constantes nos Relatórios de Gestão.....	114
Quadro 5 –	Planos de Curso de EMI publicados no <i>Campus</i> Macapá em 2011 e 2014.....	120
Quadro 6 –	Distribuição da Carga Horária Curricular dos Cursos de EMI do <i>Campus</i> Macapá.....	124
Quadro 7 –	Carga Horária do Núcleo de Formação Geral dos Planos de Curso de EMI do <i>Campus</i> Macapá - 2011 e 2014, por área de conhecimento.....	125

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Tempo de experiência docente dos professores antes de seu ingresso no IFAP.....	129
Tabela 2 –	Tempo de atuação dos docentes no IFAP.....	130
Tabela 3 –	Concepção dos docentes sobre Ensino Médio Integrado.....	134
Tabela 4 –	Concepção dos estudantes sobre Ensino Médio Integrado.....	136
Tabela 5 –	Concepção dos docentes sobre a categoria Formação Humana.....	140
Tabela 6 –	Formação recebida no EMI segundo os estudantes.....	142
Tabela 7 –	Concepção dos docentes sobre a categoria trabalho no EMI.....	145
Tabela 8 –	Perspectivas dos estudantes após o término do EMI.....	146
Tabela 9 –	Importância da educação profissional para a formação dos estudantes do EMI na concepção dos docentes.....	149

## LISTA DE SIGLAS

CCQ	Círculos de Controle de Qualidade
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEPTNM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EB	Educação Básica
EBTT	Educação Básica, Técnica e Tecnológica
EMI	Ensino Médio Integrado
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Profissional
EUA	Estados Unidos da América
ETFAP	Escola Técnica Federal do Amapá
FHC	Fernando Henrique Cardoso
IFAP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT	Partido dos Trabalhadores
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
USD	Dólares dos Estados Unidos

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	13
<b>2</b>	<b>O MODELO DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL E AS DEMANDAS PARA A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 1990</b>	23
2.1	O TAYLORISMO/FORDISMO E A TRANSFORMAÇÃO DO TRABALHO	25
2.2	O MODELO DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL E A NOVA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	32
2.3	AS DEMANDAS PARA A FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA NO CONTEXTO DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL	47
<b>3</b>	<b>AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO HUMANA</b>	55
3.1	AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DOS ANOS 2000 E A CRIAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ	58
<b>3.1.1</b>	<b>De Escola Técnica à Instituto Federal: a institucionalização do IFAP</b>	77
3.2	A FORMAÇÃO HUMANA NA LÓGICA DO CAPITAL	83
3.3	A FORMAÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA DA CLASSE TRABALHADORA	91
<b>4</b>	<b>A FORMAÇÃO HUMANA E SUA MATERIALIDADE NO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ</b>	100
4.1	CARACTERIZANDO O <i>LOCUS</i> DE INVESTIGAÇÃO: O IFAP – CAMPUS MACAPÁ	100
4.2	A FORMAÇÃO HUMANA NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS	107
4.3	A FORMAÇÃO HUMANA SEGUNDO OS SUJEITOS DA PESQUISA	127
<b>4.3.1</b>	<b>Caracterização dos sujeitos da pesquisa</b>	128
<b>4.3.2</b>	<b>Concepção de ensino médio integrado</b>	131
<b>4.3.3</b>	<b>Concepção de formação humana integral</b>	138
<b>4.3.4</b>	<b>Concepção de trabalho como princípio educativo</b>	143
<b>4.3.5</b>	<b>Importância da educação profissional na formação dos estudantes</b>	148
<b>4.3.6</b>	<b>Relação entre EMI e continuidade de estudos</b>	151
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	155
	<b>REFERÊNCIAS</b>	162

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista aplicado aos gestores	170
APÊNDICE B - Roteiro de entrevista aplicado à equipe pedagógica	171
APÊNDICE C – Questionário aplicado aos docentes	172
APÊNDICE D - Questionário aplicado aos estudantes	175

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo estudo acerca da concepção de formação humana no Ensino Médio se deu a partir da vivência profissional da pesquisadora como pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP) iniciada em fevereiro de 2011, período em que se realizava o ingresso das primeiras turmas de Ensino Médio Integrado na instituição. A vivência deste processo oportunizou à pesquisadora o acompanhamento da implantação dos cursos técnicos na forma integrada, doravante Ensino Médio Integrado (EMI), do *Campus* Macapá, o que envolveu desde a construção de sua Regulamentação e Planos de Curso até o efetivo funcionamento dos cursos.

Na ocasião, a educação profissional (doravante apenas EP) se apresentava como uma realidade nova para a pesquisadora e para muitos dos servidores recém-empossados, visto que, diferentemente do que acontecia em outros estados do Brasil, antes da implantação dos *Campi* do IFAP em 2010, o Amapá, assim como Acre e Rondônia, não possuía escola técnica federal. Tal fato fazia com que o IFAP se constituísse em um modelo novo de oferta de EMI nos moldes já desenvolvidos em outros estados a partir da reorganização e ampliação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (doravante Rede Federal de EPCT).

A participação no processo de implantação do EMI suscitou inúmeros questionamentos acerca da EP, sua integração com a formação geral e as políticas públicas de ensino médio e EP. À medida que o contato com alunos, professores e demais servidores se aprofundava, evidenciavam-se as percepções divergentes e a pluralidade de concepções, muitas vezes conflitantes acerca da EP, sua integração com o ensino médio, suas finalidades e a forma como estava se materializando no IFAP.

É no contexto destas vivências que as discussões que se estabelecem no presente estudo começam a ser geradas, pois, entende-se que as concepções de educação evidenciadas nas falas de estudantes, professores e gestores vêm sendo construídas no decorrer de um processo histórico iniciado antes mesmo de seu ingresso na escola. Não se pode, pois, desconsiderar as relações sociais, econômicas e políticas em que estão inseridos estes sujeitos. Para Frigotto (2010a), um dos maiores equívocos nas análises da educação brasileira tem sido isolá-la de seu contexto histórico e social, “tratá-la em si mesma e não como constituída e constituinte de um projeto, situado em uma sociedade cindida em classes” (FRIGOTTO, 2010a. p. 25).

Neste sentido, entende-se que a divisão social, assim como a divisão do trabalho, são produtos dos modelos de regulação construídos no interior do sistema capitalista de produção, responsáveis não só pela mudança dos processos de fabricação das mercadorias e pela

transformação do trabalho, mas também pela transformação da sociedade como um todo. Por este motivo, este trabalho se inicia a partir do estudo dos modelos de regulação que se constituíram no interior do sistema capitalista de produção.

O declínio do modelo de acumulação Taylorista/Fordista nos anos de 1970, caracterizado, entre outros aspectos, pela saturação da produção em massa, deu origem à estruturação de um modo de acumulação baseado na adoção de formas flexíveis de produção. O novo modelo de acumulação apresenta como características marcantes a ênfase na personificação e na diversificação dos produtos e a flexibilização das relações de produção, gerando profundas mudanças nas formas de organização do trabalho.

Enquanto no modelo Taylorista/Fordista os movimentos dos trabalhadores eram voltados às lutas contra a perda do poder sobre os meios de produção, na reestruturação produtiva a luta passou a se concentrar em melhores salários e melhores condições de vida, por mais que essas lutas não se constituíssem de fato na obtenção destes benefícios. Esses movimentos, de certa forma, contribuíram para conformar e disciplinar a força de trabalho para os propósitos do capital – ação chamada por Harvey (2014, p 119) de “controle do trabalho” – processo prolongado e conflituoso que envolveu elementos como repressão, familiarização, cooptação e cooperação; organizados tanto no local de trabalho como em toda a sociedade. Um controle social amplo das capacidades físicas e mentais do trabalhador.

Desta forma, estabelecem-se na reestruturação produtiva novas relações de trabalho caracterizadas pela contratação sem vínculo empregatício, pelas terceirizações e por uma crescente hierarquização dos postos de trabalho, ocasionando, conseqüentemente, a precarização do trabalho. Neste contexto, os trabalhadores considerados centrais, melhor qualificados e por isso com melhores salários são cada vez mais limitados. Em contrapartida, aumenta o número de trabalhadores intermediários, com pouca qualificação e facilmente substituíveis, situando-se na base desta pirâmide uma grande massa de trabalhadores sem qualquer estabilidade e com pouca ou quase nenhuma qualificação, prontos a realizar atividades simples e de grande rotatividade (HARVEY, 2014).

As relações de trabalho são assim redefinidas para acompanhar o fluxo de reestruturação do capital de forma que o trabalhador, antes explorado apenas em sua força física, passa a ser explorado também no âmbito intelectual. Este novo formato de exploração caracteriza uma ampliação nas formas de domínio sobre sua força de trabalho. Quanto mais instável e flexível se torna o sistema de acumulação mais instáveis e flexíveis se tornam as relações de trabalho.

O modo de produção capitalista que se expandiu pelo mundo por meio da internacionalização da economia, começa a se desenvolver no Brasil na década de 1930 durante

o governo de Getúlio Vargas. Apesar de se fundamentar no discurso do fortalecimento da soberania nacional o governo Vargas promoveu, contraditoriamente, um desenvolvimento econômico abalizado no processo de industrialização financiado pelo capital internacional, principalmente por meio dos investimentos norte-americanos na indústria automobilística.

A tendência desenvolvimentista e modernizadora adotada por Vargas contribuiu, segundo Coutinho (2006), para que o Brasil consolidasse definitivamente sua transição para o capitalismo por meio da expansão das relações capitalistas marcadas pelo início da industrialização, rompendo assim com o modelo agrário-exportador que prevalecia até então. No entanto, este autor ressalta que a modernização causada pela transição ao modelo capitalista não rompeu com a política conservadora que marcou a realidade brasileira desde a sua Independência em 1822.

Rompendo com o modelo agrário-exportador vigente, o modelo de desenvolvimento por meio da industrialização iniciado em 1930 por Getúlio Vargas foi a tônica da entrada do Brasil no chamado período da modernidade, marcado sobretudo pelo avanço do capitalismo industrial que perdurou até meados da década de 1970, quando ocorre a crise de acumulação do modelo Taylorista/Fordista, cujos efeitos vão ser sentidos apenas mais tarde nos países de capitalismo periférico como o Brasil.

Durante o período de desenvolvimento e consolidação do capitalismo industrial no país alternam-se tensionamentos entre diferentes grupos políticos ocasionada pela disputa de perspectivas de desenvolvimento ora orientadas por um projeto nacionalista, ora orientadas pelo capitalismo dependente, típico dos países periféricos ou, em alguns casos, combinando nuances das duas perspectivas: um projeto de fortalecimento da nação porém financiado pelo capital internacional<sup>1</sup>.

O que se quer destacar é que a política de industrialização implementada no Brasil a partir da década de 1930, e que perdurou até meados da década de 1970, foi resultado da demanda do próprio estado, não sendo resultado da ação direta do empresariado, apesar destes serem seus grandes beneficiários. Assim, as transformações políticas e econômicas ocorridas no Brasil durante o processo de transição para o modelo de produção capitalista são ocasionadas por revoluções feitas por cima, ou seja, pelo bloco de poder do capital industrial, composto pelas elites econômicas e pelo próprio estado (COUTINHO, 2006, p. 177).

---

<sup>1</sup> Uma análise aprofundada sobre as perspectivas contraditórias de desenvolvimento do Brasil durante seu processo de industrialização pode ser encontrada na obra de Francisco de Oliveira: “Crítica à razão dualista: o ornitorrinco” (2003. Editora Boitempo).

A hegemonia do capital industrial somente é ameaçada no país em meados da década de 1990, período no qual a lógica neoliberal passa a fundamentar as políticas governamentais, instituindo-se de forma mais acentuada o modelo reestruturado de produção capitalista, também chamado de modelo de acumulação flexível ou Toyotismo. As ideias neoliberais começam a se estabelecer no país através do primeiro presidente eleito por eleições diretas, Fernando Collor de Melo<sup>2</sup> tendo continuidade, após a saída de Collor, com a vitória de Fernando Henrique Cardoso (FHC) nas eleições de 1994.

As ações do presidente FHC introduziram no Brasil muitas das características do neoliberalismo e algumas do modelo flexibilizado, como a política de Estado mínimo que provocou a perda de direitos trabalhistas; a abertura da economia ao mercado internacional e a liberdade do mercado, tornando evidente que o Estado brasileiro não estava a serviço da sociedade como um todo, mas apenas da parcela que detinha o poder econômico. Para Ramos (2014), uma condição fundamental da nova dinâmica de acumulação flexibilizada foi a crise do pleno emprego, que fragilizou os trabalhadores e obrigou-os a aceitar qualquer coisa desde que se preservasse a venda de sua força de trabalho.

Neste contexto, a educação como um todo e, em especial a EP, é apresentada como uma mercadoria valiosa, explorada pelo sistema capitalista como um instrumento capaz de prover a mão de obra<sup>3</sup> necessária ao atendimento das demandas em tempos de flexibilidade e, por outro lado, vendida aos trabalhadores sob a ideologia de promover sua inserção no mercado de trabalho.

Concepções distintas sobre a formação humana a ser ofertada nas escolas, bem como as formas de sua integração com o conhecimento científico e tecnológico também se encontram presentes nas políticas de EP do país. A presença de “modelos” distintos de educação para diferentes públicos perdura na educação brasileira atual, em especial no ensino médio, palco de debates acerca de sua função enquanto etapa final da educação básica.

O discurso de democratização do acesso à educação, encontrado na atual legislação educacional brasileira, explicita uma política de educação que busca aproximar formação geral e qualificação profissional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº

---

<sup>2</sup> Fernando Collor de Melo foi o primeiro presidente eleito de forma direta no Brasil após o fim do regime ditatorial desencadeado a partir do golpe civil-militar de 1964. Acusado de corrupção e ameaçado por um processo de *impeachment*, Collor renunciou à presidência, tendo governado por apenas 2 (dois) anos, de 1990 a 1992. Apesar do curto mandato, o então presidente iniciou a implementação de uma ampla política neoliberal com a redução do papel do Estado por meio da extinção e privatização de empresas estatais, desregulação econômica, demissões em massa e ameaça ao patrimônio da classe média (confisco de bens).

<sup>3</sup> O termo **mão de obra** é utilizado pelo capital para se referir à força de trabalho. Como o referencial teórico utilizado neste estudo é o materialismo histórico dialético, utiliza-se aqui o termo **força de trabalho**.

9394/1996, no *caput* do Artigo 2º, ratifica esta concepção ao estabelecer que a educação “[...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996, p. 1).

O desafio a que se propõem as políticas educacionais é proporcionar aos estudantes uma educação de qualidade, fundamentada em uma concepção de formação geral articulada à qualificação profissional, especialmente no ensino médio. Para atingir este objetivo, a Educação Profissional, Científica e Tecnológica integrada ao ensino médio é apontada como uma ferramenta necessária e capaz de atender a esses requisitos.

No entanto, não há consenso acerca do tipo de educação a ser ofertada no país, permanecendo na legislação educacional brasileira um discurso contraditório a respeito das relações a serem estabelecidas entre educação básica e profissional. A utilização de termos como “articulação” e “integração”, reflete concepções e significados distintos para este movimento. Ao analisar as mudanças socioeconômicas ocorridas na sociedade brasileira dos anos 2000 e suas implicações para o trabalho e para a educação, Moura (2013a) afirma que existem pelo menos dois projetos societários em disputa: um hegemônico, cuja centralidade está na dimensão econômica e outro contra hegemônico, que tem sua centralidade nos seres humanos e nas suas relações com a natureza.

Cada um destes projetos tem como consequência entendimentos específicos acerca da educação e de sua função social, com projetos de formação humana divergentes e antagônicos, nos quais, um está a serviço dos interesses do modo capitalista de produção, propondo uma educação voltada ao “adestramento” do trabalhador e outra à serviço desta classe, como forma de promoção de sua emancipação. Tal fato nos permite questionar qual o entendimento acerca da formação humana pretendida nos cursos do EMI dos Institutos Federais, criados com a finalidade de ofertar educação profissional, científica e tecnológica.

Assim, é a partir deste contexto que se construiu a presente dissertação, tendo como questões norteadoras que concepções de formação humana estão presentes nos documentos norteadores de EP emitidos pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo IFAP e, ainda, como estas concepções estão se materializando no cotidiano de professores, equipe pedagógica, gestores e alunos dos cursos de EMI do IFAP - *Campus* Macapá.

Neste sentido, este estudo tem por objetivo analisar as concepções de formação humana presentes nas políticas brasileiras de EP, por meio da análise dos documentos que orientam e normatizam esta política, tanto em caráter nacional quanto no âmbito da instituição pesquisada; e que concepções estão presentes nas falas de professores, equipe pedagógica, gestores e alunos dos cursos de EMI do Instituto Federal do Amapá – *Campus* Macapá.

Para tanto, a pesquisa fundamentou-se no método histórico dialético, cuja categoria chave é a contradição, existente em todos os fenômenos e por este motivo essencial na análise dialética. Nesta perspectiva, a contradição é entendida como a luta dos contrários, ou seja, a tensão existente entre polos contrários e antagônicos, cujo movimento se encaminha para a sua superação e para a criação de novas contradições, constituindo-se assim o movimento da história.

Este estudo se constitui ainda com base em uma abordagem qualitativa, aplicando-se neste sentido a recomendação realizada por Araújo (2012), sobre a necessidade de, nas pesquisas nas quais se utiliza o método dialético, se explicitar o que se entende pelo termo **qualitativo**, a fim de se evitar confusões geradas pela multiplicidade de concepções que o termo encerra. Neste sentido, a pesquisa qualitativa aqui assumida valoriza “a ação do sujeito pesquisador no processo de “análise e interpretação” dos dados coletados [e], utilizando procedimentos próprios (entrevistas, observações, estudo de caso etc.), reconhece a impossibilidade de métodos quantitativos revelarem a essência dos fenômenos” (ARAÚJO, 2012, p. 178-179).

Deste modo, a fim de encontrar respostas ao problema anunciado, a pesquisa é delineada como um estudo bibliográfico e empírico. No estudo bibliográfico utilizou-se um referencial teórico fundamentado em obras de autores clássicos e contemporâneos, a fim de se construir o embasamento teórico necessário ao entendimento do fenômeno a ser pesquisado. Entre os autores que abordam a respeito do sistema capitalista, seus regimes de acumulação e os impactos para a classe trabalhadora, foram consultados Alves (2000; 2009); Antunes (2002-2003; 2004; 2008; 2009); Braga (2012); Braverman (2014); Gramsci (2001); Harvey (2008; 2014) e Marx (1980). Sobre as políticas de EP e as concepções de formação humana foram estudadas as obras de Araújo (2011); Ciavatta (2014); Frigotto (2010a; 2010b; 2010c); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012); Moura (2013a; 2013b; 2015); Nosella (2015) e Ramos (2003; 2008; 2014).

Além do estudo e análise das fontes bibliográficas, procedeu-se um estudo empírico, cujo desdobramento se deu em duas partes: a análise dos documentos norteadores da política educacional e do EMI no IFAP e o contato direto com os sujeitos participantes do EMI na instituição (estudantes, professores, gestores e equipe pedagógica).

A análise das normativas e orientações constantes nos documentos oficiais expedidos pelo governo federal, através do Ministério da Educação (MEC) e Secretaria da Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), bem como dos documentos produzidos pelo IFAP, foram indispensáveis para a compreensão das concepções de formação humana presentes na política

de EP e no EMI da instituição. A análise dos dois tipos de documentos (os que partem da instância maior e os da própria instituição) teve como objetivo a identificação de possíveis similaridades e discrepâncias entre o que foi pensado no processo de planejamento da política e sua execução propriamente dita no âmbito da instituição<sup>4</sup>.

Entre os documentos que regulamentam a EP, foram consultados a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; a Lei nº 11.892/2008, que institui a Rede Federal de EPCT, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências; A Lei nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação; o Decreto nº 5.154/2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os Artigos 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; o Decreto nº 5.840/2006, que institui o PROEJA; e o Decreto nº 6.302/2007, que institui o Programa Brasil Profissionalizado.

Foram ainda analisadas as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, Resolução nº 2/2012, e as diretrizes curriculares para a EP técnica de nível médio, Resolução nº 6/2012, assim como os Documentos Base da EPTNM e do PROEJA. Em relação aos documentos expedidos pelo IFAP, foram analisados o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2010 – 2014 e PDI 2014 – 2018); A Regulamentação do EMI; os Planos de Curso e os Relatórios de Gestão.

Após a construção do referencial teórico e da análise documental, tornou-se necessário estabelecer um diálogo direto com os sujeitos da pesquisa, ou seja, com os estudantes e os profissionais que atuavam diretamente nos cursos de EMI do *Campus* Macapá. A pesquisa contou, assim, com 158 sujeitos, sendo 115 estudantes, 35 docentes, 4 membros da equipe pedagógica e 4 membros da equipe gestora. O contato com os sujeitos se deu durante os meses de maio e junho de 2017, tendo como instrumentos de coleta de dados questionários e entrevistas semiestruturados<sup>5</sup>.

Os questionários seguiram um modelo semiestruturado contendo basicamente os mesmos itens para os dois grupos (docentes e estudantes), salvo pequenas adaptações<sup>6</sup>. O

---

<sup>4</sup> Conforme será aprofundado no capítulo 4, a análise dos documentos evidenciou muitas similaridades entre as propostas oficiais presentes nos documentos norteadores da política e sua materialização no IFAP. Apesar disso, vários estudos apontam que a execução das políticas públicas, entre elas as políticas educacionais, não se dão necessariamente da forma como elas foram planejadas, visto que há diferenças entre o que foi planejado, como os sujeitos responsáveis por sua execução se apropriam disso e o que é de fato executado no interior de cada instituição. Os conceitos de **recontextualização** de Basil Bernstein e de **ciclo de políticas** de Stephen Ball, podem auxiliar na compreensão de como as instituições se apropriam das diretrizes dos órgãos normativos superiores.

<sup>5</sup> Os modelos dos questionários e os roteiros das entrevistas encontram-se nos apêndices deste trabalho.

<sup>6</sup> Os questionários utilizados apresentavam diversos itens que não foram discutidos no interior deste trabalho, pois, apesar de extremamente interessantes tornariam o texto demasiadamente longo e se afastariam do objetivo aqui estabelecido. Desta forma, a análise destas questões será aproveitada em publicações futuras.

questionário aplicado aos estudantes continha 16 itens e direcionava-se às quatro turmas do 4º ano, sendo uma turma de cada um dos cursos de EMI ofertados pelo *Campus*. Desta forma, responderam ao questionário 27 estudantes do curso de Alimentos; 32 de Edificações; 22 de Mineração e 34 de Redes de Computadores; totalizando assim, 115 questionários.

A aplicação nas turmas se deu após contato prévio com as coordenações de curso, setor pedagógico e professores. Nos dias e horários combinados, salvo alguns reagendamentos por motivos diversos, procedeu-se a visita às salas onde, num primeiro momento, explicava-se aos alunos o motivo da presença da pesquisadora, o objetivo da pesquisa e, ainda a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com o qual o estudante concordava ao fornecer as informações solicitadas. Optou-se pela participação dos discentes do 4º ano por estes já estarem no final do período formativo do curso, possuírem mais maturidade e um tempo maior de vivência na instituição.

Foram também aplicados questionários a 35 docentes, dos quais 20 eram licenciados e 15 não licenciados (bacharéis e tecnólogos). O questionário docente foi construído utilizando-se a ferramenta de formulários do *Google Docs* e enviado para o *e-mail* institucional dos docentes juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com o qual deveriam concordar ao responder às questões propostas. Foram enviados questionários para 80 docentes que atuavam no EMI no ano letivo de 2017<sup>7</sup>, destes, apenas 35 concordaram em participar da pesquisa.

As entrevistas constituíram o segundo instrumento de coleta de dados e foram realizadas com 8 servidores do *Campus*, sendo 4 da equipe pedagógica, responsáveis diretamente pelo acompanhamento dos estudantes do EMI; e 4 servidores que ocupam cargos de gestão no *Campus*. Todos os entrevistados assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual concordavam em participar da pesquisa. As entrevistas foram gravadas em áudio com a permissão dos entrevistados, sendo posteriormente transcritas e catalogadas.

Os dados levantados foram organizados em planilhas eletrônicas, tabulados e analisados, sendo seus resultados relatados e discutidos no capítulo quatro deste trabalho. Os modelos dos questionários e os roteiros de entrevista encontram-se nos Apêndices desta dissertação. É importante destacar que se buscou preservar a identidade de todos os entrevistados, bem como de todos os docentes e estudantes que responderam aos questionários.

Deste modo, a identificação dos sujeitos se dá através de códigos desenvolvidos pela pesquisadora, contendo letras relacionadas à atividade do sujeito, e números relacionados à

---

<sup>7</sup> Segundo informações coletadas no setor de gerenciamento pedagógico do *Campus* em maio de 2017.

quantidade de sujeitos de cada grupo<sup>8</sup>. Assim, os 4 gestores são identificados pelas letras GE seguidos por números, apresentando-se no texto como GE01, GE02, GE 03 e GE04. De forma análoga, os membros da equipe pedagógica são identificados pelas letras EP, seguidas de números: EP01, EP02, EP03 e EP04.

Na identificação dos estudantes se seguiu a mesma lógica, utilizando-se também para identificá-los a letra D (discente), porém seguida de uma segunda letra, a inicial do nome de seu curso: A – Alimentos; E – Edificações; M – Mineração e R – Redes de Computadores; acrescida de seu número correspondente. Exemplos: DA01 (discente de Alimentos nº 01); DE07 (discente de Edificações nº 07); DM20 (discente de Mineração nº 20) e DR32 (discente de Redes nº32). Da mesma forma, os professores foram identificados pelas letras PF acrescidos de números: PF01, PF02 e assim por diante. Este procedimento facilitou o processo de organização e tabulação dos dados além de preservar a identidade dos sujeitos.

A análise das concepções dos sujeitos foi realizada tendo-se como base os itens dispostos nos questionários e roteiros de entrevista. Estes itens, por sua vez, foram formulados fundamentando-se no estudo teórico das concepções de formação humana tanto na lógica pragmatista como na lógica emancipatória. Desta forma, as categorias de análise das concepções dos sujeitos foram definidas como: 1) ensino médio integrado; 2) formação humana integral; 3) trabalho como princípio educativo; 4) importância da educação profissional para a formação dos estudantes; e, por fim, 5) relação entre EMI e continuidade de estudos.

Assim, os resultados da pesquisa são relatados nesta dissertação, que está organizada em cinco seções, sendo esta Introdução a seção 1. Na seção 2, aborda-se o modelo de acumulação flexível e as demandas para a formação da classe trabalhadora brasileira a partir dos anos 1990. Para tanto, é realizada uma breve contextualização histórica dos modos de regulação Taylorista/Fordista, sua passagem para o modelo de acumulação flexível e suas implicações para o mundo do trabalho<sup>9</sup> e para a formação da classe trabalhadora.

Na seção 3 são analisadas as políticas de EP no Brasil a partir dos anos 2000 e as concepções de formação humana presentes na legislação e nos documentos emitidos pelo Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

---

<sup>8</sup> Os questionários e transcrições de entrevista foram numerados por grupo de acordo com a quantidade de sujeitos da amostra utilizada. Assim, os questionários dos docentes foram numerados de 01 a 35; os questionários dos discentes do curso de Alimentos de 01 a 27, os de Edificações de 01 a 32, os de Mineração de 01 a 22 e os de Redes de 01 a 34. Os roteiros de entrevista dos gestores numerados de 01 a 04 e os da equipe pedagógica numerados de 01 a 04.

<sup>9</sup> São utilizadas neste estudo as expressões mundo do trabalho e mercado de trabalho como conceitos distintos, de acordo com a diferenciação utilizada por Garcia (2009, p. 104), segundo a qual: “Entende-se por mercado de trabalho, a relação imediata do capitalismo de compra e venda do trabalho e o mundo do trabalho sendo uma categoria mais ampla, que envolve relações humanas”.

Aborda-se ainda o processo de expansão da Rede de EPCT e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, entre eles o IFAP, como resultado da política educacional assumida pelo governo federal na época. São discutidas ainda as concepções de formação humana presentes nesta política: a primeira a partir da lógica do sistema capitalista e, em seguida, sua antítese, a concepção de formação humana integral com base na noção de politecnia.

A seção 4 traz uma breve caracterização do *Campus Macapá*, *locus* desta pesquisa, onde se busca apresentar informações acerca de sua estrutura física e organizacional. São também apresentados os resultados das análises a respeito das concepções de formação humana presentes nos documentos construídos pelo IFAP, bem como nas respostas fornecidas pelos sujeitos da pesquisa.

Por fim, na seção 5, considerações finais, retomam-se os principais aspectos abordados neste estudo com o intuito de explicitar quais as concepções de formação humana presentes nas políticas de EP do país, nos documentos norteadores do EMI no IFAP e, ainda, quais as concepções dos professores, gestores, equipe pedagógica e estudantes dos cursos de EMI do IFAP – *Campus Macapá*.

O que se almeja é que o presente trabalho possa contribuir para os debates acerca da formação humana integral, sua finalidade, limitações e perspectivas enquanto caminho a ser percorrido para a construção de um ideal educativo que se concretize em práticas realmente transformadoras e emancipatórias. Espera-se que este estudo contribua na construção de uma educação capaz de proporcionar uma formação integral aos estudantes que cursam o ensino médio, tanto no ensino “regular” quanto em sua forma integrada à EP.

## **2 O MODELO DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL E AS DEMANDAS PARA A FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES NO BRASIL A PARTIR DOS ANOS 1990.**

Nesta seção propõe-se a análise das formas pelas quais o homem vem produzindo sua existência por meio do trabalho no contexto das relações sociais, políticas e econômicas que se delinearam no mundo com as transformações decorrentes da Revolução Industrial e o incremento do modo de produção capitalista. Da mesma forma, analisam-se as consequências destas transformações e as demandas decorrentes delas para a formação da classe trabalhadora no Brasil a partir da década de 1990.

Longe de desconsiderar a importância dos percursos anteriores da história humana, mas por entender que eles não poderiam ser contemplados pelos limites deste trabalho, situa-se o ponto de partida desta análise nas origens dos regimes de acumulação Taylorista/Fordista, formulados na conjuntura social e econômica que se apresentava no mundo moderno nos fins do século XIX. Procura-se então explicitar as modificações ocorridas em decorrência de seu apogeu e declínio, e as mudanças que marcam a passagem para um novo modelo de acumulação.

Tal contextualização se faz necessária por se entender que a formação do trabalhador só pode ser compreendida a partir da teia de relações políticas, econômicas e sociais, construídas historicamente e que se formam no interior das classes da sociedade capitalista. Assim, a abordagem histórica é fundamental para que se possa compreender as bases estruturais do modo de produção capitalista, suas transformações e crises cíclicas e, também, como elas impactam o sistema político-econômico brasileiro e a formação demandada para a classe trabalhadora.

Desta forma, a discussão que se inicia a seguir sobre a relação dialética homem-trabalho, considera o trabalho em suas dimensões ontológica e histórica, tendo como fundamento a concepção de trabalho em Marx (1980) e as formulações de Braverman (2014), Frigotto (2010b) e Ramos (2007), no intuito de explicitar o conceito de trabalho, assim como as relações homem-trabalho adotados neste estudo.

A intencionalidade presente na ação humana, decorrente do pensamento racional, diferencia a espécie humana das demais, elevando-a a patamares que não podem ser atingidos por outros animais. Como resultado, o aspecto racional que distingue a espécie humana foi o elemento responsável pela construção dos meios necessários à sua sobrevivência, realizada por meio do trabalho. As relações estabelecidas entre o ser humano e o trabalho na concepção de Marx (1980), assumem uma dupla dimensão: ontológica ou ontocriativa e histórica.

Neste sentido, ao abordar sobre a dimensão ontológica, Marx (1980) afirma que o trabalho é um processo de mediação entre o homem e a natureza e que, ao agir sobre ela, o homem põe em movimento as forças de seu corpo, transformando tanto a natureza como a si mesmo. Esta atividade só se constitui em trabalho na medida em que o homem age de maneira intencional, ou seja, a ação humana é precedida de intencionalidade. Em concordância com este pensamento, Braverman (2014) considera que o “trabalho que ultrapassa a mera atividade instintiva é assim a força que criou a espécie humana e a força pela qual a humanidade criou o mundo como o conhecemos” (2014, p. 53). Assim, é por meio da atividade laboral realizada na produção da existência que o ser se faz humano.

A respeito do duplo aspecto do trabalho, Ramos (2007) sintetiza:

Explicitamos, então, a **dupla determinação do trabalho: ontológica** - produção da vida humana independentemente do modo como se manifesta – e **histórica**, o que quer dizer que, ao longo de sua história, o ser humano organizou relações sociais de produção da vida que proporcionou o surgimento de diferentes formas de trabalho, por exemplo, o trabalho primitivo, o servil, o escravo e o assalariado. Este último é próprio do modo de produção capitalista na moderna sociedade burguesa e entra em crise desde meados do século XX. (RAMOS, 2007. p. 32, grifo nosso).

Assim, o trabalho em seu sentido ontológico, permanece sempre presente enquanto princípio de autocriação do homem. No entanto, na forma moderna, o trabalho assume também uma relação de poder e dominação. Sobre esta temática, Frigotto (2010b, p. 67) ressalta a importância de se distinguir o trabalho enquanto atividade histórica de autocriação humana, por meio do qual o homem se constitui, do trabalho produtor de mercadoria, que gera valor de troca nas relações capitalistas de produção. Compreende-se deste modo que o trabalho, nas formas como a atividade laboral vem se desenvolvendo no mundo moderno, está cada vez mais dissociado deste sentido ontológico. No contexto atual, em que se processa a reestruturação produtiva, o trabalho se torna mais um instrumento escravizador do homem do que promotor de sua emancipação.

Ao abordar a questão do trabalho e o processo de constituição das profissões, Manfredi (2002) explicita que a noção de trabalho e suas formas de efetivação são constituídas ao longo da história humana “de acordo com os modos de organização da produção e de distribuição de riqueza e poder” (2002, p. 34). Não se pode, pois, negar a historicidade da atividade humana e as transformações que vão se delineando na realidade concreta da trajetória do ser humano de construção de si.

No transcorrer deste processo construtivo, conforme enfatiza Antunes (2009), vários fatores vão se fazendo presentes, constituindo os matizes da história humana: meio ambiente;

relações sociais; cultura; costumes; valores morais, éticos e religiosos e, de forma especial, os modos de produção. É no interior das relações de produção da subsistência que os homens estabelecem as bases de sua existência. Por esta razão, o modo de regulação econômica e social que vigora na sociedade tem um profundo impacto na constituição dos modos de vida da humanidade.

Neste sentido, a análise dos modos de regulação da produção capitalista e seus desdobramentos na economia e no meio social como um todo é de fundamental importância para que possamos compreender o percurso histórico no qual o trabalho vem se desenvolvendo na sociedade moderna e as formas que assume, desde o Taylorismo/Fordismo até o atual modelo de acumulação flexível. A breve retomada histórica que se realiza em seguida visa explicitar as bases sobre as quais se formou o modelo de acumulação flexível no Brasil na década de 1990, suas implicações para a formulação de políticas de formação da classe trabalhadora e, ainda, as concepções de formação humana implícitas nos projetos educativos originários destas políticas.

## 2.1 O TAYLORISMO/FORDISMO E A TRANSFORMAÇÃO DO TRABALHO

O modelo de organização do trabalho desenvolvido por Frederick Winslow Taylor (1856-1915) no final do século XIX e explicitado na obra *Princípios da Administração Científica*, tinha como principal objetivo aplicar os métodos científicos no controle e na organização do trabalho, de modo que o capitalista pudesse tirar o máximo proveito das forças produtivas do trabalhador. Este modelo, chamado por Braverman (2014) de “gerência científica”, se propõe a aplicar os métodos da ciência ao controle do trabalho. No entanto, segundo a análise deste autor,

Faltam-lhe as características de uma verdadeira ciência porque suas pressuposições refletem nada mais que a perspectiva do capitalismo com respeito às condições da produção. Ela parte, não obstante um ou outro protesto em contrário, não do ponto de vista humano, mas do ponto de vista do capitalista, do ponto de vista da gerência e de uma força de trabalho refratária no quadro de relações sociais antagônicas. [...] Investiga não o trabalho em geral, mas a adaptação do trabalho às necessidades do capital. Entra na oficina não como representante da ciência, mas como representante de uma caricatura de gerência nas armadilhas da ciência. (BRAVERMAN, 2014, p. 82- 83).

A crítica de Braverman ao que Taylor considerava como método científico se constitui no fato de que os métodos empregados por ele consistiam na realização de experimentos e atividades elaboradas e manipuladas com vistas a um fim específico. Estes métodos estavam

pautados na busca não da compreensão do processo de trabalho, suas características e implicações no contexto de uma sociedade de classes, mas sim na busca pelo controle do processo de trabalho por parte da gerência e por melhores resultados das atividades realizadas pelos operários.

O controle do processo de trabalho proposto por Taylor retira das mãos do trabalhador o conhecimento pleno de seu ofício e o transfere para a gerência. Não eram, pois, consideradas as relações mantidas entre os capitalistas e seus empregados, ou seja, as relações sociais e de classe, mas simplesmente as ações cujas realizações seriam necessárias ao aumento da produção e, conseqüentemente, de seus lucros.

Conhecido posteriormente por Taylorismo, o método se caracterizava pelo controle sistemático e rigoroso do tempo e dos processos de trabalho e a imposição desses métodos de racionalização ao trabalhador. É indispensável ressaltar que o controle gerencial do trabalho já existia antes das formulações de Taylor, porém, após o conjunto de ações sistemáticas desenvolvidas por ele, o controle passou a ser exercido diretamente sobre o trabalhador e a forma como este deveria executar suas atividades.

A produtividade poderia ser aumentada, na visão de Taylor, através da decomposição do processo de trabalho, da racionalização dos movimentos, da organização sistemática das tarefas e do controle rigoroso do tempo. Assim, o disciplinamento da força de trabalho e o conseqüente aumento da produção se davam pela adoção de um sistema racionalizado de controle do tempo e dos movimentos do trabalhador na execução de suas atividades.

Devido à sua grande aceitação entre os capitalistas e administradores, o Taylorismo ultrapassou as fronteiras dos Estados Unidos, chegando à Inglaterra e, mais tarde, no início do século XX, foi sendo difundido em todos os países industriais, onde assumiu as mais diversas denominações. Destaca-se sua divulgação na Alemanha, onde era chamado simplesmente de **racionalização** e aplicado de forma pioneira pelas indústrias locais mesmo antes da Primeira Guerra Mundial (BRAVERMAN, 2014, p. 86-87).

Os métodos de racionalização do trabalho estruturados no Taylorismo e sua popularização entre as potências industriais contribuíram ainda mais para a exacerbação da divisão técnica do trabalho. O trabalho manual passa a ser realizado sob as ordens daqueles que detêm o poder de pensar como fazê-lo. As ocupações são pulverizadas e divididas no próprio interior das fábricas, nas quais aqueles que realizam as tarefas operacionais (trabalho manual) são separados, inclusive fisicamente, dos responsáveis em planejá-las (trabalho intelectual). Aumenta assim a distância entre aqueles que concebem e os que devem apenas executar as

atividades produtivas, sob a alegação de que esta é a melhor forma de se obter melhores **resultados** por parte do trabalhador.

A separação entre trabalho intelectual e manual faz com que, na visão de Braverman (2014, p. 112), a interferência direta do trabalhador seja reduzida em determinados setores da produção, ou seja, em um determinado momento, nos setores onde se realizam as atividades mais especializadas de concepção da produção, a quantidade de operários vai sendo pouco a pouco reduzida. Se esta separação produzir um aumento significativo na produção, a divisão é ainda mais acentuada, recorrendo-se muitas vezes à substituição do trabalhador pela máquina ou, no dizer de Marx, do trabalho vivo pelo morto.

O trabalho passa assim, a ser concebido em um setor (administrativo) e executado em outro (operacional). Esta divisão tem por consequência, além da perda do controle sobre os processos de trabalho por parte do trabalhador, uma nova organização do trabalho com o crescimento de ocupações administrativas e técnicas; mudanças nas ocupações no interior das organizações industriais e o rápido aumento da produção (BRAVERMAN, 2014, p. 115).

Ao publicar em 1911 a obra *Os Princípios da Administração Científica*, Taylor se tornou a principal influência para que o empreendedor estadunidense Henry Ford (1863-1947) instituisse as bases de seu sistema de acumulação. Em 1913, Ford deu início à sua primeira linha de montagem e, na busca pelo aumento cada vez maior da produtividade, inicia uma nova fase no processo de divisão do trabalho com base em um esquema de trabalho de 8 (oito) horas diárias pelos quais pagava 5 USD (dólares dos Estados Unidos) aos seus operários, uma jornada curta e um salário muito acima da média para a época.

O principal fundamento de Ford era o aumento da produtividade e dos lucros decorrentes dela, com o menor investimento de tempo e recursos possíveis. A fim de atingir este objetivo, Ford desenvolveu um modelo de regulação da produção que modificou de maneira substancial não só a forma de se produzir mercadorias, mas também, de consumir, instituindo toda uma forma de viver diferente dos padrões vigentes, constituindo-se numa das bases de sustentação do modelo Taylorista/Fordista.

Este modelo se pautava basicamente, numa forma racionalizada de organização da produção – produção em massa de produtos estandardizados para consumo em massa; no acordo tácito entre os detentores do capital, operários e governo – a fim de minimizar os conflitos causados pela insatisfação dos trabalhadores, tendo o governo o papel de mediador; e, por fim, o desenvolvimento de um Estado de Bem-Estar Social, responsável pelo apoio à população, garantindo um mínimo de acesso aos direitos sociais.

Na análise de Frigotto (2010b, p. 74), as principais características do Fordismo são: 1) a adoção de uma forma de organização do trabalho de base tecnológica pautada no desenvolvimento das máquinas, com divisão rígida do trabalho, conhecimento e composição da força de trabalho; 2) um regime de acumulação que aliava a produção em larga escala e o consumo em massa para se atingir um determinado nível de lucro e, ainda, 3) um modo de regulação social com base ideológica e política capaz de controlar os conflitos sociais e econômicos.

Ainda mais acentuado do que no Taylorismo, o controle do trabalho e o disciplinamento do trabalhador são efetivados não só dentro das fábricas, mas também em sua vida pessoal. O Fordismo eleva assim o controle sobre o trabalho e a divisão de tarefas no interior da produção a patamares nunca antes alcançados no modo de produção capitalista. Para Harvey (2014, p. 121), no entanto, as inovações tecnológicas e organizacionais utilizadas por Ford eram apenas uma extensão de tendências já anteriormente estabelecidas, como a forma corporativa de organização dos negócios, oriunda das estradas de ferro do século XIX e os princípios de organização das tarefas de trabalho provindos das formulações de Taylor.

O diferencial do sistema Fordista consistia na visão de Ford de que a produção em massa significava consumo em massa, ou seja, fazia-se necessário forjar uma nova sociedade, mais livre, que atendesse aos interesses de seu sistema produtivo. Era necessário, pois a criação “de um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia, em suma, um novo tipo de sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista” (HARVEY, 2014, p. 121).

Pautado nestes princípios, Ford tinha como objetivo fazer com que o trabalhador adquirisse a disciplina necessária para desempenhar um trabalho de alta produtividade; possuísse uma renda que lhe permitisse consumir as mercadorias produzidas em massa e tempo disponível para usufruir delas (HARVEY, 2014, p. 122). O modelo de operário desejado deveria, portanto, seguir um **modo de vida** contido e regrado, com base num tipo de família tradicional, cuidadosamente estudado por Ford. Ele acreditava que essas medidas e o poder corporativo de regulamentação da economia seriam suficientes para formar o novo tipo de sociedade necessária ao seu regime de acumulação.

O conjunto de práticas de controle do trabalho desenvolvido por Ford, aliado às novas tecnologias, hábitos de consumo e configurações de poder político-econômico, são considerados por Harvey (2014, p. 119) como a base da expansão econômica ocorrida no período pós-segunda guerra. É no cenário formado após a Segunda Guerra Mundial, quando a economia das grandes nações europeias se encontrava completamente falida e os países

arrasados pelos efeitos da guerra, que o Fordismo encontra as bases para a solidificação de seu modelo de regulação.

Neste contexto caótico do pós-guerra, tornava-se difícil recusar qualquer iniciativa de racionalização que melhorasse a eficiência, necessária ao processo de reconstrução dos países, financiado pelos incentivos financeiros estadunidenses. É assim que os excedentes das mercadorias produzidas em massa, segundo o modelo Fordista de produção, vão abastecer os mercados internacionais, não apenas nos países envolvidos na guerra, mas também nos países em desenvolvimento, como o Brasil.

Conforme esclarece Harvey (2014), é somente quando os países resolvem o problema dos usos dos poderes do Estado e sua intervenção na economia, ocorrida a partir de 1945, que o regime fordista chega à sua maturidade, formando a base da expansão econômica que perdurou até meados da década de 1970. São características deste período o crescimento econômico; a reconstrução dos países; a elevação do padrão de vida das pessoas, pelo menos dos que tinham acesso às **benesses** do consumo e, por fim, a expansão do capitalismo por meio da internacionalização dos negócios.

No entanto, o sistema capitalista não se sustenta unicamente através do desenvolvimento dos meios de produção, mas sob uma determinada base que se constitui muito além da forma de organizar a produção, envolvendo também aspectos sociais, políticos e culturais. Assim, para que o crescimento do regime Taylorista/Fordista se consolidasse, fez-se necessário promover o equilíbrio entre as forças basilares do processo produtivo e conter os conflitos entre eles, garantindo a continuidade e a manutenção do sistema capitalista. Desta forma, capital, Estado e força de trabalho firmaram uma espécie de **pacto**, capaz de garantir a estrutura social, política e, sobretudo, econômica do sistema. De acordo com Antunes (2009):

Pode-se dizer que junto com o processo de trabalho taylorista/fordista erigiu-se, particularmente durante o pós-guerra, um sistema de “compromisso” e de “regulação” que, limitado a uma parcela dos países capitalistas avançados, ofereceu a ilusão de que o sistema de metabolismo social do capital pudesse ser *efetiva, duradoura e definitivamente* controlado, regulado e fundado num compromisso entre capital e trabalho mediado pelo Estado (ANTUNES, 2009. p. 40, grifo do autor).

Desta forma, o acordo firmado entre a classe trabalhadora e o capital, organizado por meio dos sindicatos, fez com que os trabalhadores abrissem mão do controle dos meios de produção e aceitassem as condições oferecidas pelo sistema capitalista em troca de melhores salários, possibilitando seu acesso ao consumo dos bens materiais produzidos na então nascente sociedade capitalista moderna. Em contrapartida, o Estado participa deste acordo garantindo o

Bem Estar Social<sup>10</sup> dos trabalhadores, por meio da garantia da manutenção de um conjunto de direitos considerados inalienáveis do ser humano, como saúde, educação, seguridade social etc. Este compromisso, mantido entre capital, classe trabalhadora e Estado causava a sensação de que o sistema capitalista se encontrava estável, sob controle e imune a qualquer crise capaz de abalar suas bases de sustentação.

No entanto, mesmo tendo se mantido relativamente estável por cerca de 30 anos, após um período de prosperidade o regime de acumulação fordista começa a demonstrar enfraquecimento e o capitalismo passa a dar sinais de um novo momento de crise. A partir da segunda metade da década de 1960, a produção excedente proveniente do aumento provocado pelo Fordismo não encontrava mais mercado suficiente para sua comercialização. Ainda que a internacionalização da economia tenha consolidado novos mercados consumidores, a demanda pelas mercadorias produzidas nos Estados Unidos, então eixo central da produção do mundo, não era mais suficiente para justificar o aumento crescente da produção.

Não somente este, mas muitos outros fatores contribuíram para o declínio do Taylorismo/Fordismo. Harvey (2014) assinala, entre outros aspectos, a recuperação da economia da Europa e do Japão que, profundamente atingidos pela Segunda Guerra Mundial conseguiram, após alguns anos, recuperar sua estrutura econômica interna, passando a consumir sua própria produção e, mais ainda, exportando seus excedentes. Desta forma, estas regiões deixaram de depender dos produtos dos EUA e, ao mesmo tempo, passaram a competir com ele na produção de mercadorias, o que afetou sobremaneira a economia estadunidense. Por outro lado, a diminuição das importações pelos países em desenvolvimento, especialmente os da América Latina, aliada à busca pela manufatura em países estrangeiros, como os do Sudeste Asiático, criou um mercado competitivo para a industrialização fordista, contribuindo para o

---

<sup>10</sup> Draibe (1993) conceitua, em linhas gerais, o Estado de Bem-Estar Social ou *Welfare State* como uma “forma de regulação social que se expressa pela transformação das relações entre o Estado e a Economia, entre o Estado e a Sociedade, a um dado momento do desenvolvimento econômico. Tais transformações se manifestam na emergência de sistemas nacionais, públicos ou estatalmente regulados de educação, saúde, integração e substituição de renda, assistência social e habitação que, a par das políticas de salário e emprego, regulam direta ou indiretamente o volume, as taxas e o comportamento do emprego e salário da economia, afetando, portanto, o nível de vida da população trabalhadora” (1993, p. 19). Deve-se ressaltar que este fenômeno não se apresenta da mesma forma nos diversos países que integram o sistema capitalista, assumindo características distintas entre os países centrais e os periféricos, e no interior mesmo dos países que compõem cada grupo. De modo geral, Draibe (1993) indica como elementos comuns neste processo: o papel do Estado na organização e implementação das políticas sociais, a relação de mediação entre Estado e o mercado e ainda, a noção de complementação/substituição de renda aos excluídos do mercado de trabalho. Estes elementos são entendidos como direitos e não como ações benevolentes do Estado, diferentemente do que ocorre no Brasil, no qual os direitos sociais se reduzem a uma política assistencialista ineficiente e ineficaz.

fim da hegemonia absoluta dos Estados Unidos na produção de mercadorias e, conseqüentemente, para a decadência do modelo de regulamentação até então vigente.

Além disso, a recuperação da economia dos países atingidos pela Segunda Guerra Mundial e o crescimento da produção em países periféricos da América Latina, como o Brasil, agravaram ainda mais a crise de superprodução e subconsumo. A desvalorização do dólar como moeda de referência e a flutuação do câmbio decorrente disso, bem como a formação do mercado do eurodólar causado pelo aumento dos preços do petróleo na década de 1970 e a diminuição do crédito entre os anos de 1966 e 1967, foram sinais claros de que o poderio estadunidense não era mais capaz de regulamentar o sistema financeiro internacional e manter o equilíbrio hegemônico do sistema capitalista.

Ao mesmo tempo, o Estado de Bem-Estar Social era apontado pelo capital como o causador da crise já que, de seu ponto de vista, a manutenção do bem-estar social se constituía em um **gasto** desnecessário que obrigava o governo a dispendir altos valores, causando a retração do poder público. O movimento de enxugamento do Estado, conhecido por Estado Mínimo, não suportava a manutenção dos direitos sociais, tidos como **favorecimento** à população. O enxugamento do Estado prevê, assim, a eliminação gradativa de direitos sociais e trabalhistas mínimos, negociados pelos trabalhadores e o patronato e até então garantidos pelo governo, inaugurando uma nova base política de sustentação - o neoliberalismo - que não coadunava com a base de acumulação Fordista.

Ao abordar as causas da crise do capitalismo sob o regime Fordista, Antunes (2009) considera que estas começam a se manifestar devido a uma conjugação de fatores que são a expressão fenomênica da crise estrutural do regime de acumulação capitalista. A análise que realiza se aproxima dos fatores apontados por Harvey (2014) como os responsáveis pela ocorrência deste fenômeno, concordando com este no fato de que o solapamento do regime de acumulação vigente demonstrava que este não era mais suficiente para o atendimento da demanda de acumulação e lucratividade crescentes. Em sua análise, Antunes (2009) assinala alguns dos principais fatores da desestruturação do sistema Taylorista/Fordista, como a queda das taxas de lucro, causadas pelo aumento do preço da força de trabalho e pela intensificação das lutas sociais, que diminuiu a produtividade que até então era mantida regularmente.

Outros acontecimentos relevantes para o esgotamento do regime de acumulação Taylorista/Fordista foram a retração do consumo, causada pelo desemprego estrutural; a intensificação e autonomia do capital financeiro especulativo frente ao capital produtivo; a concentração de capitais causada pela fusão entre empresas; a crise do Estado de bem-estar social que causou a retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado; e,

finalmente, o incremento acentuado das privatizações, desregulamentações e flexibilização do processo produtivo, dos mercados e da força de trabalho.

Os aspectos evidenciados por Antunes (2009) demonstram que o binômio Taylorismo/Fordismo se encontrava em uma fase de decadência, não tendo mais estrutura suficiente para manter a coesão do modo de produção capitalista. Esta incapacidade estava ligada, segundo Harvey (2014), a problemas de rigidez, pois:

Havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariáveis. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho (especialmente no chamado setor “monopolista”). E toda tentativa de superar esses problemas de rigidez encontrava a força aparentemente invencível do poder profundamente entrincheirado da classe trabalhadora (HARVEY, 2014, p. 135).

Deste modo, o capitalismo de base Fordista se encontrava em uma crise estrutural, demonstrando ser necessária a edificação de um novo regime de acumulação, mais dinâmico e flexível, capaz de se adaptar às novas demandas do capital flutuante e especulativo. Para Frigotto (2010b), os sinais de esgotamento do Fordismo coincidem com a revolução da base técnica do processo produtivo, resultante do financiamento, por parte do Estado, do capital privado e da reprodução da força de trabalho. Esta revolução tecnológica acelera a incorporação do capital morto e a diminuição do capital vivo. Formam-se assim, as bases de um novo modelo de acumulação, denominado por Harvey (2014, p. 140) de “Acumulação Flexível”.

## 2.2 O MODELO DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL E A NOVA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

A dinâmica histórico-dialética de construção do novo a partir do velho ratifica o fato de que o modelo de acumulação flexível tem suas origens no interior da crise que se formava no processo de esgotamento do modo de regulamentação Taylorista/Fordista. Para Antunes (2009), evidenciava-se uma crise estrutural do capital decorrente da diminuição das taxas de lucro, da manifestação do sentido destrutivo da lógica do capital e, conseqüentemente, do desmoronamento do sistema de regulação não apenas econômica, mas política e social que sustentava as bases do regime de acumulação vigente.

O excesso de fundos e a diminuição dos investimentos na produção causaram o aumento da inflação nos Estados Unidos e, em consequência, a adoção de uma política monetária por parte do governo que gerou uma grave crise no setor imobiliário internacional e nas instituições

financeiras de modo geral. Além disso, o aumento dos preços do petróleo e o embargo dos países árabes à exportação do petróleo para o ocidente durante o período da guerra árabe-israelense (1973) agravaram ainda mais o cenário econômico. Tais fatores causaram instabilidade nos mercados e elevaram os custos do investimento em energia, pois os países foram obrigados a investir mais recursos na busca por novas tecnologias para a geração de energia, aumentando ainda mais a instabilidade no mercado financeiro. (HARVEY, 2014).

Ao sintetizar as razões da crise que resultaram na falência do Fordismo e na estruturação da acumulação flexível, Antunes (2009) explica que as raízes da crise se encontram no excesso constante de produção manufatureira internacional e em sua incapacidade de proporcionar os mesmos índices de lucro obtidos pelo mercado financeiro. Desenvolveu-se assim, uma sequência de fatores que impactaram sobremaneira na forma de se obter o lucro desejado pelo sistema capitalista:

Foi a grande queda de lucratividade dos Estados Unidos, Alemanha, Japão e do mundo capitalista adiantado como um todo – e sua incapacidade de recuperação – a responsável pela redução secular das taxas de acumulação de capital [...] As baixas taxas de acumulação de capital acarretaram índices baixos de crescimento da produção e da produtividade; níveis reduzidos de crescimento da produtividade redundaram em percentuais baixos de aumento salarial. O crescente desemprego resultou do baixo aumento da produção e do investimento (BRENNER, 1999, p. 12-13 apud ANTUNES, 2009, p. 33).

A redução dos lucros decorrentes da produção fez com que o capital fosse então deslocado do mercado produtivo para o financeiro. Neste sentido, tornava-se necessária uma reformulação profunda do sistema de produção capitalista, capacitando-o para responder às novas demandas de geração de lucro que se formavam. O novo regime de acumulação, mais adequado aos interesses do capitalismo neste momento crítico, deveria ser menos rígido e mais flexível, conjugando ações que resultassem na superação da crise e na retomada do crescimento das taxas de lucro.

Neste sentido, ao analisar as ações necessárias para a superação da crise, Antunes (2009) acrescenta que elas tinham por objetivo fomentar uma reestruturação que não alterasse as bases do modo de produção capitalista, mas promovesse apenas mudanças superficiais que permitissem a continuidade do padrão produtivo e de lucratividade do auge do período Taylorista/Fordista. Desta forma, o que necessitava ser modificado não era o modo de produção, mas a forma de acumulação, para que a lucratividade fosse então potencializada.

Como consequência, foram se delineando nas décadas de 1970 e 1980, novas experiências nos setores econômico, social e político que evidenciavam os primeiros

movimentos de formação de um novo regime de acumulação e de um novo modelo ideológico de regulação social e política como estratégia para enfrentamento da crise. Isso significava a reorganização dos processos de produção e de organização do trabalho para que se tornassem mais flexíveis, e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de novas bases ideológicas de sustentação para o modelo nascente. Este então passou a se assentar sobre o pensamento pós-moderno, o neoliberalismo, a globalização econômica e a reestruturação produtiva.

Assim, ao buscar apreender as características do pensamento pós-moderno, Harvey (2014) afirma que ele representa uma tentativa de afastamento das características do modernismo, ou seja, pressupõe a negação do pensamento totalizante e universalizador, que busca analisar o real em sua perspectiva histórica. O pós-modernismo rejeita a profundidade das *metanarrativas*<sup>11</sup> presentes no pensamento moderno e direciona sua ênfase para a transitoriedade, a fragmentação, a superficialidade, o individualismo e a prevalência da estética. Problematizando esta racionalidade, Harvey realiza a seguinte análise:

Mas se, como insistem os pós-modernistas, não podemos aspirar a nenhuma representação unificada do mundo, nem retratá-lo com uma totalidade cheia de conexões e diferenciações, em vez de fragmentos em perpétua mudança, como poderíamos aspirar a agir coerentemente diante do mundo? A resposta pós-moderna simples é de que, como a representação e a ação coerentes são repressivas ou ilusórias [...], sequer deveríamos tentar nos engajar em algum projeto global. O pragmatismo (do tipo de Dewey) se torna então a única filosofia de ação possível (HARVEY, 2014. p. 55).

Assim, o pensamento pós-moderno desconsidera os antagonismos da sociedade de classes, retirando o foco das causas coletivas que são relegadas a segundo plano ou completamente negligenciadas. A prevalência está na valorização da individualidade, na qual a produção da cultura é integrada à produção de mercadorias. Estimulando a criação de uma pluralidade de personalidades individuais e de uma nova estética, o pensamento pós-moderno contribui para a necessidade do consumo de mercadorias diferenciadas, produzidas para atender as diversas individualidades. Desta forma, o pós-modernismo, ao incentivar a cultura do consumo e do individualismo, contribui para a destruição dos vínculos sociais sendo, portanto, próprio da sociedade capitalista e uma de suas bases de sustentação.

Sob o discurso de defesa das liberdades individuais e sua prevalência sobre os interesses coletivos, a teoria neoliberal defende a livre ação do mercado e a não intervenção do Estado na economia, considerando as desigualdades sociais como algo natural, inerentes ao processo de

---

<sup>11</sup> Segundo Harvey, as metanarrativas são “interpretações teóricas de larga escala pretensamente de aplicação universal” (HARVEY, 2014. p. 19), ou seja, são explicações teóricas que buscam interpretar a realidade de maneira aprofundada, considerando seus múltiplos aspectos.

adaptação dos homens às leis do mercado. O argumento de que nenhum indivíduo é igual a outro e, portanto, cada um possui diferentes níveis de capacidade, é utilizado para justificar as desigualdades de oportunidade entre os indivíduos e as diferenças entre as classes. Neste sentido, o mercado é defendido como regulador social e de ordenação política, onde o Estado deve assumir um papel coadjuvante de mediação e manutenção da estrutura mínima necessária à livre negociação mercadológica.

No entanto, como bem avalia Harvey (2008), a aplicação dos princípios neoliberais não conseguiu promover o tão propagado desenvolvimento econômico mundial. Ao contrário, as ideias neoliberais fizeram com que muitos países (como Rússia e Ucrânia, e países da África e América Latina) amargassem nas décadas de 1980, 1990 e 2000, fatores como a queda da renda *per capita*, o aumento da pobreza e a diminuição da expectativa de vida, o aumento da economia informal e queda dos indicadores de bem-estar social. O autor conclui que a “redução e o controle da inflação são o único sucesso sistemático que a neoliberalização pode reivindicar” (HARVEY, 2008. p. 168). A ideologia neoliberal de que o crescimento econômico vem acompanhado de forma inerente pela melhoria das condições de vida da população também não encontra sustentação, evidenciando-se justamente o seu movimento contrário: o aumento da pobreza e das desigualdades sociais.

A globalização das transações comerciais e a ampliação dos mercados é outro elemento fundante do modelo de acumulação flexível, que necessita do aumento constante de públicos diferenciados para consumirem as mercadorias que produzem. A necessidade crescente de aumento dos mercados consumidores fez com que se ampliassem as transações mercadológicas para além das fronteiras dos países, criando a chamada sociedade global. No entanto, este movimento ultrapassa os limites das relações comerciais e envolve outros aspectos, que não apenas o econômico. Na tentativa de demonstrar a coesão da globalização, Jameson (2001) assinala que, além do aspecto econômico, esta se apresenta em mais quatro níveis distintos: o tecnológico, o político, o cultural e o social.

Em linhas gerais, estes níveis podem ser assim sintetizados: o nível tecnológico se refere ao avanço nas comunicações e seus impactos na produção e comercialização dos produtos. No nível político, questiona sobre o papel do Estado na globalização e a expansão do poder militar e econômico dos EUA e o enfraquecimento dos outros países ao poderio norte-americano. No nível cultural, o aspecto central da globalização se refere à invasão da cultura estadunidense nos demais países em detrimento das tradições locais. O nível econômico se relaciona aos demais. A produção das mercadorias é vista como fenômeno cultural, no qual a cultura é dissolvida no econômico e vice-versa. Por último, no nível social, questiona-se a cultura do

consumo, vista como algo individualizador e destruidor da vida cotidiana (JAMESON, 2001. p. 17-28).

É assim que o incentivo ao individualismo e a emergência de pequenos grupos sociais com características distintas promove toda uma cultura de consumo que vai moldando uma nova forma de se consumir e, conseqüentemente, de se produzir mercadorias, de modo mais rápido, com produtos diversificados que atendam às necessidades dos mais diversos grupos e indivíduos, que veem no produto consumido a tradução de suas características e de sua personalidade. Deve-se ressaltar que há ainda o estímulo para que essa relação de consumo seja cada vez mais efêmera, para isso são produzidas mercadorias que se tornam rapidamente obsoletas, seja pela pouca durabilidade física do próprio produto ou pela sua rápida substituição por outro mais moderno e interessante para o consumidor.

A breve caracterização do pós-modernismo, neoliberalismo e globalização tem o propósito de esclarecer quais as implicações do processo de estruturação da acumulação flexível para as políticas educacionais de formação da classe trabalhadora brasileira. O que se pretende com a breve caracterização destes elementos é avançar na compreensão de que o modelo de acumulação flexível se estrutura não só na reestruturação produtiva, mas também na construção de uma nova racionalidade e de modos de vida dos seres humanos, nos quais o aspecto econômico estabelece seu domínio, ditando como o ser humano deve pensar, sentir e viver, tendo como objetivo o aumento do consumo e, conseqüentemente, a lucratividade.

A racionalização dos modos de vida dos indivíduos a partir da lógica economicista tem na educação um instrumento valioso para o atendimento de suas demandas. A política educacional instituída pelo estado brasileiro e as ações empreendidas por cada sistema de ensino são fortemente influenciadas por estes aspectos, visto que a escola não se encontra isolada do meio socioeconômico e política onde está inserida. Neste sentido, observa-se na política educacional brasileira, especialmente a que se destina à formação de jovens e adultos trabalhadores, um viés direcionado pelos discursos do desenvolvimento de competências para a empregabilidade, o empreendedorismo e a meritocracia, indispensáveis para que os sujeitos possam atender as demandas requeridas pelo mundo do trabalho atual.

É fundamental para esta análise a compreensão de que a reestruturação produtiva é um processo de transição que ainda se encontra em curso. Portanto, as formulações teóricas existentes não nos permitem compreender plenamente, no período atual, a dimensão total de seus efeitos sobre o ser humano e as diversas organizações sociais. Sobre este aspecto, Harvey (2014) questiona até que ponto as teorias sobre a dinâmica do capitalismo devem ser reformuladas para que se possa compreender a reestruturação que se opera nas forças produtivas

e nas relações sociais e, mais ainda, se estas reformulações serão capazes de explicar suficientemente o atual regime, a fim de que se possa estabelecer qual o seu futuro e suas possíveis implicações para a sociedade.

Desta forma, a acumulação flexível se fundamenta num regime de acumulação que se caracteriza, de modo geral, pela flexibilização dos mercados, dos processos de trabalho, produtos e padrões de consumo; o estabelecimento de novos setores de produção, mercados e serviços financeiros; a inovação comercial, tecnológica e organizacional; o crescimento do chamado setor de serviços; a criação de novas regiões produtivas, até então inexistentes, e ainda, a difusão imediata das decisões em diferentes espaços geográficos ocasionada pelo avanço tecnológico e informacional (HARVEY, 2014, p. 140).

Destaca-se ainda a exacerbação dos investimentos de capital financeiro que se constitui na aplicação de recursos não na produção de bens materiais ou serviços mensuráveis, mas num mundo fictício de capital especulativo, fundamentado em aplicações financeiras que podem desaparecer a qualquer momento. Um exemplo recente destes investimentos pode ser observado na crise imobiliária ocorrida nos Estados Unidos em 2008, causada pela venda das dívidas hipotecárias para os grandes bancos de investimentos e que teve impactos profundos em diversos países da Europa, Ásia e América Latina.

A reestruturação que vem se operando desde a falência do sistema Taylorista-Fordista se constitui, desta forma, na tentativa de elevação do consumo de produtos que se encontrava em declínio, de acordo com Pinto (2013), por causa do aumento dos investimentos em capital financeiro e do crescimento do setor de serviços, levando a indústria a substituir a padronização em larga escala pela “crescente agregação tecnológica, maior qualidade e personalização de seus produtos” (PINTO, 2013, p. 44). Para este autor, para que se atingissem esses objetivos, seria necessário o estabelecimento dos seguintes fatores:

1. **Alta flexibilidade da produção**, ou capacidade de produzir diferentes modelos de produtos num curto período de tempo [...]
2. **Altos índices de qualidade nos produtos**, o que reduziria inclusive custos de produção, em vista do baixo volume de retrabalho;
3. **Baixos preços finais**, o que poderia ser obtido não apenas pela redução do re-trabalho e pela flexibilidade produtiva, mas também através da manutenção de uma “fábrica mínima”, operando sempre com baixíssima capacidade ociosa, tanto em termos de equipamentos, quanto de estoques e de efetivos de trabalhadores;
4. **Entrega rápida e precisa**, com os pedidos sendo entregues no momento exato estipulado pelo cliente, na quantidade exata e com um controle de qualidade que lhe garantisse pronta utilização na maioria dos casos. (PINTO, 2013. p. 44-45, grifo nosso).

As exigências de produção flexível, baixos custos de produção, baixos preços e entrega rápida, tornavam necessária a busca por novas formas de produção e também de organização

do trabalho. Dois pilares fundamentais são então ampla e diretamente afetados neste processo: em primeiro lugar, a própria forma de se produzir mercadorias, com a fabricação de produtos diversificados e o estabelecimento de novas formas de prestação de serviços para atender às exigências do mercado. E, em segundo, é afetada toda uma massa de pessoas que precisa vender sua força de trabalho para sobreviver, classe esta denominada por Antunes (2009) de *classe-que-vive-do-trabalho*<sup>12</sup> e que engloba a totalidade de trabalhadores assalariados que depende do processo de produção para manter sua subsistência.

Assim, enquanto no Taylorismo/Fordismo se tem uma produção em massa de produtos padronizados e fabricados em grande quantidade para que o consumo se dê também de forma massificada, neste novo modelo de acumulação adota-se uma forma de produção mais compartimentada, na qual produtos diversificados são fabricados sob demanda e em pequenas quantidades, evitando-se o acúmulo de mercadorias e a formação de grandes estoques. Este tipo de produção busca atender um público diferenciado, que consome de acordo com suas particularidades e, ao mesmo tempo, evitar os custos de manutenção de estoques, promovendo a circulação e o consumo rápido dos produtos.

Esta forma de produção flexível tem suas origens no sistema de produção desenvolvido pela Toyota, montadora japonesa de automóveis, por este motivo o modelo é também chamado de Toyotismo<sup>13</sup>. Este modelo se fundamenta numa série de ferramentas de controle da qualidade que tem um duplo objetivo: diminuir os custos da produção e aumentar a lucratividade. Esta lógica de se fazer mais com menos, ou seja, produzir mais gastando menos recursos, se traduz na concepção conhecida por *Lean Production*, ou **produção enxuta**, a partir da utilização do chamado *Just in Time*<sup>14</sup>, dos processos de flexibilização do trabalho e por novas formas de contratação e remuneração dos trabalhadores.

---

<sup>12</sup> Utiliza-se neste trabalho as expressões **classe que vive do trabalho** e **classe trabalhadora** como sinônimas, de acordo com o sentido dado por Antunes (2009, p. 101-104). O autor utiliza a expressão *classe-que-vive-do-trabalho* para se referir à classe trabalhadora ampliando e atualizando o sentido marxiano do termo em contraponto aos que afirmam o fim das classes sociais e também o fim do trabalho. Define os que vivem do trabalho como o conjunto daqueles que, realizando trabalho produtivo ou improdutivo, vendem sua força de trabalho em troca de salário e inclui também os desempregados, excluídos do sistema produtivo pelo capital. O trabalho produtivo é entendido não só como o trabalho manual, mas todo trabalho que produz mais valia, enquanto o improdutivo é caracterizado por todas as atividades que não geram mais valia, mas participam do processo produtivo pela prestação de serviços. O autor exclui deste grupo apenas os gestores do capital, os que vivem dos juros do capital especulativo e a pequena burguesia urbana e rural.

<sup>13</sup> Neste trabalho os termos: Acumulação Flexível, Toyotismo e modelo japonês são adotados como sinônimos, referindo-se ao mesmo modelo de acumulação presente no sistema capitalista.

<sup>14</sup> Segundo Alves (2000), esse sistema – conhecido como Toyotismo – “é regido pelo princípio da flexibilidade, que articula três valores universais – o valor do envolvimento subjetivo do trabalho [...] e os valores da produção fluida e da produção difusa” (ALVES, 2000, p. 4. Grifos do autor). A produção fluida se refere à utilização da tecnologia, cada vez mais avançada, no processo produtivo e a produção difusa se refere à terceirização do trabalho que, antes realizado em uma única empresa, passa a ser compartimentado e dividido em vários núcleos menores de produção, com a utilização da força de trabalho cada vez mais precarizados.

Portanto, no sistema desenvolvido pela Toyota a produção deve ser adaptável, programada em função do tempo e em pequenos lotes de mercadorias, para atender a demanda no menor tempo possível. Isto significa que a produção deve ser orientada de maneira que todo o esforço ou investimento excedente sejam minimizados ou, se possível, completamente eliminados. Este processo de enxugamento da produção atinge principalmente a classe que vive do trabalho, visto que muitas atividades laborais são eliminadas ou transferidas para outros centros produtivos por meio da transferência de atividades subalternas para empresas menores ou trabalhadores autônomos, formando um complexo movimento de terceirização do trabalho.

Por outro lado, o enxugamento da produção se apoia no investimento cada vez maior em ciência e tecnologia, capaz de propiciar o desenvolvimento da maquinaria necessária à produção de mercadorias diversificadas e à instituição da empresa mínima, inclusive com a eliminação de postos de trabalho, causada pela transferência dos conhecimentos próprios dos trabalhadores para esta maquinaria cada vez mais sofisticada. Deve-se ressaltar que a maquinaria até então utilizada pelo sistema de produção Fordista se tornou obsoleta ou pouco eficiente, não sendo capaz de atender à demanda da produção flexível. A produção de mercadorias diversificadas necessita de um maquinário adaptado à sua forma de produzir, fundamentada em uma concepção de empresa enxuta. Desta forma, faz-se necessário maior investimento científico e tecnológico para desenvolver uma maquinaria mais elaborada e versátil.

Ao discutir sobre esta revolução técnico-científica, Braverman (2014) afirma que o desenvolvimento da maquinofatura retirou das mãos do trabalhador os seus instrumentos de trabalho, transferindo-os para as máquinas e modificando estes instrumentos de forma que todo o processo de trabalho também foi transformado. Para ele, “só quando se dá à ferramenta, ou ao trabalho, determinado ritmo fixo pela estrutura da própria máquina, é que a maquinaria no sentido moderno começa a desenvolver-se” (BRAVERMAN, 2014, p. 163-164). Assim, pelo desenvolvimento técnico-científico que se opera no incremento da maquinaria, a máquina por si mesma é quem começa a ditar o ritmo de trabalho e a quantidade de mercadorias a ser produzida, sem a interferência direta do trabalhador.

À medida que os conhecimentos antes pertencentes aos trabalhadores são transferidos para uma determinada máquina, esta passa a desempenhar uma série de procedimentos que antes eram realizados por vários trabalhadores. Têm-se então a criação de máquinas capazes de realizar diversas operações, muitas vezes de forma simultânea, em um período de tempo menor, com bem menos custos e de forma muito mais rápida do que os seres humanos são capazes de

realizar. Elimina-se também o desperdício de recursos e de tempo na realização de tarefas desnecessárias, princípio fundamental da noção de empresa enxuta.

Desta forma, por efetuarem operações muito específicas, estas máquinas não seriam aproveitadas fora de um determinado contexto produtivo. No entanto, num estágio de desenvolvimento ainda mais avançado, no qual a intervenção de um trabalhador altamente especializado pode modificar a programação da máquina, esta retoma seu caráter de universalidade, inclusive sendo combinada a outras que complementam a realização de seu trabalho, transformando a linha de produção em um todo integrado, automático, contínuo e com pouquíssima intervenção humana.

No entanto, o movimento de automatização dos processos de produção causado pelo desenvolvimento científico, tecnológico e informacional, não se converte em melhoria de condições de trabalho e em qualidade de vida para a classe que vive do trabalho. Contraditoriamente, na análise de Braverman (2014):

A massa humana está submetida ao processo de trabalho para os fins daqueles que a controlam mais que para qualquer fim geral de “humanidade” como tal. Ao adquirir assim forma concreta, o controle humano sobre o processo de trabalho converte-se no seu contrário, e vem a ser o controle do processo de trabalho sobre massas de homens. A maquinaria entra no mundo não como serva da “humanidade”, mas como instrumento daqueles a quem a acumulação de capital proporciona a *propriedade* das máquinas (BRAVERMAN, 2014, p. 167, grifo do autor).

Neste sentido, a subordinação da máquina ao homem é transformada em servidão do homem à máquina. Consequentemente, àqueles que vivem do trabalho, cada vez mais destituídos dos meios de produção e do poder de decisão, só cabem a subordinação aos detentores do capital e a precarização de suas relações de trabalho e condições de vida. No entanto, esta subordinação não se deu de forma pacífica. Para que o sistema capitalista continuasse funcionando de forma coerente, garantindo o seu regime de acumulação, ele precisava enfrentar amplas áreas de dificuldade, que necessitavam ser negociadas de forma que o sistema permanecesse estável.

Uma das barreiras a serem vencidas se refere ao controle sobre o emprego da força de trabalho na geração de lucro, ou seja, a adequação dos trabalhadores aos propósitos do capital. A instituição do modelo de acumulação flexível provocou, assim, uma reestruturação radical das relações de trabalho, nas quais o trabalhador é reduzido a mero realizador de operações subalternas desprovidas de sentido e que o afastam cada vez mais do conhecimento do processo produtivo. Sem o domínio dos meios de produção, a classe que vive do trabalho é incluída neste processo por meios flexíveis de contratação. Sobre este aspecto, Kuenzer (2006) esclarece que

no modo de produção capitalista todas as formas de inclusão são sempre subordinadas, consentidas.

Neste sentido, a força de trabalho é excluída dos postos reestruturados para depois ser incluída novamente, de forma precarizada, em outros postos da cadeia produtiva, num movimento chamado pela autora de “exclusão includente”. É desta forma que o trabalhador passa a ser, ele mesmo, uma das ferramentas da produção flexível, com o qual também se estabelecem relações flexíveis de contratação. Nestas relações, a terceirização dos serviços subalternos é ainda mais pulverizada, podendo ser desdobrada em quatro ou cinco níveis de subcontratação. Este processo é assim explicitado por Kuenzer (2006) ao relatar os resultados da pesquisa que realizou em uma cadeia de produção coureiro-calçadista:

Verificou-se, na cadeia pesquisada, um processo que interpõe, entre a fábrica e o trabalhador domiciliar, mais um ou dois níveis, caracterizando um processo que poderia ser chamado de *quinterização*, o qual responde à redução ontológica de uma classe trabalhadora sindicalizada, historicamente defensora de seus direitos e em sua maioria formalmente empregada. (KUENZER, 2006. p. 882-883, grifo da autora).

O que se pode depreender deste relato são os efeitos nefastos que a acumulação flexível promoveu nas relações de trabalho, solapando direitos construídos em décadas de lutas da classe trabalhadora. Sobre este aspecto, Pinto (2013) considera que o processo de flexibilização das relações trabalhistas, colocadas a efeito por parte das ações estatais, contribuiu para a eliminação das regulamentações protetoras dos direitos básicos dos trabalhadores, sob a alegação de que elas provocavam o “engessamento dos mercados de trabalho, pela elevação dos custos de produção e subsequente diminuição da competitividade empresarial” (PINTO, 2013, p. 48).

É neste contexto que o trabalhador passa a ser, na visão capitalista, o agente causador de uma dupla problemática: a elevação dos gastos públicos e a diminuição dos lucros das empresas. Em decorrência disto, o controle do trabalho se torna ainda mais intenso, dando origem a fatores como o enfraquecimento do movimento sindical e o aumento do desemprego estrutural. Para Harvey (2014) a adoção de formas mais flexíveis de contratação e a perda de direitos trabalhistas até então consolidados causa a diminuição dos postos fixos de trabalho, a falta de estabilidade no emprego, o aumento da utilização do trabalho parcial e temporário, subcontratações e utilização do trabalho feminino em condições de exploração maior do que o masculino (HARVEY, 2014, p. 141-143).

A reestruturação produtiva se consolida ainda por meio de novas formas de exploração do potencial da classe trabalhadora, que é cada vez mais atingida pela crise do sistema

capitalista. Não só a divisão técnica do trabalho se acentua, perpetuando o distanciamento da classe que vive do trabalho dos meios de produção, mas também, se configura um novo padrão de exploração de sua força de trabalho, enfraquecendo a organização de mecanismos de resistência e a luta pela manutenção dos direitos conquistados<sup>15</sup>.

No Brasil, a reestruturação produtiva é introduzida em meados da década de 1980, quando as empresas nacionais começam a adotar seus princípios técnico-científicos, mesmo que de forma restrita, inaugurando novos padrões organizacionais e tecnológicos e as formas de organização do trabalho desenvolvidas pelo Toyotismo. Para Antunes (2002-2003), na década de 1980 já se observava no Brasil a utilização da informatização produtiva, do sistema *just in time*, dos programas de qualidade total e a difusão da microeletrônica e dos mecanismos de envolvimento dos trabalhadores. Tais fatores evidenciam os primeiros indícios no país da instalação de uma lógica econômica reestruturada. Antunes ressalta que:

Foi nos anos 1990, entretanto, que a reestruturação produtiva do capital desenvolveu-se intensamente em nosso país, **através da implantação de vários receituários oriundos da acumulação flexível e do ideário japonês**, com a intensificação da *lean production*, do sistema *just-in-time*, *kanban*, do processo de qualidade total, das formas de subcontratação e de terceirização da força de trabalho (ANTUNES, 2002-2003, p. 17, grifo nosso).

No final da década de 1990, a adoção da política neoliberal iniciada por Fernando Collor de Melo, representante das forças de direita e dos interesses da elite que apoiaram a ditadura, favoreceu o desenvolvimento da reestruturação produtiva no país, não somente em seu aspecto técnico científico, mas também, em sua dimensão política. Os dois planos econômicos implementados pelo então presidente (Plano Collor I e II) evidenciavam a tendência liberalizante que ele vinha assumindo desde a sua campanha eleitoral, durante a qual realizou diversas viagens ao exterior em busca do apoio internacional<sup>16</sup>.

As ações de Collor, segundo Casarões (2014), pretendiam pautar-se na reestruturação política do governo brasileiro e envolviam prioritariamente a redução da inflação, que desmoralizava a imagem do país no cenário internacional. Deste modo, o pacote de medidas provisórias, chamado de Plano Brasil Novo, retirou as restrições tarifárias autorizando

<sup>15</sup> Os aspectos referentes às novas formas de exploração dos trabalhadores serão abordados de forma mais detalhada no item 2.3 deste trabalho, que trata mais especificamente das consequências da acumulação flexível para a classe trabalhadora.

<sup>16</sup> Na análise realizada por Casarões (2014) sobre a política externa do governo Collor, as mudanças propostas por ele tinham por objetivo alinhar sua política internacional ao momento de renovação vivido pelo país, marcado pela liberdade democrática, a partir da qual o país passaria a ocupar um novo lugar no mundo, assumindo um papel de protagonismo no cenário internacional.

exportações e restringindo importações, transformando radicalmente a política de comércio exterior; reduziu o papel do Estado na promoção de serviços públicos; deu início ao processo de privatizações e enxugamento de vários setores da administração pública, medidas estas amplamente apoiadas pelo capital internacional.

Internamente, no entanto, esta nova forma de regulação política teve por consequência a insatisfação de diversos setores da sociedade, entre eles os próprios aliados políticos do então presidente. Além disso, as acusações de corrupção que envolviam seus aliados mais próximos e a desaprovação popular por não conseguir conter o avanço da inflação, resultaram num processo de *impeachment* e culminaram em sua renúncia ao mandato em dezembro de 1992.

Com sua renúncia e a posse do vice-presidente Itamar Franco, implementou-se um amplo pacote econômico que se propunha a regulamentar a economia e reduzir a inflação. O sucesso do conhecido Plano Real, capitaneado pelo então Ministro da Economia Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi o responsável pela sua vitória nas eleições presidenciais de 1994. Após derrotar Luís Inácio Lula da Silva, candidato de esquerda que representava os interesses das classes populares e dos movimentos sociais, o então presidente FHC retoma o projeto neoliberal iniciado no país.

As medidas adotadas pelo presidente FHC apostavam numa economia integrada à globalização internacional sob a bandeira de promover a modernização do Brasil e sua integração ao bloco de países desenvolvidos. Para isso, segundo Mattoso (2010), basearam a estabilização monetária na sobrevalorização da moeda nacional e nos elevados juros. Instituiu-se a abertura comercial e financeira sem qualquer política de proteção à produção e ao emprego, tornando o país cada vez mais dependente do capital internacional. Na análise de Antunes (2002-2003),

Foi com o Plano de Estabilização Econômica, denominado Plano Real, a partir de 1994, sob o governo Fernando Henrique Cardoso, que os programas de qualidade total, o sistema *just-in-time* e *kanban*, bem como a introdução de ganhos e salários vinculados à lucratividade e à produtividade das empresas, sob uma pragmática que se adequava fortemente aos desígnios neoliberais, encontraram uma contextualidade propícia para o desmanche vigoroso da reestruturação produtiva, da *liofilização organizacional* e do *enxugamento empresarial* (ANTUNES, 2002-2003, p. 18, grifo do autor).

Assim, a política econômica adotada promovia a inserção e o desenvolvimento da reestruturação produtiva no Brasil, tendo como maior consequência o crescimento dos índices de desemprego estrutural no país. A abertura comercial significou a desestruturação das empresas nacionais por estas não conseguirem concorrer com os produtos importados, gerando

uma onda de falências e de desemprego, principalmente entre as famílias mais pobres. Segundo Antunes e Pochmann (2008), no ano de 2002, 62% dos desempregados pertenciam às famílias de baixa renda, 32,4% entre as famílias de classe média e 5,6% de famílias de classe média alta. A análise dos autores revela que a pobreza não se desenvolveu somente entre os desempregados, mas também entre os que possuíam alguma atividade economicamente ativa.

Passado um curto período de estabilização econômica, com o Real desvalorizado, a inflação voltando a subir e os índices de desemprego cada vez mais altos, a popularidade de FHC começa a dar sinais de queda, culminando com a derrota de seu partido nas eleições de 2002 e a vitória da oposição com a eleição do candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), Luís Inácio Lula da Silva. Para Sader (2010), a eleição do presidente Lula se deu em consequência do fracasso do governo FHC e da rejeição a ele, da resistência dos movimentos populares e de sua capacidade política em converter estas insatisfações em apoio à sua candidatura e ao seu projeto político.

A vitória do presidente Lula em 2002 representava para a classe dos que vivem do trabalho e para os que lutam pelas causas dos trabalhadores, a esperança de que a luta por uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, com maior distribuição de riqueza e renda, bem como a melhoria da situação das classes menos favorecidas, finalmente deixasse de ser uma utopia e se tornasse realidade. No entanto, Sader (2010) avalia que o governo Lula assumiu formas contraditórias, adotando por um lado a implementação de políticas sociais e uma política externa inovadora e, ao mesmo tempo, mantendo as mesmas políticas financeira, econômica e agrícola que se perpetuavam na tradição brasileira conservadora.

O fortalecimento das políticas sociais se revelou então como uma estratégia de negociação com os trabalhadores com o objetivo de se conseguir o apoio necessário ao governo. Ao estudar as relações entre a política redistributiva de Lula, Braga (2012) afirma que o apoio dos trabalhadores mais precarizados constituiu a base da hegemonia lulista. Para ele, esta hegemonia foi:

Apoiada na unidade entre duas formas de consentimento popular: por um lado, o *consentimento passivo* das classes subalternas que, atraídas pelas políticas públicas redistributivas e pelos modestos ganhos salariais advindos do crescimento, aderiram momentaneamente ao programa governista; por outro, o *consentimento ativo* das direções sindicais, seduzidas por posições no aparato estatal, além das incontáveis vantagens materiais proporcionadas pelo controle dos fundos de pensão. (BRAGA, 2012, p. 181, grifo do autor).

Os avanços no campo das políticas sociais, responsáveis por retirar milhares de brasileiros da miséria extrema, formaram o sustentáculo do apoio ao governo Lula, pois, para a

grande maioria dos trabalhadores, estas políticas representaram seu progresso social ou, melhor dizendo, sua ascensão a um mercado consumidor que até então não lhes era acessível<sup>17</sup>. Na verdade, a política adotada pelo governo não só não representou a ruptura esperada com a política neoliberal e com as práticas instituídas pela reestruturação produtiva, como também abriu caminho para sua consolidação no país.

Deve-se destacar que o processo de implementação da acumulação flexível no Brasil não se desenvolveu da mesma forma que nos países centrais do capitalismo. Os anseios pela redemocratização do país, que culminaram na luta pelo fim da ditadura militar e pela garantia dos direitos dos cidadãos na década de 1980, fizeram com que as ideias neoliberais não encontrassem campo fértil o suficiente para se desenvolverem plenamente no Brasil neste período.

Assim, enquanto os países centrais do capitalismo já estavam às voltas com a crise do regime de acumulação Taylorista/Fordista, o declínio do Estado de Bem-Estar Social e o desenvolvimento do neoliberalismo e da globalização, no Brasil se vivenciava, de acordo com Braga (2012), a passagem de um taylorismo primitivo para um fordismo periférico. Este se caracterizava, entre outros fatores, pela luta para garantia de direitos sociais, diminuição das desigualdades e abertura democrática, na qual o Estado desempenhava um papel de fundamental importância.

Estes fatores contribuíram para que a reestruturação produtiva se apresentasse de modo tardio no contexto nacional. Medeiros (2009) aponta como período inicial deste processo o final dos anos de 1970 e começo de 1980. Para esta autora, a instituição dos Círculos de Controle de Qualidade (CCQs)<sup>18</sup> nas empresas brasileiras (entre 1970 e 1980), representa o início do processo de importação das ideias gerenciais japonesas no país. Estas ideias previam o engajamento voluntário dos trabalhadores e seu maior envolvimento no desenvolvimento das atividades da empresa, tendo como estratégias de convencimento a proposição de uma participação mais efetiva dos trabalhadores nas decisões a serem tomadas e a divisão dos lucros.

---

<sup>17</sup> Apoiando-se na obra de André Singer, Braga (2012) identifica algumas destas políticas, como o programa Bolsa Família, o estabelecimento de cotas nas universidades públicas, o reajuste salarial acima da inflação, o crédito consignado como incentivo ao consumo entre outras (BRAGA, 2012, p. 213).

<sup>18</sup> Os círculos são formados por grupos de trabalhadores que se reúnem **voluntariamente** e com regularidade para identificar e analisar os problemas relativos à qualidade e à produção, sendo responsáveis por propor possíveis soluções para os problemas encontrados. Fica à cargo da gestão da empresa decidir se elas serão ou não acatadas. Recebem treinamento em estatística, dinâmicas de grupo e metodologias de solução de problemas (FERRO & GRANDE, 1997. p. 79). Rompidas as formas de dominação da força de trabalho nos moldes do sistema Taylorista/Fordista e com a expansão da acumulação flexível, os círculos de controle da qualidade se constituem em uma importante ferramenta da gestão e estão cada vez mais presentes nas empresas atuais, contando com o engajamento dos trabalhadores na busca pela melhoria da produtividade da empresa. É importante ressaltar que, *a priori*, os participantes não recebem nenhum recurso adicional pela realização destas atividades.

No entanto, o protagonismo operário construído nestas iniciativas não agradou à primeira vista ao empresariado brasileiro, que preferiu renunciar ao propagado aumento da lucratividade a permitir uma maior participação dos trabalhadores na gerência e na divisão dos lucros das empresas. Tal fato contribuiu para que a organização do trabalho instituída pelo modelo Taylorista/Fordista continuasse presente nas empresas nacionais, onde coexistiam tanto elementos destes modelos quanto da acumulação flexível. Sobre este aspecto Medeiros (2009) enfatiza que:

Não há uma ruptura com o taylorismo/fordismo no Brasil, mas uma convivência destes modelos com as novas formas flexíveis de produzir advindas do toyotismo. Isto nos remete a pensar que não houve aqui um esgotamento do modelo fordista. Não houve uma crise do fordismo em termos da resistência dos trabalhadores aos métodos de gestão como nos países centrais do capitalismo, mas um fordismo que não se completou na sociedade brasileira. [...] O resultado é que entramos em um processo de reestruturação produtiva, aplicando um novo paradigma de forma bem diferente daqueles usados pelos países centrais. Enquanto nestes países a aplicação do modelo japonês visou os desafios da qualidade, segurança e produtividade no Brasil este modelo foi aplicado visando a *redução dos custos* na produção (MEDEIROS, 2009. p. 70, grifo da autora).

O que se pode inferir desta análise é que a elite brasileira ainda não estava preparada para as práticas organizacionais flexíveis, já que a cultura de poder e controle comumente adotada não permitia a concessão de uma maior participação dos trabalhadores nos processos de gestão, mesmo que isso implicasse no aumento direto da lucratividade. Desta forma, as ferramentas organizacionais do modelo de acumulação flexível foram utilizadas no Brasil, num primeiro momento, apenas como uma estratégia para se reduzir os custos da produção, sendo adaptadas de acordo com os limites impostos pelas empresas ao protagonismo operário.

Este fenômeno, denominado por Medeiros de “brasilianização” (2009, p. 66) do modelo japonês, promoveu mudanças pouco significativas na organização do trabalho no país, sendo um dos aspectos que contribuiu para a introdução tardia das práticas flexíveis. Por este motivo, passaram a coexistir aqui tanto práticas comuns do Taylorismo/Fordismo quanto do modelo flexível, o que perdurou até o início da década de 1990, quando a abertura comercial começa a modificar esta realidade.

Assim, a partir das medidas adotadas pelo governo entre nos anos 1990 e 2000, o modelo de acumulação flexível se estabelece no país trazendo em seu bojo a repetição das consequências já observadas em outros países periféricos, sendo notadamente negativas para a organização do trabalho. Sobre este aspecto, Alves (2009) ressalta que,

[...] As reformas neoliberais implementadas a partir do governo Collor e o cenário macroeconômico (recessão ou baixo crescimento da economia num contexto de intensa reestruturação industrial, juros elevados e abertura comercial com a intensificação da concorrência intercapitalista), contribuíram para a constituição de um cenário de degradação do mercado de trabalho com alto índice de desemprego total nas regiões metropolitanas e deterioração dos contratos salariais devido à expansão da informalização e da terceirização nas grandes empresas, visando reduzir custos (ALVES, 2009. p. 190).

Os impactos da introdução flexível são então mais fortemente sentidos pela classe que vive do trabalho, que passa a conviver com o desemprego, a terceirização e a precarização dos postos de trabalho. Diante deste contexto que se formou no cenário brasileiro, busca-se compreender, por meio das análises realizadas a seguir, quais as implicações para a classe trabalhadora, especialmente a brasileira, decorrentes das transformações ocorridas na organização do trabalho desde o modo de regulamentação Taylorista/ Fordista até a reestruturação produtiva com base na acumulação flexível.

### 2.3 AS DEMANDAS PARA A FORMAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA NO CONTEXTO DA ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL.

As marcas da regulação política, econômica e social desenvolvida sob as bases do avanço neoliberal e da reestruturação produtiva significaram, para os que vivem do trabalho, a alteração das formas de organização até então existentes e a perda de direitos que já se pensavam consolidados na sociedade brasileira. O aumento do desemprego estrutural, a flexibilidade das formas de contratação e a precarização crescente dos postos de trabalho, bases fundantes do regime de acumulação flexível, atingiram diretamente os trabalhadores tanto no que se refere às formas de organização e condições de trabalho, quanto ao tipo de formação necessária para sua inserção no novo contexto produtivo.

Enquanto na manufatura o artesão detinha todo o conhecimento necessário para a fabricação das mercadorias, no Taylorismo/ Fordismo desenhou-se um perfil diferente de trabalhador para atender às demandas do então nascente modelo de regulação. O que se desejava era um trabalhador minimamente letrado, com capacidade para manusear a nova maquinaria e executar atividades repetitivas, fragmentadas e desprovidas de sentido.

O conhecimento necessário à produção, que antes estava de posse dos trabalhadores, sendo pouco a pouco apropriado pela gerência por meio do sistema desenvolvido por Taylor, passou a ser devolvido aos trabalhadores de forma fragmentada e descontextualizada, impedindo que estes possuíssem uma visão ampla do processo produtivo. Neste contexto, o

trabalhador se torna um mero executor de atividades cada vez mais compartimentadas e prescritas pelos manuais elaborados pela gerência. Como consequência, conforme avalia Pinto (2013):

[E]ssa definição explícita e formalmente rígida do limite das funções reduziu sensivelmente a exigência de aprendizagem dos trabalhadores para cumpri-las. O resultado, evidentemente, é a possibilidade de empregar pessoas cujo conhecimento técnico e experiência não ultrapassem as exigências dos postos a serem ocupados e que, ademais, possam ser treinadas num espaço de tempo muito menor que o requerido anteriormente. Deverão os trabalhadores cumprir tarefas diárias num tempo previamente determinado pela empresa, ficando a cargo dessa última a definição, portanto, de todos os detalhes e, no caso de falhas, de sua rápida substituição, pois suas qualificações são predefinidas e estáticas. (PINTO, 2013. p. 31-32).

Com a instituição do modelo Taylorista tem-se a especialização do trabalhador em seu sentido mais negativo, no qual se detém um saber mínimo sobre um aspecto específico do trabalho. Mais do que a retirada dos saberes produtivos com os quais mantinha sua subsistência, impõe-se ao trabalhador a dependência àqueles que detêm os meios de produção, aos quais passa a ser obrigado a se submeter para vender a sua força de trabalho. Ao mesmo tempo, a necessidade de um conhecimento aprofundado e abrangente sobre o processo produtivo se torna obsoleta e até mesmo perigosa aos detentores dos meios de produção.

Com a inovação introduzida por Ford, na qual os trabalhadores eram organizados em postos fixos ao longo da linha de montagem, o ritmo de trabalho passa a ser ditado pelo ritmo da produção. Este sistema acentua ainda mais a especialização da força de trabalho e sua destituição do conhecimento, visto que o fator mais importante é a velocidade e a precisão de movimentos com os quais o trabalhador executa as atividades e não o conhecimento que tem sobre elas. Neste sentido, no regime de acumulação Taylorista/ Fordista, o que se necessita é de trabalhadores com uma escolaridade mínima, que os capacite a realizar as atividades ditadas pelo ritmo da produção e os integre ao processo de trabalho de forma **dócil e obediente**. O trabalhador é assim, um mero executor de tarefas, para as quais não necessita de muita escolarização.

Na concepção de Antunes (2009), o Taylorismo/ Fordismo representou a forma mais avançada de racionalização capitalista do processo de trabalho por várias décadas do século XX até seu esgotamento no final dos anos de 1960 e início dos anos 1970. Contribuíram de maneira fundamental para seu declínio as lutas operárias que se realizaram neste período. Estas lutas assumiram a forma de greves e manifestações organizadas pela massa de operários que não compactuava com o compromisso Fordista negociado por meio dos sindicatos, evidenciando a

insatisfação dos operários com a exploração que sofriam e, ao mesmo tempo, com a representação sindical que não atendia plenamente as suas reivindicações.

É importante ressaltar que este movimento não ocorreu nos países de capitalismo periférico da mesma forma que nos países centrais do sistema capitalista. Enquanto nos países desenvolvidos o acordo entre a classe trabalhadora (negociado via movimento sindical), capital e Estado, garantia aos trabalhadores os benefícios do estado de Bem Estar Social, no Brasil os trabalhadores não tinham acesso a essas benesses. A dura realidade a que era submetido o operário brasileiro começou a causar, também aqui, a insatisfação do recém-formado operariado urbano. Braga (2012) sintetiza da seguinte maneira a trajetória do precariado brasileiro durante a passagem para o regime fordista, ainda na década de 1950:

Atraído pela promessa dos direitos sociais e expulso do campo pelo colapso da economia agrícola, o trabalhador rural brasileiro inaugurou um histórico ciclo migratório rumo aos centros urbanos que, em poucas décadas, reconfigurou por completo a estrutura social brasileira. Ao chegar às cidades, deparou-se com precárias condições de existência nos bairros, além de condições de trabalho degradantes nas fábricas. Encurralado entre a insegurança salarial, a insegurança no ambiente de trabalho e a insegurança habitacional, o precariado migrante apoiou-se em laços de solidariedade tradicionais para inserir-se na metrópole redesenhada pelo novo modelo de desenvolvimento: construiu suas próprias moradias em regime de mutirão e, diante da negligência do Estado, pressionou os poderes públicos para estender os serviços urbanos na direção das regiões limítrofes da cidade. Nas fábricas, a experiência da discriminação pela origem social somada ao cotidiano do despotismo fabril e ao aumento da carestia alimentou um estado de inquietação social permanente [...] (BRAGA, 2012, p. 131).

Cientes de que o tão propagado desenvolvimento econômico não vinha cumprindo com a promessa de melhoria de suas condições de vida, o operariado brasileiro começa a se organizar na luta por melhores salários e condições de trabalho, acompanhando a tendência mundial. Movimentos grevistas agitaram a região industrial do ABC paulista, maior polo metalúrgico do país, desde o final dos anos 1960 até o início da década de 1980. Essas lutas, mobilizadas muitas vezes pelos próprios operários e sem o apoio dos sindicatos, revelavam o imenso poder de mobilização da nascente categoria operária brasileira.

A autonomia e a capacidade de autorregulação demonstradas pela classe operária nos movimentos grevistas foram interpretadas como potencial não aproveitado pelos detentores do capital. Tal desperdício de força foi rapidamente percebido e convertido em potência produtiva, de forma que os capitalistas passaram a explorar não só a força física dos trabalhadores, mas também suas faculdades intelectuais, a serviço da produtividade.

Assim, para conseguir manter sua hegemonia e lucratividade o capital necessita enfrentar a resistência da classe que vive do trabalho ao disciplinamento e à imposição de novas

formas de organização e divisão das atividades laborais. Ao mesmo tempo, estes trabalhadores devem ser moldados de forma a atenderem às demandas do regime de acumulação adotado pelo sistema capitalista por meio de modos diferentes de subsunção do trabalhador, ou seja, de sua conformação às mudanças na organização do trabalho.

A transformação dos trabalhadores em força produtiva é, para Braverman (2014), um processo interminável e de condição repugnante, seja qual for o nível salarial em que se encontrem. Para o autor este processo é uma transgressão às condições humanas de trabalho no qual os trabalhadores não só são utilizados de modos inumanos, mas:

[...] suas faculdades críticas, inteligentes e conceptuais permanecem sempre, em algum grau, uma ameaça ao capital, por mais enfraquecidas ou diminuídas que sejam [...] A necessidade de ajustar o trabalhador ao trabalho em sua forma capitalista, de superar a resistência natural intensificada pela tecnologia mutável e alternante, relações sociais antagônicas e a sucessão de gerações, não termina com a “organização científica do trabalho”, mas se torna um aspecto permanente da sociedade capitalista (BRAVERMAN, 2014, p. 124, grifo do autor).

Por ser um processo incessante e continuamente renovado, a adequação dos que vivem do trabalho se vale de práticas que objetivam impor não só uma nova forma de produzir, mas também uma nova forma de viver, na qual a conformação e adequação do trabalhador desempenham papel crucial. Aqueles que não se adaptavam eram simplesmente substituídos por outros, no imenso contingente reserva a espera de uma vaga no mercado de trabalho.

No entanto, as formas de ajustamento do trabalhador realizadas no Taylorismo/Fordismo não atendiam mais às demandas que a complexidade do sistema capitalista assumiu na reestruturação produtiva. Para sanar estas deficiências, buscou-se então promover a “*inserção engajada* do trabalho assalariado na produção do capital” (ANTUNES & ALVES, 2004, p. 345. Grifos dos autores). Tal processo de inserção se constituiu numa forma mais acentuada de domínio sobre o trabalhador, na qual não só sua força física é explorada, mas se exerce também o controle sobre sua subjetividade. Este controle representa, segundo os autores, uma ruptura com o modelo Taylorista/Fordista, visto que:

Se o fordismo expropriou e transferiu o *savoir-faire* do operário para a esfera da gerência científica, para os níveis de elaboração, o toyotismo tende a re-transferi-lo para a força de trabalho, mas o faz visando a apropriar-se crescentemente da sua dimensão *intelectual*, das suas capacidades cognitivas, procurando envolver mais forte e intensamente a subjetividade operária. [...] Mas o processo não se restringe a essa dimensão, uma vez que parte do *saber intelectual do trabalho* é transferida para as máquinas informatizadas, que se tornam mais *inteligentes*. Como a máquina não pode *suprimir* o trabalho humano, ela necessita de uma maior *interação* entre a subjetividade que trabalha e o novo maquinário inteligente. (ANTUNES & ALVES, 2004, p. 346-347, grifo do autor).

Assim, o domínio da subjetividade do trabalhador é imperativo no modelo flexível e implica em processos cada vez mais complexos de alienação, presentes de forma mais acentuada nas camadas que realizam o trabalho precarizado e com menos acesso aos direitos sociais. Em decorrência destas transformações, sob o regime de acumulação flexível mostra-se imprescindível a formação de outro perfil de trabalhador. Para Antunes e Pochmann (2008), o mundo do trabalho atual tem recusado os trabalhadores altamente especializados da cultura fordista, substituídos pelo trabalhador polivalente e multifuncional da era toyotista.

Desta forma, o trabalhador moderno deve reunir as características do perfil desejável pelo capital: polivalente, que domine várias funções e que possua múltiplas habilidades e competências capazes de garantir a produtividade em um mercado regulado pela competitividade e pelo avançado conhecimento tecnológico e informacional. Neste processo, Antunes & Pochmann (2008) avaliam que, sob a aparência de uma participação espontânea na dinâmica da empresa capitalista, o trabalhador se torna cada vez mais estrangido pela necessidade crescente de se manter qualificado, elemento indispensável para que se mantenha empregado.

Como não há lugar suficiente para que todos ocupem os postos mais altos, especializados e, conseqüentemente, mais bem remunerados no mercado de trabalho, para manter o equilíbrio da produção sob o regime de acumulação flexível o sistema capitalista precisa conservar um imenso contingente excedente, uma massa de trabalhadores pouco qualificados e facilmente substituíveis para ocupar as posições subalternas. Em contrapartida, é essencial neste processo a existência de grupos menores de trabalhadores, mais qualificados, para ocupar as posições estratégicas de comando e que exigem maior conhecimento técnico.

O excedente de força de trabalho aliado ao enfraquecimento do poder sindical favorece a imposição de regimes e formas de contratação flexíveis, com a redução cada vez mais acentuada do emprego formal e a adoção crescente de formas de trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado. Harvey (2014) explica que a acumulação flexível estabelece uma estrutura de mercado de trabalho marcada por dois grupos distintos de trabalhadores: os centrais e os periféricos.

O **centro** (cada vez menor) seria formado por trabalhadores que atuam em tempo integral, com contratos permanentes, certa segurança no emprego e essenciais para a organização. A **periferia** (cada vez maior), dividida em dois subgrupos: 1) trabalhadores contratados por tempo integral, mas com alta taxa de rotatividade, que realizam um trabalho rotineiro e pouco especializado, por isso facilmente substituíveis e 2) trabalhadores empregados

em tempo parcial, temporários, subcontratados e estagiários, em maior número e com ainda menos garantias que o grupo anterior (HARVEY, 2014, p. 143-144).

No caso brasileiro, a pesquisa já citada de Kuenzer (2006) sobre os trabalhadores da indústria coureiro-calçadista no interior do Rio Grande do Sul exemplifica os diversos níveis de subcontratação e precarização que o trabalho pode assumir na produção flexível, num ciclo hierarquizado ao qual ela denomina de “quinterização”. Neste processo, os trabalhadores informais, já terceirizados, distribuem as atividades a que são demandados em dois ou três subníveis de contratação além deles próprios.

Conforme afirma a pesquisadora, a “incorporação da força de trabalho familiar é constante, incluindo idosos, pessoas afastadas por problemas de saúde, jovens e crianças” (KUENZER, 2006, p. 883), que se submetem a jornadas de trabalho domiciliares de até 15 horas diárias em condições precárias, pelas quais recebem uma remuneração que varia entre R\$ 0,20 e R\$ 0,50 por par de sapatos finalizado. Vale ressaltar que o sistema de subcontratação quinterizada é vista pelos trabalhadores como um benefício, visto que se constitui muitas vezes no único meio disponível de garantia de sua subsistência.

A manutenção deste sistema de exclusão se apoia no discurso da meritocracia e da empregabilidade, sustentados pela ideologia neoliberal, que transfere a culpa pela precariedade contratual e pelo desemprego para o indivíduo, isentando o sistema capitalista de qualquer responsabilidade. Sob esta ótica, uma pessoa não consegue se inserir no mercado de trabalho não porque não existem postos suficientes, mas porque ela não possui as qualidades competitivas desejáveis pelo mercado, ou seja, não é um indivíduo “empregável”.

Neste sentido, questionam-se quais as demandas resultantes da reestruturação produtiva para a formação dos trabalhadores brasileiros; que tipo de educação se deve fomentar neste novo contexto político, econômico e social; quais as políticas educacionais planejadas e materializadas no país como tentativa de atender estas demandas e, ainda, quais as concepções de formação humana que estão presentes nas políticas educacionais previstas para a formação da classe que vive do trabalho.

Neste trabalho, a busca pelas respostas a essas questões envolve a compreensão de que as políticas educacionais planejadas e implementadas no país são norteadas por concepções distintas acerca do papel a ser desempenhado pela classe trabalhadora no processo produtivo e qual o tipo de formação capaz de fazer com que ela cumpra este papel. Moura (2013), ao discutir a relação educação-trabalho sob a lógica neoliberal, considera que esta relação perpassa pela promoção da justiça social sendo esta, porém entendida por esta lógica como a oferta de

“políticas de alívio à pobreza visando à contenção social [e a construção] no campo educacional de políticas de promoção da equidade no acesso à educação” (MOURA, 2013a, p. 125).

É importante destacar que a equidade educacional na perspectiva da versão neoliberal brasileira é entendida como a oferta de oportunidades educacionais distintas aos diferentes fragmentos de classes sociais, de acordo com as suas condições materiais de vida. Neste sentido, vem se perpetuando no país a dualidade estrutural da educação por meio da oferta de tipos diferentes de processos formativos e oportunidades educacionais, a serem distribuídas de acordo com a classe ou fragmento de classe social a que pertencem os indivíduos.

Assim, ainda de acordo com Moura (2013a), para os mais miseráveis é destinada uma educação que permita uma melhoria mínima de suas condições de empregabilidade, possibilitando sua inserção, ainda que precária, no mercado de trabalho; para os ainda pobres, mas em condições um pouco melhores, destina-se uma educação um pouco menos limitada, com baixa qualidade, mas que possibilite a inserção em postos de trabalho minimamente melhores e assim por diante, de modo que cada fragmento de classe possa ter acesso a um mínimo de educação, necessária à ocupação de postos de trabalho geralmente precarizados.

Por outro lado, à medida que os fragmentos de classe se tornam menos pobres e mais abastados, a gradação do nível de oportunidades educacionais tende a melhorar, a fim de que as classes mais ricas tenham acesso amplo a um tipo diferenciado de educação. A formação destinada às elites deve, portanto, proporcionar a preparação necessária para assumir os postos mais altos do mercado de trabalho, que exigem maior qualificação e, a uma pequena elite mais seleta e privilegiada, uma formação mais elaborada, imprescindível para assumir as funções de comando do país.

Percebe-se, portanto que o direito à educação, apesar de preconizado na Constituição Federal de 1988 como direito de todos, não tem sido distribuído efetivamente e de maneira igualitária a todos os grupos que formam a sociedade brasileira. Neste sentido, formou-se no país um **funil** onde as oportunidades educacionais são distribuídas de formas distintas: enquanto a maioria das crianças e adolescentes do país não tem plenamente garantido o direito de acesso, permanência e conclusão da educação básica, uma minoria usufrui de uma educação básica de qualidade capaz de lhe garantir, posteriormente, o acesso ao ensino superior. No corpo deste funil, entre um extremo e outro, se encontram as gradações de classes que recebem apenas a formação necessária às diferentes posições que ocupam, de acordo com a pobreza ou riqueza que possuem.

Desta maneira, a educação brasileira pode não ser apenas dual, mas também apresentar múltiplas diferenciações, de acordo com o fim a que destina. Moura (2013) conclui que, sob a lógica neoliberal, trabalho e educação têm significados específicos, pois,

A educação é considerada como um instrumento voltado para a formação de competências destinadas à inserção dos indivíduos no *mercado de trabalho*, já que os trabalhadores são *mão de obra* a ser comercializada nesse grande *mercado*. Em outras palavras, o valor da educação está em sua instrumentalidade (formar para o mercado). Já o trabalho é confundido com emprego nas suas mais diversas formas: fixo (para a maioria), temporário, terceirizado, quarterizado etc., em sua grande maioria precarizados. (MOURA, 2013a. p. 127, grifo do autor).

Como consequência desta visão reducionista de educação, a formação a ser oferecida às classes subalternas é norteadada pelo imperativo de um mercado que necessita capacitar sua força produtiva para a ocupação dos postos de trabalho segundo a lógica de uma produção enxuta. Neste sentido, num país de capitalismo periférico como o Brasil, o perfil desejável é o do trabalhador subalterno, para o qual um conhecimento limitado é suficiente, não sendo necessária uma educação que ultrapasse o ensino médio.

É neste contexto que a acumulação flexível introduz novas demandas de formação para a classe que vive do trabalho, originando no Brasil políticas educacionais marcadas pelo viés neoliberal e por processos formativos que duplamente incluem e excluem o trabalhador. Neste processo contraditório, a EP de nível médio, entendida enquanto instrumento de formação de mão de obra para o mercado de trabalho, é apontada como tábua de salvação para o anunciado problema do déficit de trabalhadores com a qualificação necessária ao modo de acumulação flexibilizada.

No entanto, no cerne das discussões acerca da EP de nível médio não se encontra apenas a perspectiva de formação de mão de obra. Nos debates referentes ao EMI, apresentam-se concepções divergentes e muitas vezes antagônicas a respeito das relações entre educação básica e profissional e do papel que estas devem desempenhar no processo de formação da classe que vive do trabalho. O tipo de formação que a classe trabalhadora deve ter acesso, qual seu objetivo e sob qual perspectiva é o que se propõe analisar na seção seguinte.

### 3 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO HUMANA

A presente seção tem por objetivo discutir as políticas de EP planejadas e implementadas no Brasil nos anos 2000 e as concepções de formação humana presentes no conjunto dos projetos, programas e ações voltados para a formação dos estudantes no EMI. Para tanto, de forma introdutória, partir-se-á da explicitação do conceito de Estado e de política educacional, entendida como política de Estado para, posteriormente, serem abordados os tópicos principais deste capítulo que são as políticas de EP implementadas no país e as concepções de formação presentes, de forma explícita ou não, no corpo documental que as norteia.

Busca-se inicialmente explicitar o conceito de Estado aqui adotado por se entender que as políticas educacionais são emanadas pelo Estado. Desta forma, parte-se da concepção gramsciana de Estado ampliado, na qual a superestrutura é composta por duas forças distintas: a sociedade política (estrutura estatal em si; Estado em sentido restrito – poder coercitivo) e também a sociedade civil, representada pelas organizações que a representam (escolas, igrejas, partidos políticos, sindicatos etc.). Na concepção gramsciana de Estado ampliado, estas duas forças buscam estabelecer posições: estado estrito por meio da coerção e sociedade civil por meio da luta pela sua hegemonia (VIOLIN, 2006)<sup>19</sup>.

A este respeito, Poulantzas (1977) considera que a originalidade de uma determinada formação social é resultante de sua construção histórica, que envolve, em primeiro lugar, a ação combinada das forças sociais, ou seja, as lutas entre as classes e frações de classe na busca por sua hegemonia. As diversas instituições existentes representam centros onde as classes ou fragmentos de classe exercitam o poder, sendo o Estado o centro do exercício do poder político.

Cabe ressaltar que a forma de ser do Estado é uma construção humana e, portanto, as formas como se organiza se modificam no decorrer do tempo, de acordo com as modificações realizadas pelo homem e com as concepções de Estado que estão sendo discutidas e adotadas. É por este motivo que, no decorrer da trajetória da humanidade foram se construindo diversas maneiras de se pensar e entender o Estado. Segundo Afonso (2001), a educação escolarizada desempenhou um papel central na integração de identidades fragmentadas e plurais, reorganizadas em torno de um ideário político e cultural comum, contribuindo assim para a construção de uma identidade nacional e para o fortalecimento do Estado.

---

<sup>19</sup> Para maior aprofundamento sobre o conceito de Estado ampliado de Antonio Gramsci ver: “Maquiavel, a política e o Estado moderno” e “Cadernos do Cárcere” (vol 3).

Neste sentido, faz-se necessário compreender que as políticas educacionais se constituem em ações de Estado que necessitam ser analisadas em seu contexto mais amplo, pois, “representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o ‘Estado em ação’” (Azevedo, 2004, p. 5). Assim, os programas e ações educacionais não são planejados de forma aleatória e desinteressada, ao contrário, eles são parte integrante de um conjunto mais amplo de políticas de um governo na relação com a sociedade civil marcadas por uma determinada abordagem orientadora, apesar do recorrente discurso de neutralidade que permeia as ações governamentais.

Enquanto ações de Estado, as políticas são influenciadas e até determinadas pelos interesses político-econômicos dos grupos dominantes na estrutura estatal. Azevedo (2004) explica que a educação ganhou centralidade no contexto político-econômico, por um lado por representar a base do desenvolvimento científico e tecnológico, processo transformador das forças produtivas; por outro, pelo estabelecimento de novas relações entre a política, o governo e a educação, na qual as reformas educacionais são realizadas como uma “tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado” (AZEVEDO, 2004, p. XI).

A educação se tornou, assim, um instrumento fundamental na construção dos ideais forjados pela doutrina neoliberal no Brasil a partir da década de 1990, caracterizado pelo capitalismo periférico e dependente. No contexto de reestruturação do papel do Estado, orientado pelo processo de acumulação flexível, a educação tem também a função primordial de fortalecer o discurso da acumulação. Segundo Afonso (2003), o modo como a educação apoia esse processo pode se dar de diferentes formas, de acordo com a atuação do Estado. Essa atuação pode se caracterizar pela promoção da investigação e da inovação para atender às necessidades da produção; pela adoção de lógicas e mecanismos de mercado na educação; ou ainda pela contribuição da educação para a reprodução de mão-de-obra especializada. (AFONSO, 2003, p. 43).

Desta forma, a definição e gestão das políticas educacionais brasileiras dos anos 2000 voltadas para o público jovem e adulto, especialmente de ensino médio, passa a se fundamentar na tentativa de promover a qualificação da força de trabalho desejada pelo capitalismo neoliberal e flexibilizado. Esta qualificação é pautada por um tipo de formação que tem como principal objetivo a preparação para o preenchimento de postos de trabalho, geralmente subalternos e precarizados, para os quais se faz necessária apenas uma educação mínima, preferencialmente de nível médio.

Como consequência, a EP constitui-se como o principal elemento de diversos programas e ações do governo federal, que busca na articulação desta com a educação básica, uma solução viável e possível para se resolver os problemas de acesso à escolarização mínima e de qualificação da força de trabalho. Esta articulação pode ser feita já a partir do ensino médio, conforme estabelece o *caput* do Art. 36-A da LDB nº 9.394/1996, ao dispor que “[...] o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996) e, complementado, por seu parágrafo único, “a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional” (BRASIL, 1996) .

Os programas e ações (citados e discutidos no item seguinte) que constituem a base da política educacional para o EMI encontram-se marcados por concepções distintas de educação e de formação humana. Por um lado, tem-se um viés profissionalizante, fundamentado na teoria do capital humano e na pedagogia das competências. Por outro, contrapõe-se uma concepção de EP fundamentada na perspectiva da formação humana integral, com base nos princípios da politecnia, da omnilateralidade e da escola unitária de Gramsci.

Tais concepções, distintas e antagônicas, representam projetos societários cujos objetivos são também distintos: um a favor da formação a serviço do desenvolvimento econômico a qualquer custo e outro a favor da formação integral e para a emancipação humana. Assim, as políticas de EP brasileiras são marcadas por concepções opostas sobre a educação, o papel que esta deve desempenhar na formação do ser humano e, também as relações entre educação básica e profissional neste processo de formação.

Os embates entre concepções antagônicas são reflexos da correlação de forças que se estabelece no longo ciclo de definição de agendas, elaboração, implementação e gestão das políticas públicas no país. Dessa forma, objetiva-se nesta seção compreender esse processo e seus reflexos na formação materializada no IFAP. Para tanto, analisam-se em um primeiro momento as principais políticas de EP do Brasil nos anos 2000 e, a seguir, o processo que envolveu a criação da então Escola Técnica Federal do Amapá (ETFAP) e sua posterior transformação em Instituto Federal.

### 3.1 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DOS ANOS 2000 E A CRIAÇÃO DO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ.

São recorrentes as discussões acerca da dualidade presente na educação brasileira, especialmente no que se refere ao ensino médio. Até a vigência da Lei nº 5.692/1971, encerrada em 1996, esta etapa mantinha uma dupla finalidade, na qual se objetivava, por um lado, proporcionar aos filhos das elites uma formação propedêutica com vistas à continuidade dos estudos em nível superior, e por outro, quando destinada às camadas populares, buscava-se sua articulação à EP com o objetivo de promover a qualificação para o trabalho.

Como consequência desta dualidade de objetivos e, especialmente na busca pela sua superação, a luta por um sentido próprio para o ensino médio ganha centralidade nas discussões realizadas durante o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996. A superação da dualidade, porém, não foi contemplada pela publicação da lei. Ao contrário, a ampliação do número de vagas na educação básica traz consigo o desvio de foco das discussões sobre duplicidade de objetivos para outra discussão mais complexa, a da qualidade do ensino oferecido nas escolas.

No que se refere às escolas de ensino médio, a ampliação das vagas tem sido acompanhada pela instituição de diferentes formas de oferta, com objetivos educacionais que se diferenciam entre si. Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica, referentes ao ano de 2016 (INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2017), o ensino médio é oferecido em 28,3 mil escolas no Brasil, das quais 68,1% são estaduais, 29,2% privadas, 1,8% federais e 0,9% municipais. São 8,1 milhões de matrículas no ensino médio, 84,8% somente na rede estadual. Esses dados confirmam que se efetiva a divisão de responsabilidades de oferta educacional entre os poderes (União, estados e municípios), na qual cabe aos estados a responsabilidade prioritária de oferta do ensino médio, em sua grande maioria o ensino considerado regular, propedêutico.

No entanto, o sistema educacional brasileiro, fundamentado pela colaboração entre os poderes conforme estabelece a LDB, e a prerrogativa de oferta do ensino médio pela rede estadual, não se traduz em escolas iguais para todos os públicos. Tem-se, ao contrário, uma profusão de escolas sob responsabilidade de diferentes agentes – públicos (federal, estadual e municipal) e privados - com tipos de oferta e níveis de qualidade distintos, de acordo com o objetivo de formação e o grau de conhecimento que se pretende **conceder** à população.

Desta forma, o desenho institucional do ensino brasileiro apresenta, considerando-se apenas o ensino médio, uma diversidade de ofertas: a) **escolas propedêuticas privadas**

(concentram 12,9% das matrículas), a que poucos têm acesso e que preparam para o prosseguimento de estudos em nível superior, negligenciando muitas vezes outras dimensões formativas; b) **escolas públicas propedêuticas das redes estaduais** (84,7% das matrículas), que atendem a grande maioria dos jovens e que não conseguem reproduzir o academicismo das privadas; c) **escolas da Rede Federal**, que integram EM e EP (1,9%), também para poucos e que trazem em seu interior diferentes tipos de oferta educacional; e d) **escolas profissionalizantes das redes estaduais** (13,3), de acesso mais restrito que as propedêuticas porque em menor número e que não têm as mesmas condições de funcionamento de suas equivalentes da rede federal.

Esta multiplicidade de ofertas de ensino médio pode ser explicada à luz do conceito de **dualidade invertida**<sup>20</sup> utilizado por Kuenzer (2011). A autora sustenta a tese de que o mercado capitalista, regulado pelo regime de acumulação flexível, realiza um processo de exclusão da força de trabalho dos postos estruturados para depois incluí-la novamente em postos cada vez mais precarizados (exclusão includente). Por outro lado, no campo educacional, especialmente no que se refere à EP, ocorre um movimento inverso, diretamente relacionado e complementar ao primeiro, no qual são ampliadas as ofertas educacionais para a classe trabalhadora em diferentes modalidades e com qualidade cada vez mais precária (inclusão excludente).

O embate entre esta concepção de educação voltada aos interesses da produção flexibilizada e seu contraponto, voltada para a emancipação dos que vivem do trabalho, se traduz em uma política educacional difusa e contraditória. De acordo com Moura (2013), no processo de elaboração da LDB encontrava-se, de um lado, a defesa da educação geral integrada a uma formação geral para o trabalho, mas não profissionalizante, ou seja, na perspectiva da politecnia; e de outro, a defesa pela separação entre ensino médio e EP, de cunho pragmático e que previa itinerários formativos distintos para cada fração do público a que se destinava.

O resultado desse embate não foi esclarecido pela lei, pois o texto publicado em 1996 foi ambíguo ao não explicitar claramente a relação entre o ensino médio e a EP. Somente em 1997, o Decreto nº 2.208 explicitou essa relação determinando a separação obrigatória entre o ensino médio e os cursos técnicos de nível médio, revigorando a dualidade estrutural. Este dispositivo legal, longe de resolver a polêmica, produziu sua intensificação e uma forte crítica do meio acadêmico. Entretanto, esteve em pleno vigor de 1997 a 2004, contribuindo, juntamente com outras medidas do governo do presidente FHC para um grande retrocesso na

---

<sup>20</sup> Para uma melhor compreensão e aprofundamento sobre o conceito de dualidade invertida, ver Kuenzer (2011).

educação brasileira, especialmente no ensino médio e na educação profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012; MOURA, 2013).

Tal legislação, somente foi revogada em 2004, por meio do Decreto nº 5.154/2004, no primeiro mandato do presidente Lula, a partir de intensas discussões e debates durante a realização dos Seminários Nacionais “Ensino Médio: Construção Política” e “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”, realizados, respectivamente, em maio e junho de 2003. As discussões travadas nestes encontros mantiveram as contradições e disputas teóricas e políticas evidenciadas desde o início do processo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012). Assim, dos embates e debates, chegou-se a uma síntese considerada possível para aquele momento histórico, mesmo não sendo aquela desejada pelos defensores de nenhuma das concepções citadas.

Esta síntese é representada pelo Decreto nº 5.154/2004, que inaugura uma nova fase nas políticas de EP no país. Ao revogar o Decreto nº 2.208/1997 que promovia a separação entre educação básica e profissional, o Decreto de 2004 previa novamente a possibilidade de integração. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) avaliam que o Decreto de 1997 e outros instrumentos legais relacionados a ele não só proibiam a formação integrada, mas também permitiam formas fragmentadas e aligeiradas de EP em função das necessidades do mercado.

A revogação deste instrumento legal e sua substituição pelo Decreto nº 5.154/2004 possibilitava novamente a integração, mas, ao mesmo tempo, mantinha muitos aspectos do documento anterior, como a existência dos cursos técnicos subsequentes e concomitantes<sup>21</sup>. Tal fato torna explícita a correlação de forças estabelecida na disputa por concepções antagônicas de ensino médio e suas relações com a EP. A respeito dos possíveis avanços que a instituição do novo decreto representava Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) avaliam que: “ou interpretamos o decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o *status quo*, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 27).

É nesta perspectiva que se considera que a instituição do Decreto nº 5.154/2004 marca o início de uma agenda governamental que, apesar de manter muitos aspectos conservadores da década de 1990, acaba por promover a expansão da EP no país e, ao mesmo tempo, possibilitar

---

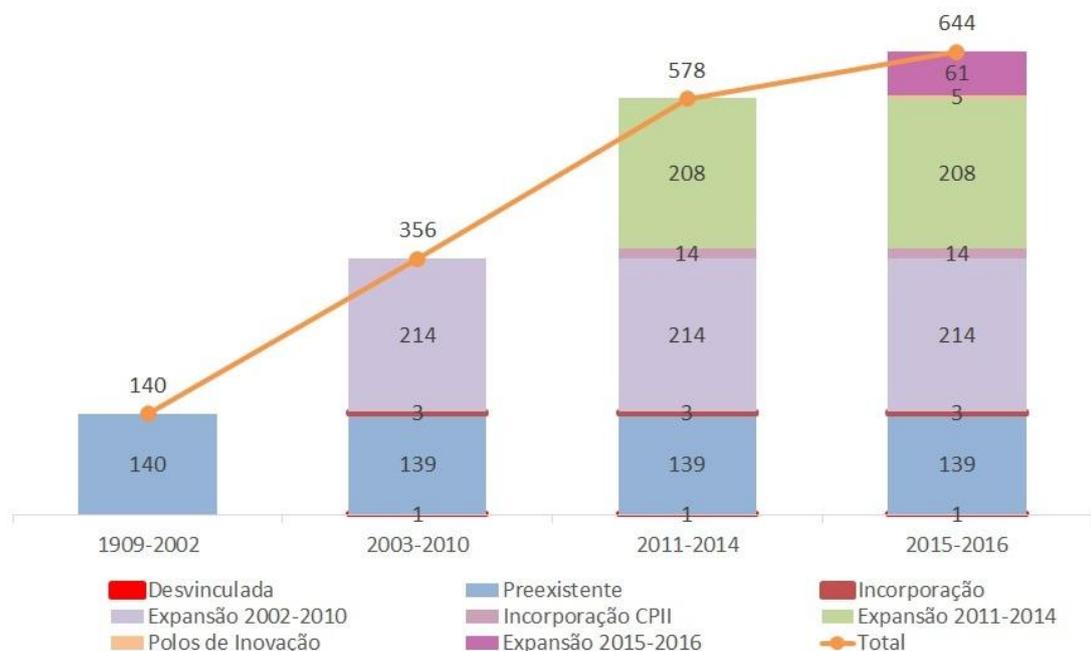
<sup>21</sup> Os cursos técnicos subsequentes são cursos voltados unicamente para a formação profissional e destinados àqueles que já concluíram o ensino médio no sistema regular de ensino. Os cursos técnicos concomitantes, por sua vez, são cursos nos quais os estudantes matriculados no ensino médio regular da rede pública podem realizar o curso técnico de sua preferência, ao mesmo tempo, na mesma instituição ou em instituições diferentes com matrículas distintas. A permanência destas formas de oferta na educação profissional ao lado dos cursos técnicos na forma integrada, nos quais os estudantes fazem as duas formações de modo integrado, representa, para muitos estudiosos, um retrocesso para a formação integrada.

a ampliação do debate acerca do EMI. A expansão da EP intencionada pelo governo do presidente Lula pautava-se justamente na proposta inicial de oferta de cursos de EMI.

Neste contexto, começaram a ser anunciadas no país no início dos anos 2000, uma série de ações governamentais no sentido de promover a expansão da EP, tendo como seu principal expoente o EMI. Deste modo, buscando consolidar a inserção da EP na agenda política do governo, é lançado em 2005 o Plano de Expansão da Rede Federal e Tecnológica que previa, ainda na Fase I, a construção de 65 novas unidades escolares. Já em 2007, o plano de expansão passou a fazer parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) prevendo na Fase II a construção de mais 150 unidades escolares.

Segundo dados apresentados no Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica<sup>22</sup>, de 1909 a 2002 foram construídas 140 escolas técnicas no país, e entre 2003 e 2016 mais de 500 novas unidades, totalizando 38 Institutos Federais (parte deles compreendiam os antigos CEFETs, que foram transformados em Institutos em 2008) distribuídos em 644 campi em funcionamento em todo o país. A Rede conta ainda com dois CEFETs (que não aderiram à transformação em IF), 25 escolas vinculadas a Universidades, Colégio Pedro II e a Universidade Tecnológica, conforme se observa no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de 1909 a 2016.



Fonte: Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (2016).

<sup>22</sup> Dados apresentados no Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, atualizados em maio/2016. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>. Acesso em abril/2017.

O Gráfico 1 evidencia a expansão da Rede Federal de EPCT e a materialização do objetivo anunciado pelo governo federal de ampliar o número de vagas nos cursos de formação profissional por meio da implantação de pelo menos uma escola técnica federal em cada estado do país. O número de unidades implantadas foi muito além do que se anunciou inicialmente, superando a marca de 150 escolas previstas na Fase II do plano de expansão. Há que se considerar que esta expansão trouxe consequências positivas, como a presença do estado brasileiro com escolas consideradas de qualidade em regiões de baixa concentração de Produto Interno Bruto (PIB)<sup>23</sup>, invertendo uma lógica do estado capitalista de se fazer presente com maior vigor nas regiões de maior concentração do PIB.

A presença do estado se dava não só através da implantação das escolas, mas também por conta de toda a infraestrutura urbana que se mobilizou em torno delas, como forma de garantir o seu funcionamento. Apesar da mobilização do governo federal e de muitos governos estaduais e municipais neste processo, a implantação das novas unidades da Rede Federal não se deu de forma tão organizada como fora anunciado pelo governo.

Ela envolveu também aspectos negativos, como problemas referentes à colaboração entre os entes federados com relação aos locais onde seriam instaladas as escolas (em terrenos cedidos pelos estados ou municípios); à construção da infraestrutura necessária ao seu funcionamento; aquisição de materiais, equipamentos e mobiliário; formação do quadro de servidores docentes e técnico-administrativos, entre outros, conforme relatam, por exemplo, alguns dos primeiros servidores em relação ao processo de implantação do IFAP:

Quando nós chegamos [os primeiros servidores concursados], não tinha nem escola ainda em vista que iríamos atuar. Ficou todo o grupo trabalhando inicialmente nesse planejamento na Reitoria que era uma casa alugada, onde funcionava a Reitoria do Instituto Federal. Aproximadamente alguns dias que nós entramos no IFAP, o Pró-Reitor de Ensino na época, [...] conseguiu muito rápido uma escola cedida pelo Estado. [...] Foram cedidas 4 sala de aulas, e uma sala grande que funcionaria toda a parte administrativa do câmpus, tanto a parte da direção de ensino, coordenação pedagógica, coordenação de curso, que eram poucas naquele momento. E os assistentes administrativos e de aluno, todo mundo num ambiente só, numa sala pequena (ENTREVISTADO 5 apud MACEDO, 2014, p. 55).

Esse primeiro momento foi muito assustador, porque nós iríamos receber esses 140 alunos num espaço cedido, ainda sem muita estrutura, tudo novo pra gente, assim como seria para os alunos. Porque não existia Instituto Federal aqui no Amapá, então eram as primeiras turmas, primeiros servidores. A maioria sem experiência na rede federal [...]. (ENTREVISTADO 5 apud MACEDO, 2014, p. 55).

---

<sup>23</sup> O Produto Interno Bruto (PIB) representa a soma de todos os produtos e serviços produzidos no país. As áreas com maior concentração de PIB são, de modo geral, aquelas que mais recebem investimento por parte do governo. Esta lógica foi contrariada com a implantação de unidades da Rede Federal de EPCT em áreas mais distante e com menor concentração de renda.

Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas pelos servidores, o processo de expansão da Rede Federal de EPCT se constituía como um aspecto importante da política educacional à época. As razões orientadoras da ampliação da EP são relacionadas por Silva, L. (2014) como decorrentes do afinamento das políticas do estado brasileiro com as orientações dos organismos internacionais. Estas previam a qualificação dos trabalhadores para realização do trabalho simples e seguiam a tendência de se relacionar o acesso à educação como solução para o combate à pobreza.

Contraditoriamente, a despeito da democratização crescente do acesso à escolarização básica no país, esta não alcança a todos, o que traz como consequência a tentativa de se criar outros mecanismos que atendam minimamente à esta demanda. Sobre este aspecto, Silva, L. afirma que a saída para o paradoxo entre a necessidade de oferta de educação para os pobres para uma suposta superação da pobreza, e a impossibilidade de acesso a ela na qualidade e quantidade necessárias, é encontrada unicamente na racionalização da política educacional (SILVA, L. 2014, p. 130).

Esta racionalização se constitui na realização de uma multiplicidade de ações e programas destinados a recortes de públicos específicos, o que se tornou característica marcante da política de EP dos governos dos presidentes Lula e Dilma. Outra característica é a crescente aproximação do governo, que se esperava ser mais ligado às demandas populares, com o empresariado e as elites dirigentes. Estes grupos passaram a exercer influência ostensiva na política educacional a partir de 2006, por meio do movimento **Todos pela Educação**<sup>24</sup>, que estabeleceu diretrizes, metas e ações educacionais na perspectiva do empresariado.

A política de EP também acompanha esta tendência, revelando movimentos contraditórios que ora atendem, mesmo que parcialmente, os anseios da classe trabalhadora, e ora se mostram subordinadas aos interesses do capital. É neste contexto que o governo federal assume um discurso de expansão da EP por meio do aumento de ofertas de EMI e, ao mesmo, pulveriza esta expansão ao lançar vários programas distintos, distanciando-se de sua proposta inicial. Esta análise é confirmada por Silva, L. (2014), ao afirmar que,

No caso da política de educação profissional e tecnológica, o governo Lula demonstrou sua face controvertida, pois, atendeu as reivindicações pela revogação do Decreto Nº 2.208/97 e pela formação do trabalhador com elevação da escolaridade, porém, lançou programas que reforçam a dualidade no interior do sistema

---

<sup>24</sup> O movimento Todos pela educação foi organizado por grupos de empresas e intelectuais com o objetivo de estabelecer com o governo um compromisso de metas e ações educacionais. Para maiores informações ver Silva, L. (2014) e o sítio <https://www.todospelaeducacao.org.br/>.

educacional. Controvertida, sobretudo, porque apesar de inicialmente ter como horizonte da educação profissional a formação que integra base propedêutica e educação técnica na rede pública federal, o governo Lula foi responsável pela construção das bases para a focalização e o empresariamento da educação propiciado pelo atual Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC – na atual gestão de Dilma Rousseff. (SILVA, L. 2014, p. 137).

É assim que, em apresentação realizada em 01 de setembro de 2015 em um evento no estado de São Paulo, o Secretário de Educação Profissional e Tecnológica da época, Marcelo Machado Feres, pontua o que o Ministério da Educação considerava como as principais ações que constituíam a política de EP do país a partir de 2003. As ações citadas pelo secretário são:

Criação do Plano Nacional de Qualificação/Planos Setoriais de Qualificação – PlanSeQs (2003/2004)  
 Criação do Brasil Profissionalizado (Decreto n. 6.302/2007)  
 Levantamento sobre oferta de EPT no Brasil (IBGE/PNAD 2007)  
 Expansão da Rede Pública Federal de EPCT  
 Criação dos Institutos Federais (Lei n. 11.892/2008)  
 Inserção de seção sobre EPT na LDB (Lei n. 11.741/2008)  
 Celebração do Acordo de Gratuidade com o Sistema S (2/3 da receita compulsória líquida destinada a cursos gratuitos – Decretos n. 6.633 e 6.635/2008)  
 Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (Portaria MEC 870/2008)  
 Criação do Sistec (Parecer CNE/CEB 14/2009)  
 Criação da Rede e-Tec Brasil para fomentar a oferta de cursos técnicos a distância (Decreto 7.589/2011)  
 Criação do Pronatec, alocação dos SNA no sistema federal de ensino, criação da Bolsa-Formação e integração de diversas políticas (Lei n. 12.513/2011). (BRASIL, 2015).

Dois aspectos merecem destaque na lista de ações citada pelo secretário. O primeiro é que boa parte destas ações foram mais tarde incorporadas por um único programa, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, por meio da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. O PRONATEC reuniu várias ações dispersas ou que faziam parte de outros programas, como a parceria com o Sistema S para a oferta de cursos de curta duração; a utilização do Sistec<sup>25</sup> como sistema de cadastro e acompanhamento dos cursos e o pagamento de auxílios aos cursistas por meio do Bolsa-Formação. Mais tarde, o Programa Mulheres Mil também passou a fazer parte deste pacote. Desta forma, o PRONATEC ficou conhecido como um programa **guarda-chuva**, por agregar diferentes ações em um mesmo pacote como tentativa de dar mais organicidade às diversas ações da política de EP.

---

<sup>25</sup> O Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC) foi instituído pelo Ministério da Educação com o objetivo de realizar registro e controle dos dados da educação profissional e tecnológica no país. Para mais informações consultar: <http://portal.mec.gov.br/educacao-quilombola-190-secretarias-112877938/setec-1749372213/12781-sistec-sp-1625135733>.

O segundo aspecto que merece destaque é a exclusão, da lista citada, de ações importantes da política de EP como a publicação da Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio<sup>26</sup>; a inserção de duas metas relativas à EP no Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 (Metas 10 e 11 e suas respectivas estratégias); e a criação em 2005 e sua posterior modificação em 2006, do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Teriam essas ações sido apenas **esquecidas** pelo secretário e sua equipe ou sua omissão reflete a importância relativa que elas possuíam para o governo federal àquela época?

A análise das ações apontadas pelo secretário deixa clara a política contraditória e focalizadora do governo, pautada no estabelecimento de programas direcionados a grupos específicos, seja com o objetivo de promover a materialização da integração entre EB e EP ou apenas garantir aos que vivem do trabalho a certificação necessária à sua inserção no mercado sem preocupação com a elevação da escolaridade. A criação do PROEJA (2005) e do Programa Brasil Profissionalizado (2007), são exemplos do movimento de tentativa de expansão do ensino integrado, abafados pela criação de um terceiro: o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC (2011).

O PROEJA, inicialmente lançado em 2005 e reformulado em 2006, por meio do Decreto nº 5.840/2006, instituiu a obrigatoriedade de que 10% das matrículas nas instituições da Rede Federal de EPCT fossem destinadas ao EMI na modalidade EJA. A implantação do Programa, por meio de Decreto e em um momento em que a rede ainda não se encontrava atuante nesta forma de oferta, fez com que sua implantação encontrasse muitas dificuldades e resistências por parte de servidores e gestores das instituições.

Da mesma forma, a implantação do EMI tanto regular quanto na modalidade EJA não avançou muito nas redes estaduais. Para reverter esta situação, a Secretaria de Educação Básica (SEB) passou a contratar consultores para assessorar as secretarias estaduais de educação neste processo, não conseguindo adesão porque além de questões político-partidárias, os estados, assim como a própria SEB, não participaram da construção da proposta e, portanto, não fizeram dela uma prioridade. Tal fato fez com que até 2007 poucos estados houvessem implantado o EMI de forma significativa (MOURA, 2013b).

---

<sup>26</sup> Até 2012, as Diretrizes do ensino médio regular e integrado eram regulamentadas pelo mesmo documento, a Resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 2005, que atualizou 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 nº 5.154/2004. A partir de 2012 as diretrizes do ensino médio regular passaram a ser regulamentadas pela Resolução nº 2/2012 e as da educação profissional pela Resolução nº 6/2012.

Outra tentativa de impulsionar o EMI nos estados se deu através do Programa Brasil Profissionalizado (PBP), instituído por meio do Decreto nº 6.302 de 12 de dezembro de 2007. Segundo informações constantes na página do Programa<sup>27</sup>, este

Busca o fortalecimento do ensino médio integrado à educação profissional nas redes estaduais de educação profissional. [...] O Programa atua no fomento de ações que visam à expansão, ampliação e modernização das escolas das redes estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, com a finalidade de expandir e ampliar a oferta de cursos técnicos de nível médio, principalmente do ensino médio integrado à educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2017).

Ainda de acordo com o exposto na página do programa, entre dezembro de 2007 e janeiro de 2016, este atendeu 24 dos 27 estados da federação. O objetivo do Programa Brasil Profissionalizado anuncia a intenção do governo federal de expandir a EP por meio dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, porém, deixa claro que essa expansão não se daria da forma como foi inicialmente propagada. A iniciativa do governo federal não obteve o êxito esperado, pois, apesar de todos os estados<sup>28</sup> apresentarem o projeto solicitado para adesão ao PBP e terem inclusive recebido parte dos recursos previstos, estes não finalizaram as etapas previstas no cronograma estabelecido pelo governo.

Isto ocorreu porque, segundo Silva, F. (2016), os estados não conseguiram materializar as ações propostas pelo PBP na sua totalidade, enfrentando dificuldades para promover a oferta, primeiramente, de cursos técnicos na forma integrada e, mais tarde, nas formas concomitante e subsequente, de acordo com as alterações realizadas nos objetivos do Programa. As dificuldades enfrentadas, conforme relata Silva, F. (2016), se referiam a constituição do quadro de professores, a conclusão das obras de infraestrutura física das escolas, a adequação do material didático, entre outros problemas, muitas vezes ocasionados pelo próprio processo deficitário de gestão do PBP nos estados.

Cabe ressaltar que, o programa foi criado em dezembro de 2007. No entanto, desde o início daquele ano o governo já realizava as primeiras ações visando a criação dos Institutos Federais com a publicação do Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007, que estabelecia as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de EPCT. Tal fato evidencia que o programa que instituía a EP nas

---

<sup>27</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/brasil-profissionalizado>. Acesso em julho de 2017.

<sup>28</sup> De acordo com notícia divulgada no site do MEC em julho de 2009. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/209-564834057/13858-brasil-profissionalizado-tem-a-adesao-de-todos-os-estados-do-pais>. Acesso em julho de 2017.

redes estaduais já nasceu comprometido pela instituição de uma nova Rede, responsável pelo atendimento desta mesma demanda, porém sob responsabilidade do governo federal.

Assim, dando continuidade ao processo de implantação dos IFs, pouco mais de um ano depois da criação do Programa Brasil Profissionalizado, o governo federal publicou a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que instituía a Rede Federal de EPCT e criava os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Da mesma forma que os demais programas, o objetivo inicial da Lei era promover o fortalecimento do EMI no país e a consequente expansão da qualificação profissional demandada pela população trabalhadora.

Desta forma, a Rede Federal de EPCT passou a ser composta pelos Institutos Federais; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG); algumas Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e o Colégio Pedro II (BRASIL, 2008). Conforme já mencionado, a criação dos Institutos se deu pela transformação das então Escolas Técnicas (ETs) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) ainda existentes, e dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), com exceção dos dois CEFETs acima citados, que optaram por permanecer com a sua antiga institucionalidade.

Cabe ressaltar que a transformação dos CEFETs, ETs e EAFs em IFs não ocorreu de forma homogênea e consensual. A publicação do Decreto nº 6.095/2007, que “Estabelece as diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica” (BRASIL, 2007), causou intensos debates e preocupações no cenário educacional, especialmente nos CEFETs, que já haviam passado por um processo de transformação de sua institucionalidade quando deixaram de ser escolas técnicas para se transformarem em centros federais.

A resistência dos CEFETs ocorreu, segundo Schwede (2015), porque havia o anseio e certa articulação entre eles, desde o final da década de 1990, no sentido de serem transformados em Universidades Tecnológicas. Como já havia este desejo, o CEFET do Paraná passou, a partir de 1998, a se distanciar do perfil de atendimento ao público de nível médio reduzindo a oferta destes cursos e aumentando a oferta de cursos superiores de curta duração e cursos de qualificação.

A mudança para universidade ocorreu apenas com o CEFET – PR, transformado em 2004 em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). As aspirações dos demais CEFETs em seguirem o mesmo caminho foram frustradas pelo governo federal em 2008,

quando se apresenta a proposta de transformação das instituições da Rede Federal para um novo perfil, os Institutos Federais. Para Pacheco, Pereira e Domingos Sobrinho (2010),

Se, no primeiro momento dos debates, a nova configuração institucional fazia referência a uma entidade já conhecida, ou seja, a universidade, detentora de ampla legitimidade e sólido *status* social, no segundo momento, a referência voltava-se para uma entidade não tão amplamente conhecida, um Instituto, e portadora de um *status* social menor, segundo as visões correntes. Afinal, o que seria um Instituto Federal? Essa a questão dominante após a edição do Decreto. (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2010, p. 77, grifo do autor).

Desta forma, para que os planos traçados pudessem ser efetivados, o governo federal necessitava definir rapidamente a nova institucionalidade dos recém-criados Institutos, suas formas de organização, atribuições e funcionamento. Mais do que isso, fazia-se necessário abrandar as reações contrárias e fomentar a busca pela adesão das instituições já existentes a este novo projeto. Várias manifestações se sucederam durante o período que se estabeleceu entre o Decreto nº 6.095/2007 e a Lei nº 11.892/2008, no qual muitas instituições se posicionaram contrárias ao projeto, conforme continuam relatando os autores:

Um [instituições] demonstraram completa incompreensão do que se estava propondo; outras manifestaram receio, mas exibiram certa simpatia pela idéia; outras ainda vislumbraram, de imediato, alguma trama do capital internacional e a volta do autoritarismo dos “anos de chumbo”. Esse quadro, todavia, se modificou com o passar do tempo, graças, inclusive, à disposição demonstrada pelo ministro para o estabelecimento de um amplo diálogo com a Rede. Desse diálogo e negociações resultou o formato institucional descrito na lei sancionada pelo presidente da República. (PACHECO; PEREIRA; DOMINGOS SOBRINHO, 2010, p. 78, grifo do autor).

É importante observar que a adesão das instituições não ocorreu de forma tão consensual como fazem parecer os autores. Esta na verdade se deu menos pela identificação das instituições com o projeto e mais por certa coação do governo federal, que forçava o aceite por uma nova transformação em sua institucionalidade, conforme a síntese realizada por Silva, L. (2014) com base na pesquisa de Otranto (2010) em 35 instituições que aderiram ao modelo dos IFs:

Os CEFETs [Centros Federais de Educação Tecnológica], as EAFs [Escolas Agrotécnicas Federais] e as EVs [Escolas Vinculadas às Universidades], *a priori*, resistiram à adesão ao modelo do IF, pois temiam a perda da identidade construída ao longo da história da rede federal [...] Diante das resistências, os representantes do MEC/SETEC passaram a negociar diretamente com as escolas e a adesão que parecia voluntária passou a ser determinada pelas pressões do governo, que claramente sinalizou as vantagens do modelo IF e as desvantagens de não fazer parte da proposta. A pretensa alternativa que foi oferecida às instituições assemelhou-se a escolha entre a vida e a morte, pois os termos da negociação eram as impossibilidades de permanecer existindo fora dos Institutos Federais (SILVA, L. 2014, p. 149-150).

Havia, portanto, por parte do governo federal, um grande interesse em que as instituições aderissem à transformação, pois os IFs eram a principal bandeira da política educacional de EP do governo no final da primeira década dos anos 2000. Silva, L. (2014) não especifica quais os termos de negociação apresentados pelo governo federal às instituições, mas fica claro em seu relato que a não adesão à transformação em IF implicava no risco de interrupção das atividades, talvez por falta do suporte financeiro necessário.

Como tentativa de convencimento, observa-se na Lei nº 11.892/2008 a preocupação do governo em definir as características das novas instituições. No Artigo 2º, os IFs são definidos como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de EP e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” (BRASIL, 2008). Ainda com o fim de abrandar a polêmica e ressaltar os aspectos positivos dos IFs, sua criação é assim justificada no item 1.1 (da Contextualização) da Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007:

A implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETs constitui-se em uma das ações de maior relevo do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, na medida em que tornará mais substantiva a contribuição da rede federal de educação profissional e tecnológica ao desenvolvimento sócio-econômico do conjunto de regiões dispostas no território brasileiro, a partir do **acolhimento de um público historicamente colocado a margem das políticas de formação para o trabalho, da pesquisa aplicada destinada à elevação do potencial das atividades produtivas locais e da democratização do conhecimento** à comunidade em todas as suas representações. (BRASIL, 2007, grifo nosso).

Pela análise dos dispositivos legais citados apresenta-se o desenho institucional das novas unidades (a serem criadas ou transformadas) da Rede Federal de EPCT. Estas teriam como principal objetivo acolher o público trabalhador marginalizado das políticas de formação, além de desenvolver a pesquisa aplicada e promover a democratização do conhecimento. Para atingir este objetivo, os IFs são dotados de um triplo aspecto: realizam ofertas múltiplas (educação superior, básica e profissional em diferentes modalidades); são pluricurriculares; e multicampi, conforme o já citado Art. 2º da Lei nº 11.892/2008.

A respeito dos motivadores para a expansão destas instituições e para a adoção deste novo perfil institucional, Schwede (2015) pondera que não se pode ter a visão ingênua de que este é um projeto de um governo alinhado com a classe trabalhadora e que pretende atender às demandas sociais e promover a transformação social. Isto não seria possível pelas forças

contraditórias que se estabelecem no interior das políticas governamentais, conforme já se discutiu anteriormente neste trabalho.

Neste sentido, o autor busca compreender quais os interesses que poderiam estar em jogo e que poderiam ter influenciado neste processo, apontando como forças mais superficiais: a) a pressão dos CEFETs para serem transformados em Universidades Tecnológicas; e b) a alteração da marca associando as novas instituições ao novo governo. Como aspecto não tão aparente, Schwede (2015) aponta a c) aprovação da Emenda Constitucional nº 59/2009, que promove a extinção progressiva da Desvinculação das Receitas da União (DRU). Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que reduz os investimentos para a educação, a Emenda institui a oferta de educação básica, gratuita e obrigatória, dos 4 aos 17 anos de idade, o que demandaria um aporte maior de recursos para a educação.

Estes aspectos são apontados por Schwede (2015), com base nas pesquisas de Neves (2011), como resultantes do chamado Capitalismo Neoliberal de Terceira Via, uma política adotada por estados neoliberais para atenuar as mazelas dos mais pobres, aproximando-se das demandas da população. Para Alves (2014), por sua vez, a política adotada durante os governos do presidente Lula e no governo Dilma, caracteriza-se por um tipo de capitalismo pós-neoliberal que se fundamentava na adoção de programas de crescimento da economia com aumento dos gastos públicos e redistribuição de renda. Nesta política, apesar de distinta dos governos neoliberais instituídos no Brasil na década de 1990:

Observamos, paradoxalmente, que os governos pós-neoliberais de Lula e Dilma não alteraram essencialmente o metabolismo político do Estado neoliberal instaurado na década de 1990 no Brasil, seja em sua dimensão restrita, como sociedade política e estrutura burocrático-administrativa; seja em sua dimensão ampliada, como sociedade civil e seu sociometabolismo. (ALVES, 2014, p. 150).

Desta forma, encontram-se presentes nestes governos aspectos contraditórios que buscavam conciliar os interesses do capital (principalmente financeiro) e da classe trabalhadora. As características conciliadoras do governo do presidente Lula, apontadas por Alves (2014) se aproximam ainda do que Braga (2012) denomina de hegemonia lulista<sup>29</sup>.

Não se pretende neste estudo aprofundar as discussões conceituais e ideológicas a respeito da existência ou não de um modelo de capitalismo neoliberal de terceira via e suas aproximações com as elaborações sobre o tipo de capitalismo pós-neoliberal elaborado por Alves (2014) e a hegemonia lulista de Braga (2012). Explicitada esta polêmica, o que se

---

<sup>29</sup> Para maior aprofundamento sobre o capitalismo de terceira via ver Schwede (2015) e Neves (2011); sobre o conceito de capitalismo pós-neoliberal ver Alves (2014) e sobre a hegemonia lulista ver Braga (2012).

pretende levando-se em consideração os limites aqui impostos e os objetivos deste trabalho é apresentar, mesmo que de forma pouco aprofundada, as diferentes análises existentes sobre o tipo de governo adotado pelo presidente Lula. Neste sentido, concorda-se com Braga (2012) em relação ao fato de que este buscava conciliar os interesses de grupos antagônicos como forma de manter sua hegemonia.

Assim, diante do contexto apresentado, o que se pode extrair da argumentação Schwede (2015) é que o processo de criação dos Institutos Federais está entre as ações conciliadoras adotadas pelo governo do então presidente, constituindo-se como uma tentativa de atender as demandas da classe trabalhadora por formação profissional e, ao mesmo tempo, as demandas de formação de força de trabalho para o mercado.

Não se pode negar as contribuições que as opções formativas ofertadas pelos IFs têm proporcionado à classe trabalhadora ao longo desses dez anos desde sua criação (seja pela transformação das antigas instituições, seja pela expansão da Rede de EPCT com um todo). Ressalta-se aqui a instituição do próprio EMI, dos cursos superiores de tecnologia e licenciatura e dos cursos de pós-graduação (*lato senso e stricto senso*), que proporcionam até hoje o acesso de muitos jovens e adultos da classe trabalhadora a este tipo de formação.

No entanto, o que se quer ressaltar aqui é que a formação dedicada ao trabalhador não se dá de forma igualitária nestas instituições, mas sim de formas distintas, de acordo com a posição que cada fragmento da classe trabalhadora atendida ocupa na hierarquia socioeconômica. Desta forma, o desenho institucional adotado pelos IFs estabelece um modelo educacional que vai além da dualidade tradicional de escolas para ricos e escolas para pobres, visto que oferece diferentes desenhos formativos que acabam por ser destinados a públicos distintos.

Neste sentido, observa-se uma multiplicidade de ofertas formativas, com a existência de cursos de diferentes modelos, que vão desde os cursos superiores de licenciatura e tecnologia; de bacharelados com predomínio das engenharias; de ensino médio integrado (entre os quais se inclui os da modalidade EJA por meio do PROEJA), subsequente e concomitante; e os de Formação Inicial e Continuada (FIC; entre os quais se inclui o programa Mulheres Mil e o PRONATEC). Deste modo, o que se observa é que mesmo que as próprias instituições não delimitem que público deverá cursar este ou aquele tipo de curso, na prática os trabalhadores mais precarizados acabam por se limitar aos cursos de menor duração (especialmente os FIC), sem ascender aos cursos mais complexos de formação superior<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Há nos IFs a propagação da ideia de verticalização de estudos, ou seja, de continuidade de estudos por parte tanto dos estudantes que acessam a instituição via cursos FIC, Mulheres Mil e PROEJA quanto dos que entram

Parece óbvio que cada um destes segmentos possui um desenho formativo com características próprias e público definido, no qual o ensino superior representa o topo da pirâmide, seguido pelo EMI. Os demais formatos de curso se organizam em uma ordem gradativa decrescente no que se refere à qualidade da formação ofertada. A existência de cursos de menor duração e, por consequência, superficiais e de menor qualidade destinados à formação dos trabalhadores, como os FIC, contribui para que se apresente nos IFs o que Kuenzer (2011) chamou de “dualidade invertida”, na qual se promove uma inclusão excludente do trabalhador no sistema educacional.

A importância do EMI para estas instituições é observada no Art. 8º da Lei nº 11.892/2008, segundo o qual cada Instituto Federal, **em cada exercício**, deverá garantir o mínimo de 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para atender aos cursos técnicos de nível médio, **prioritariamente** na forma integrada, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos. O IF deve ainda reservar o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para cursos de licenciatura, programas de formação de professores para a educação básica e para a educação profissional (BRASIL, 2008) <sup>31</sup>.

Sobre os diferentes desenhos formativos ofertados pelos IFs, Silva, L. (2014) afirma que:

Quando analisamos o interior da estrutura híbrida dos IFs que prevê a formação e qualificação do trabalhador, em diferentes níveis (superior, básica e profissional) e modalidades, não só para inserção nos espaços que lhes garantam o emprego formal, regulado pelos direitos trabalhistas, mas para a possibilidade de construção de sua própria renda seja autonomamente, seja a partir da cooperação com outros trabalhadores sem vínculo empregatício. Empreendedorismo, cooperativismo e auto-gestão do trabalho aparecem nos IFs como reconhecimento “natural” de que não haverá emprego e direitos para todos os trabalhadores no processo de expansão capital-imperialista, ainda que, o discurso seja o de busca por uma maior autonomia do trabalhador (SILVA, L. 2014, p. 151, grifo da autora).

Assim, a formação ofertada pelos IFs, traz não só avanços na formação da classe dos que vivem do trabalho, representada pela instituição do EMI, mas também uma pluralidade de objetivos formativos que atende a lógica do capitalismo flexibilizado, seja de inclusão ou de

---

para cursar o EMI. No entanto, não existe nestas instituições uma política clara de incentivo e promoção desta verticalização.

<sup>31</sup> Não há como afirmar se as porcentagens mínimas de oferta em cada segmento estabelecidas em lei vêm sendo cumpridas integralmente pelos IFs. A lei não estabelece quais os mecanismos de fiscalização seriam aplicados para a verificação deste aspecto, nem se as instituições sofreriam algum tipo de punição caso descumprissem a normativa legal. No entanto, outros instrumentos normativos estabelecem mecanismos de controle por parte do Ministério da Educação, como o Termo de Acordo de Metas e Compromissos celebrado entre o MEC e cada IF, que prevê na cláusula sétima, subcláusulas primeira e segunda, sanções como a suspensão do envio de recursos e a contratação de professores.

exclusão do trabalhador do processo produtivo. Por mais que seja notório que os IFs abrem portas a uma escolarização que antes não era possível de ser acessada pelos jovens e adultos trabalhadores, é preciso compreender que a formação que se recebe no interior destas instituições também é, de certo modo, hierarquizada, evidenciando que sua criação não tende a resolver o problema da dualidade estrutural da educação brasileira, por mais que represente um importante avanço com relação ao acesso à uma educação de qualidade referenciada, antes não acessada pelos filhos da classe trabalhadora.

Evidentemente, a materialização dessas ações no interior de cada *campus* de cada Instituto Federal não guarda relação mecânica com o que sinaliza o modelo. Ao contrário, é fruto também das correlações das forças internas, de maneira que há espaço para disputar por uma concepção de formação integral para todos, independentemente do tipo de curso frequentado. Não obstante, o que se quer enfatizar é que não é essa a racionalidade que orienta o modelo dos IFs. Portanto, para produzir movimentos em sentido distinto dessa lógica é necessário reconhecer sua existência e atuar em uma perspectiva contra-hegemônica.

Ainda que não se tenha abordado todo o leque de ações, programas e projetos relativos à política de EP no país<sup>32</sup>, mas a fim de auxiliar na compreensão deste processo, sintetizam-se no quadro 1, apresentado abaixo, as principais ações que marcaram a construção de uma nova institucionalidade para a EP no Brasil, processo este iniciado a partir da segunda metade da década de 1990 e que sofreu diversas transformações ao longo dos anos 2000.

Quadro 1 – Principais ações que compõem a política de educação profissional no Brasil de 1996 a 2012.

Ano	Ação	Objetivo
1996	Publicação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Instituir as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
1997	Publicação do Decreto nº 2.208/1997, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º 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 (Revogado pelo Decreto nº 5.154, de 2004).	Promover uma nova organização para a EP por meio de sua separação da educação básica regular.
1999	Publicação da Resolução CNE/CEB nº 4/1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.	Caracterizar a Educação Profissional de Nível Técnico, suas diretrizes, princípios norteadores, critérios para a organização e planejamento, bem como as competências requeridas pela EP, de acordo com o disposto no Decreto nº 2.208/1997.

<sup>32</sup> Parte das ações, programas e projetos apresentados no quadro constante na figura 2 são abordados mais detidamente ou apenas citados no decorrer deste trabalho. A análise da totalidade das ações que compõem a política de EP brasileira no período citado não seria possível neste espaço, visto que ele não se constitui em uma análise da política, e sim das concepções de formação humana presentes nesta política. Neste sentido, optou-se por citar alguns elementos da política a fim de situar o leitor, analisando apenas o conteúdo de seus documentos norteadores quando necessário ao cumprimento dos objetivos deste estudo.

Ano	Ação	Objetivo
2000	Publicação dos Referenciais para a Educação Profissional de Nível Técnico.	Oferecer indicadores para a elaboração de currículos das diversas áreas profissionais dispostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.
2003	Criação do Programa Nacional de Qualificação (PNQ)	Promover a articulação entre trabalho, educação e desenvolvimento, considerando a qualificação social e profissional como um direito do trabalhador e instrumento indispensável à sua inclusão e permanência no mundo do trabalho (Instituído pelo Ministério do Trabalho com vigência até 2007).
2004	Publicação do Decreto nº 5.154/2004, 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.	Revogar o Decreto nº 2.208/1997 e estabelecer uma nova institucionalidade para a EP por meio de sua integração com a educação básica.
2006	Criação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, por meio do Decreto nº 5.840/2006 <sup>33</sup> .	Promover a integração entre educação básica e profissional na modalidade EJA.
2007	Criação do Programa Brasil Profissionalizado, instituído pelo Decreto nº 6.302/2007.	Estimular o ensino médio integrado à educação profissional nas redes estaduais, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais (Art. 1º).
	Criação do Programa de Formação Inicial em Serviço dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público – PROFUNCIÁRIO, por meio da Portaria Normativa MEC nº 25, de 31 de maio de 2007. Reformulado e integrado em 2010 à Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, por meio do Decreto nº 7.415, de 30 de dezembro de 2010.	Promover, preferencialmente por meio da educação a distância, a formação profissional técnica em nível médio de servidores efetivos que atuam nos sistemas de ensino da educação básica pública, com ensino médio concluído ou concomitante a esse.
	Criação do Programa Mulheres Mil – Projeto Piloto aplicado inicialmente em 12 estados e ampliado em esfera nacional em 2011, por meio da Portaria nº 1.015, de 21 de julho de 2011, e integrado ao Pronatec em 2013.	Promover a inclusão social e econômica de mulheres em situação de vulnerabilidade, a fim de permitir a melhoria do seu potencial produtivo, bem como as suas vidas e de suas famílias.
	Publicação do Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA <sup>34</sup> .	Estabelecer os referenciais teórico-metodológicos e pedagógicos norteadores para a atuação no PROEJA.

<sup>33</sup> O PROEJA foi inicialmente criado em 2005, como resultado das discussões que se seguiram à publicação da Portaria MEC nº 2.080/2005, que definia as diretrizes para a oferta de EP na modalidade EJA. No entanto, o exposto na portaria contrariava o conteúdo de um instrumento legal maior, o Decreto nº 5.224/2004, que dispunha sobre a organização dos CEFETs, detentores de autonomia que não os obrigava a atender ao disposto na portaria. Para resolver a questão, instituiu-se, por meio do Decreto nº 5.478/2005, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, sendo transformado em 2006, por meio do Decreto nº 5.840/2006, que ampliava seu campo de atuação não só para o ensino médio, mas para toda a educação básica. Para maior aprofundamento sobre essa questão ver Moura & Henrique (2012). Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/914/536>. Acesso em julho/2017.

<sup>34</sup> Uma primeira versão do Documento Base do PROEJA foi publicada em 2006, estabelecendo as bases do Decreto nº 5.840/2006 que substituiu o Decreto nº 5.478/2005. Esta versão preliminar não se encontra mais disponível entre as publicações do programa no sítio do Ministério da Educação.

Ano	Ação	Objetivo
	Publicação do Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio.	Apresentar os pressupostos para a concretização do ensino médio integrado, suas concepções, princípios e fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrado.
2008	Publicação da Lei nº 11.892/2008, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências <sup>35</sup> .	Promover a expansão da Rede Federal de EPCT.
	Inserção de seção sobre EPT na LDB por meio da Lei nº 11.741/2008, de 16 de julho de 2008.	Alterar dispositivos da LDB a fim de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da EP técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.
	Criação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos <sup>36</sup> , por meio da Portaria MEC nº 870/2008.	Estabelecer uma denominação comum aos cursos técnicos de nível médio, bem como a carga horária mínima exigida para cada curso.
2009	Criação do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – SISTEC, por meio do Parecer CNE/CEB nº 14/2009.	Extinguir o Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio – CNCT e substituí-lo pelo SISTEC, por um sistema único que integra os registros de todas as instituições que ofertam a EP de nível médio. O cadastro no SISTEC passa a ser condição para a emissão de diplomas.
	Criação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação inicial e Continuada - Rede CERTIFIC, por meio da Portaria Interministerial (MEC/MTE) nº 1.087, de 20 de novembro de 2009 e reorganizada pela Portaria Interministerial (MEC/MTE) nº 05, de 25 de abril de 2014.	Consolidar uma política pública de reconhecimento de saberes e formação inicial e continuada para fins de certificação profissional e elevação de escolaridade de trabalhadores.
2011	Criação da Rede e-Tec Brasil por meio do Decreto nº 7.589/2011, de 26 de outubro de 2011.	Desenvolver a educação profissional e tecnológica na modalidade de educação a distância como forma de ampliar a oferta e democratizar o acesso à EP pública e gratuita.
	Criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, por meio da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.	Ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.
2012	Publicação da Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
	Publicação da Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012.	Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Fonte: Autoria própria (2017).

Tem-se desta forma uma visão geral das ações instituídas pelo governo federal no intuito de promover a expansão da EP no país. É importante considerar que as diversas ações e

<sup>35</sup> Antes da publicação da referida Lei, o MEC publicou o Decreto nº 6.095/2007, que estabelecia as diretrizes para o processo de integração das instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais, preparando assim sua futura institucionalização, regulamentada pela Lei nº 11.892/2008.

<sup>36</sup> Desde sua primeira versão publicada em 2008, o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos tem sido revisto e atualizado periodicamente a fim de incluir, excluir ou modificar os cursos técnicos de nível médio. Atualmente encontra-se em vigor a 3ª edição do Catálogo, publicada por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de dezembro de 2014, com base no Parecer CNE/CEB nº 8, de 9 de outubro de 2014, homologado pelo Ministro da Educação em 28 de novembro de 2014.

programas planejados e executados neste período trazem consigo movimentos contraditórios, explicitando concepções e objetivos de formação distintos, de acordo com os interesses dos grupos sociais que participavam (ou eram excluídos) do processo de redimensionamento da política educacional brasileira.

Neste sentido, cabe ressaltar que há entre o anunciado e o feito considerável distância, visto que o discurso de ampliação da oferta do EMI em caráter prioritário, propagado pelo governo Lula e, posteriormente, pelo governo Dilma Rousseff, não se materializou em ações concretas da forma como se havia noticiado inicialmente. A integração entre Educação básica e profissional não foi concretizada nem dentro do próprio governo, pois, conforme esclarece Moura (2013), instituiu-se a divisão da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) em dois blocos distintos: Secretaria da Educação Básica (SEB) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), cada uma responsável por uma forma de oferta específica.

A separação de responsabilidades entre as secretarias teve como consequência a realização de ações não coordenadas entre elas, com a priorização de projetos e programas que deslocaram o foco da busca pela construção teórico-prática do EMI. Como resultado, a política de integração entre EB e EP se manteve carente de orientação teórica e metodológica. Moura (2013) ressalta que um documento orientador contendo as concepções e princípios do EMI só foi construído mais de três anos após sua regulamentação pelo Decreto nº 5.154/2004, em decorrência das demandas das redes federal e estadual por um tipo de orientação semelhante ao Documento Base construído para o PROEJA em 2006.

Para além da carência de discussões quanto ao aspecto conceitual e metodológico do EMI, os recém-criados Institutos se depararam com inúmeros problemas, tanto no processo de implantação das novas instituições, quanto na readequação das antigas à nova realidade dos IFs. Os problemas se referiam a aspectos como a infraestrutura física, visto que muitos iniciaram suas atividades em prédios provisórios, cedidos pelo governo estadual e municipal e sem as condições que necessitavam. Outro aspecto se referia à composição e formação do corpo docente e técnico para atuar nesta nova institucionalidade.

Estes problemas reforçam a afirmação de que o anúncio do governo federal de priorizar o EMI não veio efetivamente acompanhado das ações necessárias para realizá-lo. As dificuldades do processo de implantação foram sentidas principalmente pelas instituições recém-criadas que precisaram iniciar suas atividades ao mesmo tempo em que se construía sua estrutura física. Em muitas ocasiões estas escolas não tinham a estrutura mínima necessária para o seu funcionamento.

A título de exemplo, podem-se citar os Estados do Amapá, Acre e Rondônia que, diferentemente do que ocorria em outras regiões do país onde já existiam instituições centenárias de EP, não possuíam até 2005 escolas federais atuantes na oferta de EMI. Tal realidade começa a mudar nestes locais somente a partir de 2007, com o início da Fase I do processo de expansão das unidades da Rede Federal, na época as chamadas Escolas Técnicas Federais (ETFS), compostas por Unidades de Ensino Descentralizadas (UNEDS).

Desta forma, a fim de atender à demanda do governo federal, inicia-se a partir de 2007 no estado do Amapá<sup>37</sup>, assim como nos outros estados citados, os procedimentos necessários para a criação da então Escola Técnica Federal.

### **3.1.1 De Escola Técnica à Instituto Federal: a institucionalização do IFAP.**

Para que a implementação dos IFs, à época denominados IFETs, pudesse ser concretizada, fazia-se necessária sua adequação às exigências desta transformação. Para tal, tornou-se necessária a emissão, por parte do MEC, de alguns documentos normativos anteriores à Lei nº 11.892/2008, a fim de primeiramente regularizar as instituições para que elas pudessem, posteriormente, se candidatar à transformação em IF. Neste sentido, o governo primeiramente promulgou a Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007, que dispunha sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais.

Nesta lei, foram criadas as Escolas Técnicas Federais do Acre, Amapá, Mato Grosso do Sul, Brasília (DF) e Canoas (RS), bem como as Escolas Agrotécnicas Federais de Marabá (PA), Nova Andradina (MS) e São Raimundo das Mangabeiras (MA). Por meio desse dispositivo legal as instituições se tornam aptas a enviarem suas propostas de constituição dos Institutos Federais, nos termos da Chamada Pública MEC/SETEC nº 002/2007.

Assim, da promulgação do Decreto nº 5.154/2004 até a Lei nº 11.892/2008 que instituiu a Rede Federal de EPCT e criou os Institutos Federais, tem-se um período de intensa reformulação das políticas de EP e a realização de um conjunto de ações, visando, como já citado anteriormente, estabelecer a ampliação desta oferta no país. Neste contexto, efetiva-se por todo Brasil a implantação de novas unidades escolares, a intensificação das obras de

---

<sup>37</sup> O estado do Amapá está localizado no extremo norte do país, possui área de 142.828,521 km<sup>2</sup> e 16 municípios. 97% de sua área territorial é constituída por áreas indígenas e de preservação ambiental, o que o torna o estado com maior área preservada do país. Continha em 2010, segundo o Censo do IBGE, 669.526 habitantes localizados principalmente na capital Macapá e no município de Santana, segundo maior do estado.

infraestrutura física dessas escolas e a consolidação dos IFETs como instituições responsáveis por promover a expansão da EP.

A Fase I do processo de expansão previa no Amapá a construção da Escola Técnica Federal com duas unidades descentralizadas: uma em Macapá (capital) e outra no município de Laranjal do Jari, localizado ao sul do estado, na fronteira com o Pará. Segundo Macedo (2014), a criação da Escola Técnica Federal do Amapá (ETFAP), a partir da publicação da Lei nº 11.534, de 25 de outubro de 2007, foi realizada como forma de habilitar o Estado do Amapá a participar do processo de criação dos então chamados IFETs, visto que o estado não possuía nenhuma das instituições previstas no Decreto nº 6.095/2007, que estabelecia as diretrizes para a transformação das instituições existentes em IFs.

Neste sentido, a escola é criada em outubro de 2007 e, menos de um mês após a promulgação de sua lei de criação, o CEFET – Pará tornou-se a instituição responsável por realizar as ações necessárias para a implantação da ETFAP no Amapá, por meio da Portaria MEC nº 1.066, de 13 de novembro de 2007. Tal incumbência se deu devido o estado do Pará já possuir uma escola técnica consolidada e ser o estado mais próximo e de mais fácil acesso ao Amapá.

A partir deste movimento inicial, o professor Emanuel Alves de Moura é nomeado para exercer o cargo de Diretor Geral *Pró-Tempore* por meio da Portaria MEC nº 1.199, de 12 de dezembro de 2007. Segundo relata Macedo:

O passo seguinte foi a Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007, de 12 de dezembro de 2007, para a apresentação de propostas de adesão pelos Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, Escolas Técnicas Federais - ETF, Escolas Agrotécnicas Federais - EAF e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais na constituição de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia [...] Em 31 de março de 2008, através da Portaria MEC/SETEC nº 116, é divulgada a relação das propostas aprovadas no processo de seleção da Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007, além de apresentar a indicação de transformação do Instituto Federal do Amapá a partir da transformação da Escola Técnica Federal. (MACEDO, 2014, p. 41).

Conforme o exposto acima, o Artigo 2º da Portaria nº 116/2008 estabelece que “Os Institutos Federais do Acre, do Amapá, de Brasília, do Mato Grosso do Sul e de Rondônia serão implantados a partir da transformação das respectivas Escolas Técnicas Federais, criadas nos termos da Lei n.º 11.534, de 25 de outubro de 2007” (MEC/SETEC, 2008, Art. 2º). Desta forma, o professor Emanuel Alves de Moura é nomeado Reitor *Pró-Tempore* por meio da Portaria MEC nº 021 de 07 de janeiro de 2009, tornando-se o primeiro Reitor do IFAP, cargo que ocupou até outubro de 2015.

Desde 2007, a equipe composta pelo Diretor Geral *Pró-Tempore* e dois servidores do CEFET-PA foi designada como responsável pela preparação dos procedimentos necessários à tarefa de implantação. Deste modo, a então Escola Técnica do Amapá, que contava no período de sua criação com apenas três servidores remanejados de outras instituições, não possuía sede e nunca chegou a entrar em funcionamento, sendo transformada em IF poucos meses depois. Da publicação da Portaria de criação da ETFAP em outubro de 2007, passando pela sua transformação em IF em 2008, até o efetivo início de suas atividades em 2010, transcorreu-se um prazo de aproximadamente três anos. Apenas no segundo semestre de 2010, iniciam-se as aulas das primeiras turmas dos cursos técnicos subsequentes.

A escolha dos primeiros cursos ocorreu por meio de Audiências Públicas realizadas em Macapá e em Laranjal do Jari no decorrer do ano de 2008. Em Macapá, segundo Macedo (2014), foram realizadas, duas Audiências Públicas para a definição dos cursos a serem ofertados no *Campus*. A primeira, ocorrida no dia 31 de março de 2008 no Centro de Ensino Profissionalizante do Amapá (CEPA), contou com a participação de representantes da comunidade local, entidades e autoridades, dentre os quais, o Governador do Estado do Amapá; o Secretário de Estado da Educação; o Diretor Geral do CEFET – Pará e o Diretor-Geral da ETFAP.

A realização de uma segunda audiência em Macapá foi definida porque, segundo explica Macedo (2010), ao final da primeira audiência, sentiu-se necessidade de se amadurecerem as discussões antes de se tomarem decisões finais acerca dos cursos a serem implantados na ETFAP e a seleção definitiva dos cursos iniciais a serem implantados na ETFAP do município. Na oportunidade, também se definiu com as autoridades presentes a data da realização da audiência em Laranjal do Jari. Desta forma, a segunda audiência em Macapá ocorreu no Auditório da Universidade Estadual do Amapá (UEAP), no dia 23 de abril de 2008, na qual foram definidos os cursos técnicos de Edificações e Informática.

As atividades desenvolvidas na Audiência Pública de Laranjal do Jari são descritas no estudo de Emanuel Moura (2010). Conforme relata o autor, a audiência, ocorrida na Associação dos Comerciantes de Laranjal do Jari - ASSILAJ, no dia 22 de abril de 2008, contou com a presença de 435 participantes, dentre as quais o Secretário de Educação do Estado do Amapá, que conduziu a reunião. Participaram ainda representantes de entidades sindicais, trabalhadores, empresários, secretários municipais, vereadores e comunidade em geral. Na oportunidade, definiu-se que os primeiros cursos ofertados seriam Informática, Secretariado e Secretariado Escolar. Deve-se destacar que os cursos apontados nas audiências estavam fundamentados, pelo

menos hipoteticamente, no potencial produtivo e nos arranjos produtivos locais apresentados pelo estado.

Ainda em 2008, paralelamente ao processo de definição dos cursos, a equipe de implantação articulava junto ao governo do estado a cessão dos terrenos onde deveriam ser construídos os futuros *Campi*. Além disso, iniciava também o processo para a composição do quadro próprio de pessoal, por meio de concurso público de provas e títulos, e para o início das obras de infraestrutura física (MACEDO, 2014).

Tendo sido definidos os locais dos *Campi*, bem como os primeiros cursos a serem ofertados, partiu-se para a formação do quadro de servidores. Foram realizados dois concursos públicos: um para o provimento de 34 vagas para o cargo de docente da Educação Básica, Técnica e Tecnológica (professor EBTT) e outro para o provimento de 70 vagas para os cargos de técnico-administrativo de nível médio e superior, ambos ocorridos no primeiro semestre de 2010.

Ao mesmo tempo em que são efetivados os procedimentos de contratação dos primeiros servidores permanentes, é realizado em junho desse mesmo ano, o primeiro processo seletivo para os cursos técnicos subsequentes. O IFAP totalizou em seu primeiro ano de funcionamento a oferta de 420 vagas para cursos técnicos subsequentes, sendo 140 em Macapá e 280 em Laranjal do Jari, segundo dados apresentados no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição, referentes ao período 2010-2014 (INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ, 2012a).

Os primeiros servidores foram empossados em agosto de 2010 e as aulas das primeiras turmas iniciadas em setembro deste mesmo ano. A realização, ainda no segundo semestre de 2010, do primeiro processo seletivo para as turmas dos cursos técnicos de nível médio na forma integrada, cujas aulas iniciaram no início de 2011, consolida a implantação do IFAP no estado e materializa o plano de expansão da Rede Federal de EPT traçado no início dos anos 2000, promovendo o acesso à formação técnica de nível médio na rede federal para os jovens e adultos da região.

Como se pode observar, o processo de implantação do IFAP ocorreu de forma bastante tumultuada, exigindo da equipe responsável a realização de diversas ações simultâneas que objetivavam providenciar as condições materiais necessárias ao funcionamento da instituição. Tais condições envolviam desde a organização da estrutura física e a regularização documental, até a contratação de servidores e a seleção dos discentes.

É importante ressaltar que a criação do IFAP não foi demandada pelas lideranças locais, sendo resultado da iniciativa e da articulação do governo federal, como consequência das

transformações políticas pelas quais atravessava o país no início dos anos 2000. Estas transformações redimensionaram as políticas educacionais com o intuito de promover a expansão da Rede Federal de EPCT em todos os estados do país, no entanto, esta expansão quantitativa não foi acompanhada pelas condições materiais necessárias.

No caso do Amapá, o então recém-criado Instituto Federal iniciou a oferta de cursos em salas cedidas pelo governo do estado, o que garantiu o início das atividades da instituição, mas de forma condicionada, limitada pelo espaço disponibilizado. A falta de condições adequadas de estrutura física afetou a oferta prevista de cursos, visto que o IFAP deveria iniciar a oferta de vagas com os cursos técnicos na forma integrada, apontados como prioridade pelo governo federal. Tal fato não ocorreu pela inexistência de salas de aula disponíveis, conforme explica o entrevistado abaixo, servidor da época, sobre o início das turmas ter se dado pelos cursos subsequentes:

Começou com o subsequente devido ao espaço, porque a gente só conseguiu aquela escola lá no Lago da Vaca [região localizada em bairro na periferia da cidade. Era assim chamado por estar situado onde antes existia um lago], lá só tinham quatro salas aí não daria pra começar com o integrado lá, e aí a escola só tinha disponibilidade de ofertar essas salas pra gente à noite, por isso que começou com o subsequente, com duas turmas de cada, duas de edificações e duas de informática, que eram justamente as quatro salas à noite que tinham disponíveis na escola... acho que era Darcy Ribeiro, no Lago da Vaca, por isso que teve essa troca de oferta, porque na verdade era pra começar com o integrado, mas devido ao espaço não começou (EP02).

Cabe ressaltar que o IFAP dividia o espaço com a escola, que não deixou de funcionar. Desta forma, os servidores só podiam realizar suas atividades no turno da noite, quando a escola (que era de ensino fundamental) não funcionava. Este é apenas um exemplo de como a falta de condições estruturais influenciou o início do funcionamento do *Campus* Macapá, o mesmo ocorreu com o *Campus* de Laranjal do Jari, que também iniciou suas atividades em salas provisórias.

Após funcionar em prédios provisórios, alugados e cedidos pelo governo do Estado, constituir seu quadro de servidores técnico-administrativos e docentes e iniciar as atividades discentes, o IFAP consolidou seu processo de implantação, contando em 2017 com quatro *Campi*, localizados nos municípios de Macapá, Santana, Laranjal do Jari e Porto Grande; além de duas outras unidades: o *Campus* Avançado de Oiapoque, ligado ao *Campus* Macapá, e o Centro de Referência de Pedra Branca do Amapari, ligado ao *Campus* Porto Grande. A localização dos municípios e seus respectivos *Campi* pode ser observada no mapa 1:

Mapa 1 – Localização dos *Campi* e unidades do IFAP nos municípios do estado do Amapá.



Fonte: Adaptado do Google Maps (2017).

Assim, é por meio do processo de expansão da Rede Federal de EPCT que esta se estabelece no estado do Amapá. A partir do início das atividades do EMI no IFAP começa a se materializar também o processo de formação dos estudantes, marcado não só pelas normativas e orientações legais, mas também pelos entendimentos dos sujeitos acerca do tipo de formação a ser ofertada neste processo.

Compartilha-se neste trabalho com a perspectiva de Araújo & Rodrigues (2011), segundo a qual a educação de modo geral e, em especial a EP, são campos de disputa em que predominam abordagens que buscam a conformação dos seres humanos à lógica da sociedade do capital, e outras que buscam a transformação social visando a superação desse modo de produção. Neste sentido, os autores afirmam que coexistem no país “dois projetos antitéticos de formação de trabalhadores: uma pedagogia focada no trabalho e outra pedagogia focada no capital” (ARAÚJO & RODRIGUES, 2011, p. 7), e continuam, esclarecendo que os projetos formativos que buscam uma formação ajustada à realidade imediata “legitimam a divisão técnica do trabalho e cristalizam a dualidade da educação brasileira e da educação profissional em particular” (ARAÚJO & RODRIGUES, 2011, p. 8).

É por este motivo que se procede em seguida à análise tanto da concepção de formação humana a partir da lógica do capital quanto de seu contraponto, a concepção de formação humana integral, na perspectiva da politecnicidade. O que se busca é contribuir para os debates acerca das possibilidades de superação da concepção de educação utilitarista e pragmática, a partir da construção de práticas educativas voltadas para a emancipação do indivíduo e para a transformação da coletividade.

### 3.2 A FORMAÇÃO HUMANA NA LÓGICA DO CAPITAL

A lógica capitalista que orienta os processos de formação para o trabalho encontra fundamentação na teoria do capital humano, formulada pelo economista estadunidense Theodore William Schultz (1902-1998). Nas obras “O Valor Econômico da Educação”, publicada originalmente em 1963, e “O capital humano – investimentos em educação e pesquisa”, de 1971, ele desenvolve a teoria sobre o valor econômico da educação, tornando-se referência nas discussões acerca da contribuição da educação para o desenvolvimento econômico dos indivíduos e das nações. Os postulados de Schultz sobre o desenvolvimento econômico obtiveram grande repercussão nos países desenvolvidos, sendo tão bem aceitas que lhe conferiram o prêmio Nobel de Economia em 1979.

Schultz (1967) considera capital e trabalho como os fatores essenciais da produção, afirmando que eles não são elementos estáticos e imutáveis, mas sofrem um processo de aprofundamento não plenamente considerado por ele em suas conceituações anteriores. Afirma que nos anos de 1960 nos Estados Unidos, muitas pessoas estavam investindo em si mesmas enquanto ativos humanos, “que êstes investimentos humanos estão constituindo uma penetrante influência sobre o crescimento econômico; e que o investimento básico no capital humano é a educação” (SCHULTZ, 1967, p. 10).

Assim, argumenta que a educação é o maior investimento que se pode realizar no ser humano, entendido enquanto capital a serviço da produção e, em consequência, do desenvolvimento econômico. Deste modo, o investimento em instrução consistiria na maior fonte de capital humano de um país, sendo esta compreendida como um bem de consumo e, ao mesmo tempo, como um investimento realizado tanto pelo governo quanto pelo próprio indivíduo. Como todo investimento, a instrução deve então possuir um fim útil e proporcionar algum tipo de ganho aos seus investidores.

Como consequência desta forma de pensar, Schultz defende a tese de que educar significa, entre outros aspectos, revelar ou extrair o potencial latente de uma pessoa; aperfeiçoá-la moral e mentalmente; prepará-la para uma profissão por meio de instrução sistemática; exercitar; disciplinar e formar habilidades (SCHULTZ, 1967). É importante ressaltar que o autor procura esclarecer seu entendimento a respeito dos termos educação e instrução, estabelecendo conceituações distintas para eles. A fim de tentar situar o leitor sobre o significado que estes termos assumem em seu estudo, o autor procede a seguinte explicação:

Para alguns efeitos, “instrução” e “educação” são expressões equivalentes, mas, para outros, faz-se mister um conceito que represente as atividades que constituem parte integral do ensino e aprendizado de estudantes, assim como uma acepção para significar funções peculiares da instituição educacional. Sempre que se tornar necessária esta diferenciação, usarei *instrução* para o primeiro conceito e *educação* para o segundo. (SCHULTZ, 1967, p. 18-19, grifo do autor).

Apesar de pontuar significados distintos para os dois termos, Schultz muitas vezes se refere a eles como sinônimos, tornando-se difícil para o leitor estabelecer a clara distinção almejada por ele. Desta forma, acaba por deixar claro em sua obra que entende a educação como um conjunto de atividades realizadas pelas instituições educacionais, sendo estas comparadas a empresas “especializadas em produzir instrução” (SCHULTZ, 1967, p. 19). Mesmo admitindo que as escolas não são destinadas à obtenção de lucro, afirma que elas **produzem capital humano**, resultante do investimento realizado na obtenção de instrução. Por este motivo, Schultz preocupou-se em definir o custo da educação e estabelecer a contribuição que esta poderia proporcionar para o desenvolvimento da economia.

Em síntese, desejava “identificar e medir todo o fluxo de recursos envolvidos na instrução; em outras palavras, o valor real do custo da instrução” (SCHULTZ, 1967, p. 37), por meio de cálculos que abarcavam todas as despesas com as escolas públicas e privadas de todos os níveis educacionais dos Estados Unidos. Esta preocupação se revelava central em sua teoria, pois, partia do princípio de que, qualquer que fosse o retorno obtido com a instrução, seria necessário considerar as despesas envolvidas e o montante do investimento.

Outro ponto central na obra de Schultz é o conceito de salários não-recebidos. Para ele, ao frequentar as aulas e cumprir as exigências escolares, os estudantes, especialmente do ensino secundário (equivalente ao atual ensino médio brasileiro), estão deixando de realizar atividades remuneradas, portanto, deixando de receber salários que muitas vezes são essenciais para a sua sobrevivência e de sua família. Defende a tese de que os salários não-recebidos devem ser computados ao custo da instrução, independente de quem seja o responsável por arcar por eles (seja o governo ou a própria família), visto que estes devem ser descontados dos cálculos dos lucros a serem recebidos no futuro pelos estudantes.

A preocupação de Schultz era que se pudesse auferir com a máxima exatidão possível o valor total do investimento realizado com a instrução de um indivíduo ou um determinado grupo social, a fim de que se pudesse conhecer, também com a maior exatidão possível, qual a renda futura ou, melhor dizendo, o montante dos lucros obtidos por eles por meio da instrução. Desta forma, o que Schultz pretendia era, em síntese, calcular o valor econômico da educação por meio dos custos e investimentos envolvidos, bem como dos lucros a serem obtidos por meio

dela. Segundo a sua lógica, havia uma clara relação entre instrução e renda: quanto maior a escolaridade/instrução recebida, maior a renda a ser obtida pelo indivíduo.

O pensamento de Schultz foi amplamente difundido no Brasil nos anos 1960 e 1970 o que lhe rendeu inúmeros adeptos e, ao mesmo tempo, inúmeras críticas. A partir da década de 1970, quando se inicia no país a implementação de políticas educacionais vinculadas às ideias economicistas, exaltam-se ainda mais as críticas de seus opositores. Uma das refutações mais conhecidas foi realizada pelo filósofo e professor Gaudêncio Frigotto que publicou, em meados da década de 1980, uma obra contendo profundas críticas à teoria de Schultz e ao pragmatismo que se instalou no campo educacional em consequência de suas ideias<sup>38</sup>.

Para Frigotto (2010c) a teoria do capital humano se constitui não só como uma teoria do desenvolvimento econômico, mas também como uma teoria da educação, visto que “a ação pedagógica, a prática educativa escolar reduzem-se a uma questão técnica, a uma tecnologia educacional cuja função precípua é ajustar requisitos educacionais a pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho” (FRIGOTTO, 2010c, p. 26).

Em sua análise, a teoria do capital humano possui vínculos com a teoria econômica marginalista<sup>39</sup> aplicada à educação e se desenvolve a partir das discussões sobre os fatores explicativos do crescimento econômico dos países. Frigotto sintetiza assim as características deste pensamento:

O conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social. (FRIGOTTO, 2013c, p. 51, grifo do autor).

Inúmeras críticas são dirigidas à tentativa de se mensurar o papel da educação para o desenvolvimento econômico, inclusive entre os próprios adeptos da teoria. Estas críticas se referem basicamente à fragilidade dos fundamentos teóricos e das métricas utilizadas para comprovar o impacto da educação no crescimento. Chega-se mesmo a questionar se é a

---

<sup>38</sup> A obra de Frigotto “A Produtividade da Escola Improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista” resulta da tese de doutorado do autor e foi publicada originalmente em 1984, sendo revisitada alguns anos depois. A versão utilizada neste trabalho trata-se da 9ª edição, publicada em 2010. Na obra, Frigotto busca analisar as relações entre a educação e a estrutura econômico-social do capitalismo, bem como as condições históricas e as razões pelas quais a teoria do capital humano foi produzida, realizando duras críticas a esta teoria e seus impactos na educação.

<sup>39</sup> Sobre a visão econômica marginalista ver nota explicativa produzida por Frigotto (2013c, p. 24, nota de rodapé um).

educação que gera mais crescimento ou, se é o crescimento que gera mais educação. Como consequência deste impasse, as análises se voltam, ainda segundo Frigotto (2013c), para o aspecto microeconômico, no qual se busca estabelecer as relações entre educação e renda.

Assim, reforça-se a ideia de que quanto maior a qualificação do trabalhador, maior a sua produtividade e, conseqüentemente, maior a renda percebida por ele. No entanto, os argumentos apresentados pela teoria do capital humano sobre as relações entre estes fatores também não encontraram fundamentos consistentes, a ponto de serem refutados entre seus próprios adeptos. Não se conseguiu, portanto, demonstrar de fato se os salários dos trabalhadores estariam relacionados ao aumento de sua produtividade, nem se os conteúdos cognitivos aprendidos na escola teriam relação direta com o aumento da produtividade no trabalho.

Apesar destas análises e das inúmeras críticas, a racionalidade emanada da teoria do capital humano, ao aliar, de forma linear, a educação ao crescimento econômico e ao aumento da produtividade e da renda dos trabalhadores, sob a égide da hegemonia neoliberal, penetrou profundamente na sociedade, fazendo com que se estabeleça uma “redução da concepção de educação na medida em que, ao enfocá-la sob o prisma do “fator econômico” e não da estrutura econômico-social, o educacional fica assepticamente separado do político, social, filosófico e ético” (FRIGOTTO, 2013c, p. 79, grifo do autor). Tal fato faz com que a educação passe a assumir um caráter instrumental e pragmático, reduzindo o ato educativo a uma simples tecnologia educacional.

O pensamento educacional economicista, com base nos princípios da teoria do capital humano se faz presente na história da educação brasileira e permanece vivo na atualidade, apresentando desdobramentos como a defesa de uma prática educativa racionalizada, voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências, pretensamente capazes de promover a inserção dos indivíduos num mercado de trabalho cada vez mais instável e flexibilizado.

As mudanças no mundo do trabalho, ocorridas desde a década de 1970 e marcadas pela globalização, pela reestruturação produtiva e pelo desenvolvimento da tecnologia, são apontadas como responsáveis por novas demandas de formação, sendo a justificativa utilizada para a reorientação da formação profissional dos trabalhadores. Esta formação deveria englobar o desenvolvimento de habilidades específicas, como pensamento autônomo; raciocínio lógico; criatividade; responsabilidade; compromisso; capacidade de aprender e se manter constantemente atualizado; facilidade de adaptação às mudanças, entre outras habilidades, necessárias para que o indivíduo ingresse e permaneça no mercado de trabalho (SILVA, M. 2008, p. 65).

Na análise de Araújo (2004), a pedagogia das competências ganhou centralidade no cenário educacional brasileiro na década de 1990 e têm suas origens no contexto político-econômico que se estabeleceu no cenário mundial, marcado pela flexibilização resultante da reestruturação produtiva, pela globalização da economia e pelo avanço do pensamento neoliberal. No entanto, esta pedagogia não pode ser entendida como um simples produto da nova realidade internacional, mas sim como parte integrante deste contexto. Ela é, na concepção do autor, mais um elemento de mediação nas relações conflituosas entre capital e trabalho, associadas à necessidade de um tipo de formação que desvincule os trabalhadores de postos fixos de trabalho e lhes capacite para o desempenho de múltiplas funções (ARAÚJO, 2004).

Como consequência deste processo de racionalização, a noção de competências começa a se tornar central na prática educativa, deslocando o eixo da aprendizagem dos conteúdos para o saber/fazer do aluno e assumindo, principalmente no âmbito da EP, um caráter utilitarista e de treinamento. Segundo Ramos (2008), a noção de competência, ao ser utilizada no âmbito do trabalho, busca designar os conteúdos de cada função em uma organização e a transferência desses conteúdos para a formação, com base nas competências que se pretende desenvolver nos estudantes, deu origem à chamada pedagogia das competências.

Esta se constitui em uma pedagogia definida por seus objetivos e que busca validação nas competências que julga produzir. Sua emergência é acompanhada pela eliminação de postos de trabalho e pela redefinição do conteúdo do trabalho ocasionada pelo avanço tecnológico. Este reordenamento faz com que a permanência de profissões fixas e bem delimitadas passe a ser questionada tornando, ao mesmo tempo, mais difícil a construção de uma carreira profissional linear e ascendente em termos de renda e mobilidade social (RAMOS, 2008).

Na prática, o que se observa é a desvalorização do diploma e da noção de qualificação<sup>40</sup> em benefício da noção de competência, ou seja, para o trabalhador, segundo essa lógica, seria mais útil adquirir competências e habilidades que o tornem apto a se manter empregável num mercado de trabalho cada vez mais flutuante, do que possuir um diploma de nível superior. Nessa perspectiva, torna-se mais **vantajoso** para o trabalhador adquirir competências, proporcionadas principalmente por meio de cursos técnicos de nível médio e que lhe garanta uma vaga no mercado de trabalho, do que propriamente uma qualificação ou um diploma, resultante da continuidade de estudos em uma formação mais ampla.

---

<sup>40</sup> Ramos (2008) esclarece que o conceito de qualificação está relacionado à formação inicial do trabalhador, à formação para o exercício de profissões estabelecidas e de reconhecimento social. A noção de competências, ao contrário, se refere às práticas cognitivas dos trabalhadores e que não podem ser necessariamente estabelecidas de forma clara.

De acordo com este pensamento, ganha força a defesa por um tipo de formação capaz de ressignificar a relação entre o saber e o fazer, tanto no ambiente escolar quanto no processo produtivo, e de forjar um trabalhador polivalente e flexível. Neste sentido, a competência se refere à capacidade do indivíduo em combinar e integrar uma série de conhecimentos, habilidades e atitudes, utilizando-os de acordo com as necessidades que se apresentem na escola, no trabalho e no mundo contemporâneo (SILVA, M. 2008, p. 66).

As referências da pedagogia das competências podem ser encontradas no racionalismo, no individualismo e no neopragmatismo (ARAÚJO, 2004; ARAÚJO; RODRIGUES, 2011). Para estes autores, o racionalismo se fez presente na educação brasileira na década de 1970, com o tecnicismo inspirado na teoria do capital humano, e na década de 1990, com o neotecnicismo inspirado nos círculos de controle de qualidade.

Deste modo, as ciências cognitivas, de base racionalista, procuraram definir as competências de forma objetiva a partir da articulação de três dimensões que envolvem os saberes (de diversos tipos), o saber-fazer (experiências e habilidades) e o saber-ser (qualidades pessoais). Estas três dimensões seriam capazes de definir as competências a serem desenvolvidas pelos trabalhadores (ARAÚJO; RODRIGUES, 2011). O que estas ciências pretendiam de fato era descrever as ações humanas, organizando-as numa sequência lógica, previsível e quantificável, de forma que o seu desenvolvimento e controle sejam capazes de gerar produtividade e eficácia.

Nesta perspectiva, a avaliação passa a assumir um caráter de medição, objetiva e rigorosa, das competências a serem obtidas pelos estudantes e trabalhadores. Entretanto, Araújo & Rodrigues (2011) argumentam que não se tem como atestar de forma objetiva a aquisição de competências e sua possível utilização em uma situação futura, visto que elas se fazem por meio de um processo histórico e contextualizado impossível de ser previsto. Além disso, esclarecem que existem inúmeros condicionantes entre o momento da aprendizagem de determinada competência e o momento em que ela seria utilizada, num movimento impossível de ser medido objetivamente.

A inspiração individualista, por sua vez, traduz-se em práticas formativas que privilegiam o desenvolvimento de capacidades individuais, desconsiderando os aspectos sociais e coletivos. As características desta concepção são evidenciadas no deslocamento do processo de aprendizagem dos conhecimentos para os indivíduos. Assim, as competências passam a ser atributos cuja posse ou ausência se torna responsabilidade dos próprios sujeitos. Estes se tornam responsáveis também pela sua permanência ou exclusão do mercado de trabalho, de acordo com o conjunto de competências valorizadas pelo mercado que possui ou não.

Último elemento de referência da pedagogia das competências apontado por Araújo; Rodrigues (2011), o pensamento pragmatista é identificado na tendência em se buscar aprendizagens úteis e aplicáveis de forma imediata, além de se privilegiar a adaptação do indivíduo à realidade. O que se pretende nesta perspectiva é a conformação do trabalhador à realidade existente por meio de uma formação com foco na produtividade e na operacionalização do sistema capitalista. Na avaliação dos autores, “a sólida formação geral para o ensino médio no Brasil se colocaria como necessária para os inevitáveis processos futuros de requalificação e reconversão profissional dos trabalhadores determinados pelas alterações nos contextos produtivos” (ARAÚJO; RODRIGUES, 2011, p. 25).

Discutindo acerca das análises sobre a origem da noção de competências, Ramos (2003), identifica a prevalência de três tendências analíticas principais:

Aquela que a associa ao **condutivismo** típico da década de 60, pelo qual as competências se confundem com os objetivos em pedagogia; outra, que admite esta associação, em um primeiro momento, mas aponta para uma superação do condutivismo promovida, por um lado, pelo advento da **psicologia cognitiva** e, por outro, pelas **transformações do trabalho**, distinguindo-a dos objetivos; e uma última, que identifica a noção de competência como **algo efetivamente novo e apropriado às transformações sociais e econômicas de nossa época**. (RAMOS, 2003, p. 94-95, grifo nosso).

Desta forma, são encontradas na origem da noção de competências referências teóricas que têm em comum o fato de relacionarem a construção da competência a processos cognitivos e racionais que devem ser desenvolvidos no e pelo indivíduo, a fim de atender às demandas do mundo contemporâneo. Ramos (2003) reafirma sua concepção de que a noção de competências se origina na psicologia do desenvolvimento, seja ela em sua vertente condutivista ou construtivista, e destaca a apropriação socioeconômica desta noção que atribui à educação a função de adequação psicológica do trabalhador às relações de produção.

A ênfase na perspectiva individualista, presente no discurso que alia sucesso financeiro à aquisição de competências individuais traz o acirramento da competitividade e a perda da identificação do indivíduo com a coletividade. Em decorrência disso tem-se o enfraquecimento da solidariedade entre os trabalhadores e a desmobilização em torno das lutas comuns desta classe. Além disso, esta matriz ideológica traz como implicação o fato de desconsiderar o aspecto ontológico, de criação histórica e social do homem. Sobre este aspecto Silva, M. (2008, p. 17) avalia que esta compreensão da formação humana “desconsidera que a interação entre o indivíduo e a sociedade é sempre uma interação histórico-cultural”.

A história da escola e do currículo demonstra que estes têm se pautado por mecanismos de controle que visam à adaptação, por meio de uma formação de caráter instrumental. Desta forma, questiona-se se o uso da noção de competências não estaria favorecendo a introdução de novas práticas de controle sobre a escola e sobre a formação humana, tendo influenciado inclusive as tendências atuais acerca da EP, reduzindo a formação humana à formação para o trabalho (SILVA, M. 2008).

Neste sentido, as políticas de EP dos anos 2000 trazem em seu bojo muitas alusões à noção de competência, embora não se refira a ela diretamente como uma pedagogia a ser adotada nas escolas. No entanto, há na legislação e demais documentos que orientam as ações da política um claro direcionamento para o foco no desenvolvimento de habilidades e competências. Esta referência pode ser encontrada desde a LDB, publicada ainda na década de 1990, marco delimitador e regulador das políticas da década seguinte.

Além da LDB, outros dois documentos de representativa importância desta política são os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (RCNEP) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) emitidos pelo Ministério da Educação. Em documento publicado no ano 2000, ainda como versão preliminar, os então chamados Referenciais Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico eram norteados pela Resolução CEB/CNE nº04/99 e pelo Parecer CEB/CNE nº16/99 que regulamentavam à época as diretrizes curriculares para esta forma de ensino e eram fundamentadas pelo Decreto nº 2.208/1997.

Nos RCNEP, a noção de competência é apresentada como um **novo paradigma** educacional e referência norteadora da **nova proposta** de EP que se pretendia instituir no país. Já nas DCNEPTNM, instituídas por meio da Resolução nº 6/2012, ainda se encontram várias menções à noção de competências<sup>41</sup>, que podem ser encontrada em vários trechos do documento.

A título de exemplo, cita-se o Art. 5º das DCNEPTNM, no qual se afirma que os cursos técnicos de nível médio “têm por finalidade proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e **competências** profissionais necessários ao exercício profissional e da cidadania [...]” (BRASIL, 2012, grifo nosso). Em seguida, no Art. 6º, que trata dos princípios da EP técnica de nível médio, aponta no inciso XV como um destes princípios, a “identidade dos perfis

---

<sup>41</sup> Vale lembrar que as diretrizes de 2012 substituíram as diretrizes anteriores emitidas em 1999 estando, portanto, já na vigência do Decreto nº 5.154/2004. Tal fato demonstra que, mesmo se tendo modificado, em parte, as ações norteadoras das políticas de EP, a noção de competências ainda permanece como referencial teórico a ser seguido nesta forma de ensino.

profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, **competências** e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais” (BRASIL, 2012).

O Art. 14, que trata dos currículos dos cursos, aponta no inciso IV, que estes devem proporcionar aos estudantes o “domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências profissionais com autonomia intelectual” (Idem). Quanto ao planejamento curricular (Art. 17), este deve ser pautado na concretização do perfil profissional de conclusão do curso, “o qual é definido pela explicitação dos conhecimentos, saberes e competências profissionais e pessoais” (Idem) a serem desenvolvidos pelo aluno no decorrer do curso.

Nestes e em outros documentos pode-se observar a importância dada às competências, tornadas equivalentes aos conhecimentos que deveriam ser apropriados pelos estudantes. A aprendizagem por competências é então apontada como uma das finalidades e um dos princípios norteadores dos cursos técnicos de nível médio, incluindo-as como um dos requisitos necessários ao exercício de uma profissão e como condição de cidadania. Além disso, as competências se constituem como um dos aspectos a serem considerados na definição dos currículos, de forma a serem contempladas pelo perfil profissional dos concluintes dos cursos.

No entanto, a concepção pragmatista e utilitarista que caracteriza a formação na lógica do capital não se apresenta como a única forma possível de se compreender os processos de formação humana. A fim de se contrapor a esta concepção, constroem-se formas contra-hegemônicas que compreendem os processos formativos a partir da perspectiva de formação integral e que não estão a serviço da adaptação ao mercado, mas da emancipação humana e da transformação da realidade social. Estas concepções, de base progressista, fundamentam-se numa lógica marxiana de pensar o mundo, as relações humanas e, conseqüentemente, a educação.

### 3.3 A FORMAÇÃO HUMANA NA PERSPECTIVA EMANCIPATÓRIA DA CLASSE TRABALHADORA

Pensar a educação a partir de uma perspectiva emancipatória significa, conforme a concepção aqui adotada, situá-la por meio da ótica marxiana no contexto histórico em que se desenvolve, analisando as múltiplas relações que se estabelecem em seu interior com base na totalidade e na contradição. Neste sentido, faz-se necessário elucidar os conceitos e as bases

teóricas que fundamentam uma visão contra-hegemônica de educação, sendo esta uma forma de se pensar a formação humana distinta daquela defendida pela lógica do capital. Por este motivo, os conceitos de politecnia, omnilateralidade, formação humana integral e escola unitária de Gramsci são aqui expostos como o fundamento da concepção que defende a educação como caminho para a emancipação humana.

Em sua raiz etimológica, o termo politecnia significa **muitas técnicas** e tem sido usado no Brasil para se referir à formação humana integral e à educação omnilateral, humanista e científica. Para além de seu sentido etimológico, o termo tem também uma conotação política, no sentido de que pretende superar na educação a divisão social do trabalho (CIAVATTA, 2014).

O conceito de educação politécnica foi, conforme afirma Rodrigues (2008), esboçado inicialmente por Karl Marx em meados do século XIX. Apesar de Marx nunca ter escrito uma obra específica sobre o tema, convencionou-se entender o termo educação politécnica como sinônimo de concepção marxista de educação. Seus escritos sobre a temática pedagógica se restringem a esparsas observações inseridas de forma ocasional em algumas de suas obras.

Entre estes escritos, pode-se citar o trecho das “Instruções aos Delegados do Conselho Geral Provisório”, de 1866, já bastante conhecido pelos estudiosos marxianos, no qual Marx apresenta seu entendimento a respeito da educação. Para este autor, a educação deve abranger, em primeiro lugar, uma educação mental, acrescida de educação física e, ainda, de instrução tecnológica (MARX, [1866] 2008). A instrução tecnológica é definida por ele como a que “transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios” (*Idem*, p. 6).

Na avaliação de Rodrigues (2008), as indicações de Marx sobre a educação trazem consigo o embrião fundamental da concepção de trabalho como princípio educativo. O autor aponta como os principais aspectos da concepção marxista de educação: 1) A educação pública, gratuita, obrigatória e única para todas as crianças e jovens; 2) A combinação da educação com a produção material, a fim de proporcionar uma compreensão integral do processo educativo; 3) A formação Omnilateral (multilateral, integral) e 4) a integração recíproca entre escola e sociedade, a fim de superar o estranhamento entre as práticas educativas e sociais (RODRIGUES, 2008).

Na análise de Moura (2013), ao tratar de educação intelectual, física e tecnológica, Marx está sinalizando em direção a uma formação integral do ser humano, omnilateral porque engloba todas as dimensões da vida. Ciavatta (2014), por sua vez, afirma que, ao esboçar

discussões acerca das escolas politécnicas e do ensino tecnológico, Marx “lhe dá o sentido da união estudo e trabalho, do conhecimento e da prática para uma outra sociedade, para a superação da divisão social do trabalho” (CIAVATTA, 2014, p. 189).

Neste sentido, a educação esboçada por Marx pretende ofertar uma formação inteira, capaz de desenvolver o indivíduo em seus múltiplos aspectos e, ao mesmo tempo, emancipatória, buscando superar a divisão do trabalho entre os que planejam e os que executam, retirando a classe trabalhadora de sua condição de subalternidade e submissão aos donos dos meios de produção. Percebe-se, pois, que a concepção educativa de Marx revela um aspecto duplamente inovador, ainda atual neste início do século XXI, visto que a educação pública, gratuita e que desenvolva o ser humano em seus múltiplos aspectos, constitui-se uma realidade a qual poucos têm acesso.

Não se objetiva neste estudo aprofundar as discussões a respeito das diversas interpretações já esboçadas por vários autores sobre as concepções de Marx a respeito da educação politécnica ou tecnológica, suas características e finalidades, bem como as diferenças conceituais entre estas interpretações<sup>42</sup>. No entanto, faz-se necessário explicitar que se caminha aqui na direção do entendimento construído por autores como Saviani (2003), que refletindo acerca do conceito de politecnicidade, retoma esta noção como derivada da questão do trabalho, entendido como princípio educativo.

Saviani considera que toda educação organizada tem como base o conceito e o fato do trabalho, sendo este o elemento que caracteriza a existência humana, visto que o homem se faz enquanto tal por meio do trabalho, na produção contínua de sua existência (SAVIANI, 2003, p. 132). Para o autor, a Politecnicidade se refere ao domínio dos fundamentos científicos das diversas técnicas que caracterizam o processo produtivo, o domínio dos princípios científicos que fundamentam o trabalho. Neste sentido, a escola de ensino médio deve explicitar como o trabalho se desenvolve e como ele está organizado na sociedade moderna.

A noção de politecnicidade busca, assim, a superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, formação geral e profissional, concebendo a educação como um processo inteiro que envolve e integra as diversas dimensões da vida humana sem hierarquizar-las (SAVIANI, 2003). O processo de trabalho deve então, desenvolver os aspectos materiais e intelectuais de forma indissolúvel, união que só pode ser realizada por meio da socialização dos meios de produção, colocados a serviço de toda a sociedade.

---

<sup>42</sup> Para um melhor aprofundamento sobre as diferentes interpretações acerca da educação politécnica ou tecnológica esboçada por Marx, ver os textos de Maria Ciavatta (2014); Paolo Nosella (2007); Gaudêncio Frigotto (2010b; 2010c); Demerval Saviani (2003), entre outros.

Deste modo, uma formação que possibilite a compreensão teórica e prática de como a ciência é produzida e se incorpora à produção, permite ao educando a compreensão da forma como a sociedade está constituída, a natureza do trabalho em seu interior e o sentido das diferentes especialidades nas quais se divide o trabalho na modernidade. Esta formação deve habilitar o estudante, especialmente no ensino médio, a desenvolver qualquer uma destas diferentes especialidades por compreender seus fundamentos básicos (SAVIANI, 2003). A noção de politecnicidade é, portanto, contrária à noção de profissionalização, voltada ao simples desenvolvimento de competências para a empregabilidade e preocupada apenas com o saber fazer.

O desenvolvimento da produção na sociedade contemporânea, marcada por uma lógica economicista exacerbada e por relações de trabalho cada vez mais flexíveis e de destituição dos direitos dos trabalhadores, exige um profundo repensar do processo educacional, num movimento de superação da concepção capitalista de educação e de busca por um processo formativo efetivamente crítico e emancipatório. Não se está querendo afirmar aqui que a educação sozinha seja capaz de promover a superação dos efeitos nocivos causados pelo sistema capitalista, mas, entende-se que esta se constitui no instrumento necessário à classe trabalhadora, na busca por sua emancipação.

O movimento de construção de uma nova lógica educacional “coloca a necessidade de universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (formação omnilateral), conduzindo-os ao desabrochar pleno de suas faculdades intelectuais-espirituais” (SAVIANI, 2003, p. 148). Deste modo, a escola unitária seria o modelo a ser buscado para a concretização dos ideais da classe trabalhadora. Mas, no que consiste essa escola?

A ideia de uma escola unitária foi desenvolvida pelo filósofo e jornalista italiano Antonio Gramsci no início do século XX, sendo apontada por ele como uma forma de superação da crise educacional que ocorria na Itália, causada pela dicotomia entre a escola clássica (destinada às elites dominantes e aos intelectuais) e a escola profissional (destinada aos trabalhadores).

Para Gramsci, a crise educacional poderia ser superada pela instituição da escola unitária ou, uma “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2001, p. 33). Neste sentido, não basta apenas formar para a execução pura e simples de atividades rotineiras, é necessário formar também para a cidadania, para o desenvolvimento do

ser enquanto pessoa humana, enquanto indivíduo inserido em uma gama de relações que não podem ser reduzidas à aprendizagem de competências e habilidades com vistas à inserção pura e simples do homem no meio produtivo.

É, pois, um tipo de formação que vai além da qualificação para o trabalho. Trata-se de se construir um tipo de educação de modo geral e de ensino médio em particular, fundamentados em um projeto emancipatório da classe trabalhadora, com vistas a promover a superação das desigualdades, não só educacionais, mas da sociedade como um todo. A visão que considera o homem unicamente a partir de sua força de trabalho, reduz o ser a um mero recurso material, a mais uma máquina a serviço da produção e do lucro, desconsiderando a sua própria essência, a sua própria humanidade.

O que se busca é a superação da dicotomia que se impôs ao trabalho, separando aqueles que executam o trabalho manual dos responsáveis pelo trabalho intelectual. Entende-se que esta separação não é algo real, visto que nenhuma atividade pode ser realizada de forma pura, isolada da outra. Para a efetivação deste objetivo, o EMI se apresenta como um caminho possível e realizável, de acordo com as condições atuais impostas pelo sistema capitalista.

Assim, concorda-se com Ciavatta a respeito do entendimento de educação politécnica “como educação omnilateral ou formação em todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional” (CIAVATTA, 2014, p. 191).

Esta concepção de educação inteira é entendida como um caminho possível para que o EMI se torne, ele mesmo, instrumento de passagem para a emancipação da classe trabalhadora, constituindo-se, assim, como uma **travessia** entre o ensino médio possível atualmente, de acordo com as condições materiais existentes, e o que se pretende construir no futuro, assim que a realidade concreta o permita.

Uma interpretação divergente sobre o EMI e o sentido da escola unitária de Gramsci se encontra nos estudos de Nosella (2015). Em diálogo com o texto de Moura; Lima Filho; Silva, (2015), o autor afirma ser necessário distinguir o conceito de **unitário**, dos conceitos de **politecnia** e **omnilateralidade**. Detendo-se sobre o conceito de escola unitária em Gramsci, afirma que esta se originava no movimento que pretendia uma reforma moral e intelectual na Itália, cujo objetivo era promover “a criação e a difusão de uma cultura italiana moderna e unitária” (NOSELLA, 2015, p. 126), projeto para o qual a escola unitária se constituía em instrumento essencial, posto que cabia à escola o papel de promover essa unificação.

Além disso, esta escola seria também responsável pela criação dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, uma intelectualidade responsável em dirigir esta classe no

caminho para a sua emancipação. Para isso, a escola unitária de Gramsci deveria se fundamentar em uma cultura geral, humanística e formativa que contemple tanto o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente quanto o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual (GRAMSCI apud Nosella, 2015). De acordo com o entendimento de Nosella, a categoria **trabalho** era, para Gramsci, algo que envolvia tanto as atividades manuais quanto as intelectuais, porém, considerava que para as massas a dimensão intelectual e de cultura geral deveria ser acentuada. Assim, enfatiza que,

No geral, nosso autor expressa maior preocupação com os excessos das atividades práticas e da profissionalização precoce do que com o excesso das atividades voltadas para estudos rigorosos, literários, humanistas; justamente porque pensa em uma escola média unitária massiva para o trabalhador, objetivando dilatar, como foi dito, a intelectualidade entre as massas trabalhadoras (NOSELLA, 2015, p. 133).

Neste sentido, o autor afirma que a preocupação da escola unitária de Gramsci era formar uma classe de intelectualidade superior entre os trabalhadores, capaz de liderá-los na luta pela sua emancipação. Para isso, essa escola não deveria se ocupar da formação profissional e sim de uma ampla cultura humanística e literária. Nosella então discorda de Moura; Lima Filho; Da Silva (2015) quanto ao EMI representar a **travessia** possível para a classe trabalhadora, por considerar que esta seria uma concessão ao sistema capitalista que não encontra sustentação na obra de Gramsci.

Neste trabalho assume-se a concepção de EMI como caminho possível, diante das atuais circunstâncias, para a formação dos filhos da classe trabalhadora, proporcionando a estes as bases necessárias para a construção de uma sociedade mais justa por meio de uma educação verdadeiramente emancipatória. Neste sentido, concorda-se com Moura (2013), e este com diversos estudiosos progressistas<sup>43</sup>, que o caminho a ser buscado é “a construção do ensino médio politécnico ou tecnológico unitário e universal destinado à superação da dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual e entre cultura geral e cultura técnica sem, no entanto, voltar-se para a formação profissional *stricto sensu*” (MOURA, 2013, p.146-147).

A ideia é de que o EMI seja encarado como um momento formativo relevante para os jovens e adultos da classe trabalhadora no caminho a ser trilhado pela sua emancipação, e não unicamente como uma ponte para a entrada no mercado de trabalho. Até porque sabe-se que esta é uma garantia que nenhuma escola pode oferecer aos estudantes dadas as condições concretas do momento histórico em que se vive atualmente.

---

<sup>43</sup> Os estudiosos citados pelo autor são: Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Acácia Kuenzer, Domingos Lima Filho, Monica Ribeiro, dentre outros.

Apesar de ser um tipo de formação que envolve o trabalho, o EMI deve tomá-lo como um princípio educativo e não com a única finalidade de inserção de seus concluintes no mundo do trabalho. A escolha de um curso técnico não deve significar que o jovem esteja obrigado a se definir profissionalmente já no ensino médio, como defende a ótica capitalista. Esta visão pragmatista propõe o acesso dos jovens apenas à educação básica, na qual se faz suficiente uma formação de nível médio, limitando-se a possibilidade de continuidade de estudos. Tal concepção esvazia o conceito de educação politécnica e o significado de formação integral.

Desta forma, o EMI não deve ser vislumbrado apenas como uma possibilidade de profissionalização dos jovens. Sabe-se da importância que o trabalho destes assume para a subsistência das famílias que vivem unicamente dos salários que recebem. Reconhece-se a necessidade do trabalho pelos jovens, no entanto, defende-se aqui que a formação profissional no ensino médio tenha por objetivo proporcionar a este público os fundamentos do trabalho. Por mais que os cursos ofertados no EMI prevejam a formação em uma determinada área, sua execução na prática não deve ser imposta como última etapa de seu processo formativo profissional.

Pelo contrário, defende-se neste trabalho a possibilidade de continuidade de estudos em um nível superior, para além do EMI, conforme também é discutido no capítulo 4 (Item 4.3.6) por alguns dos sujeitos participantes desta pesquisa. Em síntese, o que se defende aqui é que o EMI deve se constituir na primeira etapa do processo formativo profissional dos jovens cursistas de nível médio, formação esta a ser completada mais tarde em nível superior, em qualquer área a ser definida pelo estudante.

A origem remota da ideia de uma formação integrada está, segundo Ciavatta, “na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (CIAVATTA, 2014, p. 190). Sua origem recente, por sua vez, se encontra nas discussões travadas durante o processo de construção da atual LDB, ainda no final dos anos de 1980 e mais tarde, no início dos anos 2000 no processo de aprovação do Decreto nº 5.154/2004, quando se defendia a integração entre ensino médio e educação profissional (CIAVATTA, 2014).

A conjuntura política que se desenhava no início dos anos 2000 permitiu que os autores progressistas voltassem a discutir a respeito das relações entre ensino médio e EP e a possibilidade de se implantar um ensino médio politécnico nas escolas brasileiras. Estes autores concluíram, no entanto, que a implementação deste tipo de ensino não seria possível neste momento histórico, devido as características da sociedade atual, marcada pelo modo de produção capitalista (MOURA, 2013).

Assim, essa escola unitária e politécnica só seria possível em uma sociedade ainda não existente, onde a classe trabalhadora tenha conquistado o poder político e superado as desigualdades impostas pelo modo de produção atual. Outro fator que impede a realização plena da escola unitária e politécnica é a realidade socioeconômica da classe trabalhadora, que necessita da força de trabalho de seus filhos para a manutenção da subsistência da família (*Idem*).

Por sua vez, ao discutir a respeito do EMI na perspectiva da politecnia como um caminho possível no momento atual, Frigotto; Ciavatta e Ramos (2012) esclarecem que:

Podemos qualificar o ensino médio integrado como uma proposta de “**travessia**” imposta pela realidade de milhares de jovens que têm direito ao ensino médio pleno e, ao mesmo tempo, necessitam se situar no sistema produtivo. Por isso, 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 com ele porque a conjuntura da realidade atual assim não o permite. Não obstante, por buscar conter os elementos de uma educação politécnica, contém também os germens de sua construção. Por isso, a luta de concepção e de condições materiais objetivas é para firmá-lo na direção da escola unitária e politécnica, e não no dualismo, fragmentação e aligeiramento do ensino médio e da educação profissional para os jovens trabalhadores. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 15, grifo nosso).

O EMI se constitui, nessa perspectiva, como um desafio, um tipo de ensino médio que pode ser concretizado na atualidade, sendo, porém, aceito como algo provisório e possível, até que a utopia de uma educação politécnica para todos possa ser materializada. Nesta utopia, o acesso à educação pública, gratuita, de qualidade referenciada e omnilateral, capaz de desenvolver o ser humano em sua integralidade, será direito garantido de todos os jovens no ensino médio, numa sociedade marcada pela justiça e pela igualdade social. Enquanto a utopia não se realiza, pode-se buscar o possível: a instituição do EMI como uma política pública de larga escala, o que já se constitui num grande desafio.

Não se pode, porém, entender os conceitos de ensino médio integrado e formação integral como sinônimos. O EMI, do ponto de vista legal, se refere à forma de oferta de ensino médio que integra a educação básica de nível médio e a EP num mesmo curso, no qual o estudante realiza as duas formações ao mesmo tempo em um período de três ou quatro anos, de acordo com a organização curricular de cada instituição<sup>44</sup>. A formação humana integral, por sua

---

<sup>44</sup> Há ainda a forma de oferta de ensino médio integrado em tempo integral, realizado em alguns Institutos Federais e escolas estaduais, como ocorre atualmente no Instituto Federal do Amapá. Desde 2016, os cursos técnicos de nível médio na forma integrada passaram a ser ofertados em período integral (nos turnos matutino e vespertino), o que fez com que o tempo de duração dos cursos fosse reduzido de quatro para três anos. Esta forma de oferta causou uma grande confusão a respeito do significado dos termos **integrado** (ensino), **integrada** (forma) e **integral** (período).

vez, se refere à educação na perspectiva da politecnia, conforme vem sendo aqui explicitada, de aprendizagem das diversas técnicas e fundamentos do trabalho e com vistas ao desenvolvimento do ser humano em seus múltiplos aspectos. Neste trabalho, assume-se como concepção de formação emancipatória da classe trabalhadora no atual contexto da sociedade brasileira, o EMI fundamentado na concepção de formação humana integral.

O que se deve ter claro é que, independente da forma como o ensino médio é ofertado, integrado ou não à EP, ele pode assumir tanto uma concepção de formação humana integral, como de desenvolvimento de habilidades e competências para a empregabilidade. Pode-se mesmo encontrar experiências que desenvolvam uma versão de alguma forma híbrida, que integre elementos destas duas concepções, ou de outras ainda não abordadas. Isto acontece como resultado do movimento dialético de contradição presente na realidade objetiva onde estão inseridas as escolas.

Conforme explicitado no início desta seção, a presença de concepções e discursos contraditórios sobre a EP é percebida na própria legislação e nos documentos orientadores das políticas de EP adotadas no país. A partir deste entendimento, cabe-nos buscar compreender como estes movimentos contraditórios se processam na realidade das escolas que atuam com o EMI, especialmente nos Institutos Federais, por serem estas dedicadas à EP. Neste sentido, busca-se compreender como as concepções de formação humana são materializadas nas ações cotidianas destas instituições e dos sujeitos que nela atuam.

Compreende-se ainda que não seria possível neste estudo analisar a realidade apresentada em todos os Institutos Federais brasileiros, nem perceber a totalidade das práticas desenvolvidas nestas instituições. Por este motivo, a análise empreendida neste estudo se limita ao âmbito do Instituto Federal do Amapá – *Campus* Macapá, em que se pretende explicitar quais as concepções de formação humana que se apresentam nos documentos construídos pela instituição e, ainda, nas falas de seus gestores, equipe pedagógica, docentes e estudantes.

## 4 A FORMAÇÃO HUMANA E SUA MATERIALIDADE NO INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ

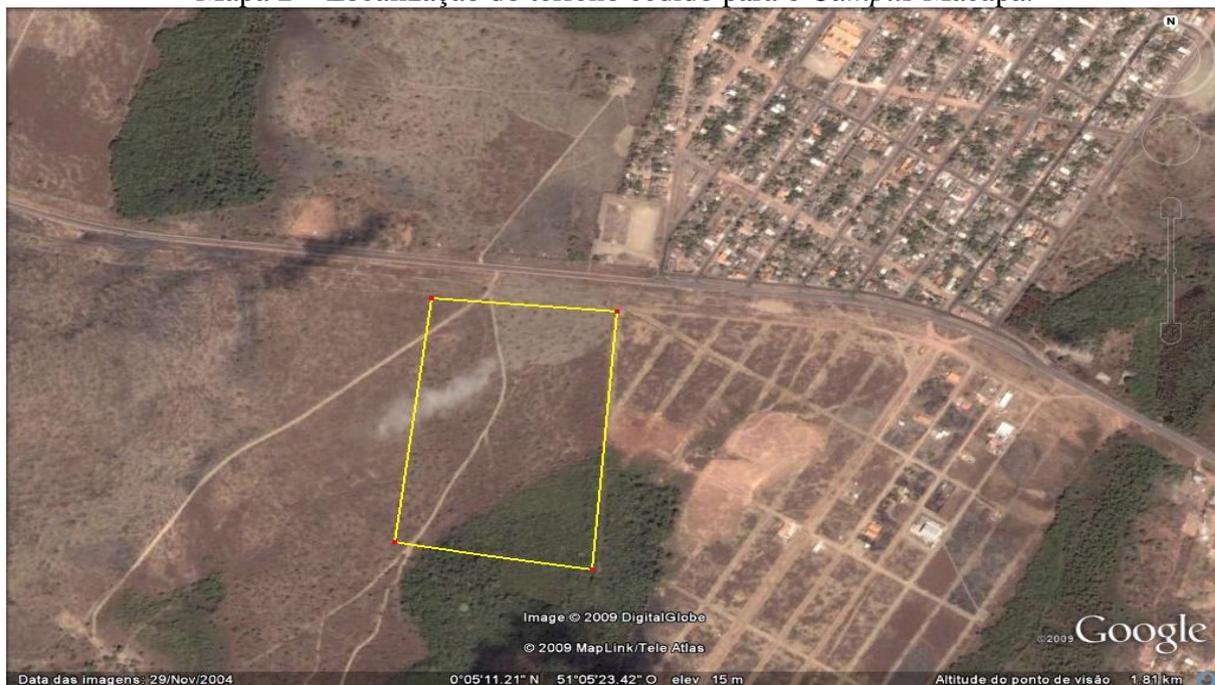
Nesta seção, objetiva-se inicialmente realizar uma breve caracterização do *Campus* Macapá, a fim de situar o leitor sobre o *locus* onde foi realizada a pesquisa aqui relatada. Deste modo, são apresentados alguns aspectos sobre seu processo de implantação, bem como de sua estrutura física e organizacional. Num segundo momento, são apresentadas as análises dos documentos emitidos pela instituição a fim de se compreender que concepções de formação humana estão presentes em seu conteúdo. Por fim, o capítulo traz as análises sobre as concepções de formação humana presentes nas falas de professores, equipe pedagógica, gestores e alunos do IFAP – *Campus* Macapá.

### 4.1 CARACTERIZANDO O *LOCUS* DE INVESTIGAÇÃO: O IFAP – *CAMPUS* MACAPÁ

Conforme abordado na seção anterior, a implantação do IFAP é resultante do processo de criação da Escola Técnica Federal do Amapá e sua transformação em IF, ocasionado pela política de expansão da Rede Federal de EPCT instituída no país no início dos anos 2000. Neste sentido, o *Campus* Macapá, sendo um dos primeiros *Campi* a ser implantado no estado, inicia suas atividades letivas a partir de 2010 com a oferta dos cursos técnicos subsequentes em Informática e Edificações.

Com a transformação da ETFAP em IF em 2008, as obras inicialmente previstas para a construção da escola ganham um novo redimensionamento e o terreno cedido para a instituição passa a ser destinado à construção do *Campus* Macapá (MACEDO, 2014, p. 69). A localização do *Campus* foi definida pelas condições materiais do município, que não possuía locais disponíveis com as dimensões solicitadas pela equipe de implantação (cerca de 15 hectares), capazes de atender às necessidades da instituição. O Mapa 2 mostra a localização do terreno escolhido para a construção:

Mapa 2 – Localização do terreno cedido para o *Campus Macapá*.



Fonte: Instituto Federal do Amapá (2009).

Entre sua criação 2007 e seu funcionamento em 2010, já como IF, o IFAP seguia sem sede própria. A maquete abaixo mostra o projeto de construção do *Campus*:

Maquete eletrônica 1 – Projeto de Construção do *Campus Macapá*.



Fonte: Instituto Federal do Amapá (2011).

O projeto previa a existência de quatro blocos: o primeiro à direita comportaria no térreo as salas administrativas, auditório e biblioteca; no primeiro andar estariam dispostas as vinte e quatro salas de aula e quatro laboratórios de informática; o bloco atrás do primeiro prédio corresponderia ao ginásio poliesportivo, contendo alojamentos, vestiários, salas administrativas e para atividades esportivas diversas; o bloco ao centro compreenderia as salas de atendimento ao discente e área de convivência; o outro, mais à esquerda, contendo dois blocos, deveria abrigar os laboratórios técnicos para as atividades práticas dos cursos.

Deste modo, no final de 2009 é iniciada a construção do prédio. Durante este período, as atividades administrativas do *Campus* foram desenvolvidas no prédio da Reitoria, instalada em uma residência alugada no centro da cidade. Com o início das atividades letivas em 2010, o *Campus* foi transferido para a Escola Estadual de Tempo Integral Professor Darcy Ribeiro, localizada em uma área periférica da cidade, no Bairro Novo Horizonte, Zona Norte de Macapá, tendo funcionado neste local entre agosto de 2010 e janeiro de 2011.

Ainda em agosto de 2010 começam a tomar posse os primeiros professores e técnicos administrativos aprovados no primeiro concurso público, realizado no primeiro semestre deste mesmo ano. A partir de janeiro de 2011, em novo acordo firmado entre o IFAP e o governo do estado, o *Campus* foi transferido para outro local, o Centro de Educação Profissional Graziella Reis de Souza, escola localizada no centro de Macapá, onde funcionou até fevereiro de 2012.

A saída da Escola Darcy Ribeiro e a mudança para Escola Graziella Reis de Souza representou um avanço, mesmo que pequeno, para os servidores e alunos do *Campus* por causa de sua localização, no centro da cidade, e pelo espaço maior cedido à instituição. Como não existia referência de uma escola técnica federal no estado, o IFAP era algo novo não só para os servidores, mas também para a comunidade de modo geral. Era necessário, pois, que se esclarecesse à população o que viria a ser o Instituto Federal e sua finalidade.

Desta forma, a construção da institucionalidade do IFAP se encontrava condicionada às limitações do espaço físico disponível para o seu funcionamento, o que teve por consequência uma nova mudança de endereço, desta vez para seu prédio definitivo. Dois fatores principais contribuíram para esta mudança: o primeiro foi o aumento da quantidade de alunos, com a realização de novos processos seletivos e o consequente aumento do número de docentes e servidores técnico administrativos, empossados a partir de janeiro de 2011.

O aumento do número de alunos ocorreu pelo início de ofertas de cursos em diferentes programas e modalidades, como o ingresso das primeiras turmas de EMI, com 320 vagas. A oferta diversificada de cursos é relatada no histórico oficial do *Campus*:

Em 2011, obedecendo ao processo de instalação e implementação, começaram a ser ofertados os demais cursos de Ensino Técnico de Nível Médio nas modalidades Integrado, Subsequente e Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) Cursos superiores de Licenciaturas e de Tecnologia, Pós-Graduação Lato Sensu e Stricto Sensu e Formação Inicial e Continuada – FIC. Nesse ano foram ofertados cursos FIC no âmbito dos programas federais: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (PRONATEC) e o Programa Nacional Mulheres Mil (PNMM), bem como Profucionário. (IFAP, 2017b).

Desta forma, mesmo em um espaço maior o problema da infraestrutura física ainda não estava resolvido, visto que a demanda da instituição também aumentava, tornando o espaço cedido novamente pequeno para o desenvolvimento de suas atividades. O segundo fator responsável pela mudança do *Campus* para sua sede própria foi o fim do prazo de cessão da Escola Graziella. Após o final do ano letivo de 2011 a escola solicitou a desocupação do prédio, visto que esta necessitava do espaço para atender à sua própria demanda.

Assim, após funcionar por dois anos em espaços cedidos o *Campus* Macapá se estabelece em seu prédio próprio em fevereiro de 2012, localizado no Bairro Brasil Novo, Zona Norte do município, tendo suas aulas iniciadas em março deste mesmo ano. Ressalta-se que esta mudança ocorreu sem que as obras do *Campus* estivessem concluídas, portanto, sem estar ainda liberada para funcionamento. Por este motivo, a ocupação por servidores e alunos foi realizada de forma não oficial e em apenas um dos prédios, que continha auditório e biblioteca (não concluídos), blocos com salas administrativas, blocos de salas de aula e laboratórios de informática. Uma visão parcial do prédio pode ser observada nas Fotografias 1 e 2:

Fotografia 1 – Vista frontal do prédio do *Campus* Macapá em construção.



Fonte: Macedo (2011).

Fotografia 2 – Vista lateral do prédio do *Campus Macapá* em construção.



Fonte: Instituto Federal do Amapá (2011).

As Fotografias 1 e 2 mostram o estado em que se encontravam as obras em outubro de 2011, com poucas modificações até março de 2012, ocasião do início das aulas. Apesar do processo de construção ter iniciado em 2009, até a presente data (outubro/2017) o prédio não está concluído, devido a problemas com as empresas licitadas. Sobre este aspecto, Conceição (2014) informa que o *Campus Macapá*:

Começou a funcionar com uma área construída de 10.000 metros quadrados, com 24 salas de aulas, auditório, quatro laboratórios de Informática, um bloco de laboratório Edificações e Mineração, sete laboratórios de Química, um laboratório de Física, um laboratório de Matemática e um laboratório de Biologia, além do bloco administrativo [...]. por não ter tido a obra completamente finalizada, por conta de problemas no contrato entre a empresa construtora e o Instituto Federal do Pará [responsável pela obra], o bloco de laboratórios não pode ser equipado e utilizado integralmente até o momento de conclusão deste trabalho (Agosto/2014). (CONCEIÇÃO, 2014. p. 26).

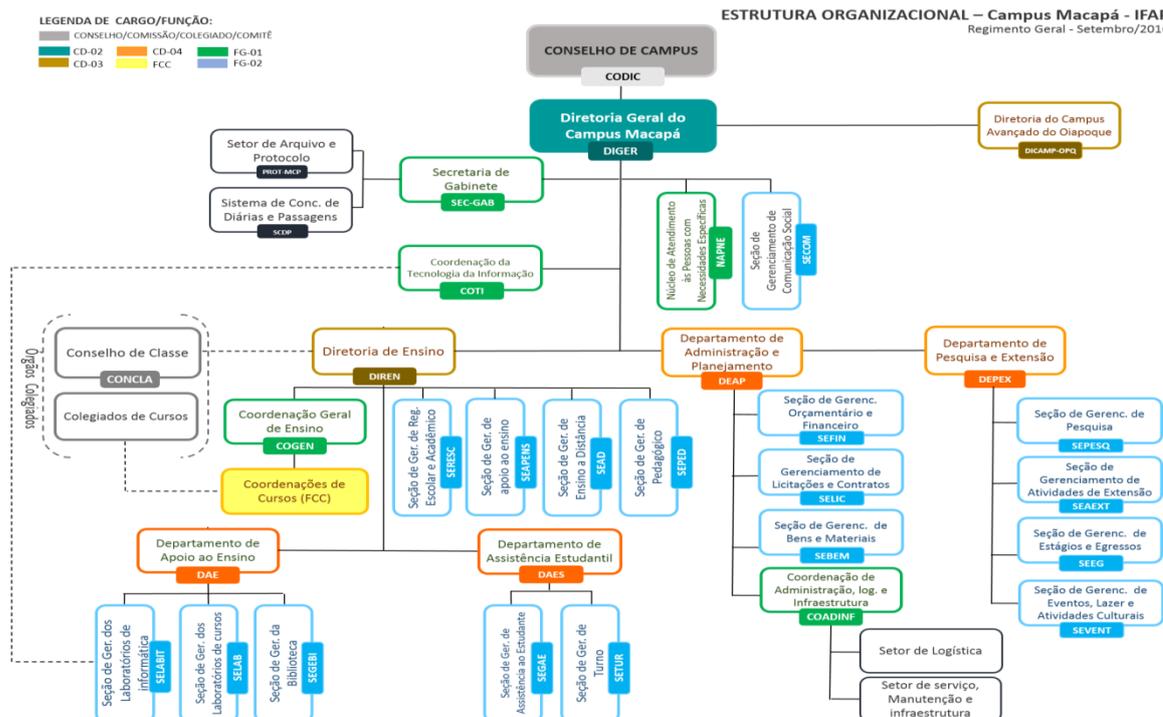
O problema dos laboratórios foi resolvido com a inauguração do prédio em setembro de 2017. No entanto, o bloco que abrigaria a área de convivência ainda não está concluído e não há previsão oficial para sua finalização. A Fotografia 3 mostra uma imagem recente do *Campus*, no estágio em que ele se encontrava em agosto de 2017:

Fotografia 3 – Vista aérea do *Campus Macapá/IFAP*.

Fonte: Menezes (2017)

Apesar destes problemas, o *Campus Macapá* se destaca no estado pelas suas condições de infraestrutura, qualificação do corpo docente (com mestrado e doutorado) e pelos recursos que disponibiliza aos discentes. A estrutura física atual é quase que integralmente o que estava previsto na maquete eletrônica do projeto de construção, com exceção do bloco de convivência que não está concluído e a inclusão de um quarto bloco (ao fundo, à direita do ginásio poliesportivo), que abriga a garagem e o almoxarifado, também em fase de conclusão. Realizam-se ainda obras adicionais, como a passarela coberta que liga o portão de entrada aos blocos que compõem o *Campus*.

Com relação à sua estrutura organizacional, esta é determinada pelo Regimento Geral do IFAP e por seu Regimento Interno, contendo órgãos colegiados (Conselho de Campus, Colegiado de Cursos e Conselho de Classe), deliberativos e consultivos. A estrutura da gestão é subdividida em departamentos e seções, conforme o organograma constante na Figura 1:

Figura 1 – Estrutura organizacional do *Campus Macapá*.

Fonte: Instituto Federal do Amapá (2016).

No presente momento (outubro/2017), o *Campus* possui **131 docentes** (dos quais 14 são substitutos) com regimes de trabalho que variam entre dedicação exclusiva, 40 horas e 20 horas semanais; e **87 técnicos administrativos**<sup>45</sup> de nível médio e superior e 1.327 estudantes matriculados em cursos técnicos de nível médio (integrado, subsequente e PROEJA) e superior (licenciatura e tecnologia)<sup>46</sup>. O quantitativo atual de estudantes é apresentado no Quadro 2:

Quadro 2 – Quantitativo de estudantes do *Campus Macapá*, por forma de oferta e nível de ensino - 2017.

FORMA DE OFERTA/NÍVEL DE ENSINO	NÚMERO DE ALUNOS
Ensino Médio Integrado	666
Ensino Médio Integrado/PROEJA	23
Curso Técnico de Nível Médio Subsequente	218
Curso Superior Licenciatura	221
Curso Superior de Tecnologia	199
<b>TOTAL</b>	<b>1.327</b>

Fonte: Instituto Federal do Amapá (2017)<sup>47</sup>

<sup>45</sup> Segundo dados fornecidos pela Coordenação de Cadastro de Pessoal/DIGEP/IFAP em setembro/2017.

<sup>46</sup> Segundo dados fornecidos pela Seção de Gerenciamento Pedagógico/SEPED/IFAP em março/2017. Não foram considerados nesta somatória os alunos matriculados em cursos EAD, cursos de extensão e em programas como o Profucionário. Não há oferta de turmas no Programa Mulheres Mil neste ano letivo.

<sup>47</sup> Segundo dados fornecidos pela Seção de Gerenciamento Pedagógico/SEPED/IFAP em março/2017.

Como se pode observar na primeira linha do quadro acima, o EMI concentra o maior número de alunos atendidos pela instituição, evidenciando seu acordo com as normativas orientadoras da política de EP implementada no país. É, pois, sobre a formação humana no EMI que se debruça este estudo, buscando-se evidenciar que concepções de formação estão presentes nos documentos da instituição e na visão dos sujeitos envolvidos neste processo.

#### 4.2 A FORMAÇÃO HUMANA NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS

O início das atividades do *Campus* Macapá está vinculado ao próprio início da existência do IFAP no Amapá. Pelo fato da instituição ser criada como escola técnica e logo transformada em Instituto Federal, com uma institucionalidade distinta e sem que tivesse funcionado efetivamente, seus documentos orientadores começaram a ser construídos ao mesmo tempo em que ocorria seu processo de implantação.

Como o objetivo desta seção é analisar as concepções de formação humana presentes nos documentos institucionais que regulam e orientam o ensino, serão analisados os principais documentos norteadores do EMI no âmbito do IFAP de modo geral e do *Campus* Macapá em particular. Assim, são analisados a proposta pedagógica da instituição, parte integrante do PDI, dos períodos de 2011-2014 e 2014-2018; os Relatórios de Gestão de 2012 a 2016; a Regulamentação dos Cursos Técnicos na Forma Integrada; e, por fim, os Planos dos cursos técnicos na forma integrada em Alimentos, Edificações, Mineração e Redes de Computadores. A seleção destes documentos se deu por estes conterem os principais elementos norteadores do ensino na instituição sendo, portanto, os indicados para se buscar identificar as concepções de formação adotadas ou pelo menos anunciadas.

O primeiro documento analisado é a proposta pedagógica, denominada Projeto Pedagógico Institucional (PPI), documento considerado como equivalente ao Projeto Político Pedagógico das escolas convencionais e que se encontra inserido no PDI da instituição<sup>48</sup>. Não existe, portanto, um Projeto Pedagógico independente para cada um dos *Campi*, mas Projetos Pedagógicos de Curso ou Planos de Curso, que definem as diretrizes orientadoras dos cursos ofertados em cada *Campus*. Neste sentido, a proposta pedagógica adotada pelo *Campus* Macapá é a que está definida no PDI da instituição.

A proposta pedagógica constante no primeiro PDI (2011-2014) encontra-se fundamentada em princípios filosóficos de diferentes concepções teórico-metodológicas.

---

<sup>48</sup> A análise empreendida neste trabalho se refere apenas à proposta pedagógica da instituição, não se pretendendo analisar o PDI em sua totalidade por se entender que isto está além dos objetivos propostos neste estudo.

Apresenta-se nesta proposta, como justificativa para a opção teórico-metodológica utilizada, a afirmativa de Gadotti (2000) de que a virada do milênio é um período propício para se realizar um balanço das teorias e práticas educacionais que atravessaram o tempo, identificando-se as que poderão desaparecer e as que se fixaram no *ethos* educacional e permanecem até hoje (GADOTTI, 2000 apud INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ, 2012a).

Neste sentido, argumenta-se que, “ao longo da história, a educação e as metodologias de ensino têm sido concebidas de diferentes maneiras, de acordo com as ideias vigentes sobre a própria educação e as necessidades históricas de formação humana” (INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ, 2012a. p. 43). Desta forma, defende-se no documento a ideia de que é necessária a adoção de diferentes possibilidades teórico-metodológicas para atender às demandas da realidade contemporânea. Partindo-se deste pressuposto, afirma que o processo didático-pedagógico da Instituição está fundamentado em três posicionamentos teórico-metodológicos distintos justificando-se para tal a afirmativa de Gadotti citada acima.

Desta forma, a concepção pedagógica da instituição está fundamentada no tripé formado pela visão epistemológica construtivista sociointeracionista; no modelo pedagógico do desenvolvimento de competências; e, ainda, na pedagogia progressista, mais especificamente, a tendência crítico-social dos conteúdos (INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ, 2012a). Sabe-se, porém, que estas tendências apresentam referenciais teóricos distintos, o que pressupõe diferentes formas de se pensar a educação, seus objetivos e caminhos metodológicos. Portanto, compreende-se que a adoção de um modelo multifacetado de educação, principalmente com formas tão antagônicas de pensamento torna-se extremamente complexo e problemático, até porque não se apresenta com clareza no documento quais os aspectos que se pretende adotar de cada uma destas concepções.

Assim, aponta-se em primeiro lugar a abordagem sociointeracionista de aprendizagem, orientada por Vygotsky, como forma de se compreender o homem e suas interações com seu contexto histórico e cultural e significar a posição que o trabalho ocupa em sua vida (INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ, 2012a). Num segundo momento, como um dos princípios filosóficos orientadores das concepções e práticas pedagógicas da instituição, são discutidos os quatro pilares do conhecimento desenvolvidos pelo francês Jacques Delors, como resultado de uma pesquisa sobre educação encomendada pela Organização das Nações Unidas pela Educação, Ciência e Cultura (Unesco). São eles: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos e aprender a ser<sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup> O resultado da pesquisa de Delors é apresentada no Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, editado sob a forma de livro intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, no qual

Esta concepção baseia-se na noção de competências e postula que o século XXI valoriza a existência de indivíduos que desenvolvam competências pessoais, sejam capazes de enfrentar novas situações de emprego e estejam aptos a trabalhar em equipe. A valorização da competência em detrimento da qualificação profissional constitui-se como uma clara referência à concepção de formação humana sob a lógica do capital, pois, conforme argumenta Ramos (2008. Op. Cit.), as competências estão ligadas a atributos individuais do trabalhador, que não estão necessariamente relacionados aos conhecimentos adquiridos por ele em sua formação escolarizada, mas nas experiências profissionais anteriores ou mesmo nas mais diversas situações de seu cotidiano, nas quais a formação em sentido amplo não é essencial.

Este discurso busca justificar o esvaziamento da importância da qualificação e da formação escolarizada e traz ainda, a necessidade frequente do trabalhador de comprovar que possui as competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho flexibilizado. Por outro lado, apesar da proposta pedagógica fundamentar-se numa concepção utilitarista, afirma-se a necessidade de se:

Construir uma proposta curricular que ultrapasse o rígido limite traçado pelas disciplinas convencionais e que se construa na perspectiva da **integração disciplinar e interdisciplinar** [...] para **superar a visão utilitarista do ensino**, bem como desenvolver as capacidades de pensar, sentir e agir dos educandos, concretizando assim o objetivo da **educação integral**. Neste sentido, os princípios orientadores para os cursos técnicos, tecnológicos e licenciaturas do Instituto Federal do Amapá devem se pautar numa perspectiva de **formação humanística que articule a dimensão profissional com a sociopolítica** mediante uma ação autônoma nos espaços produtivos e sociais [...] (INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ, 2012a. p. 47, grifo nosso).

O trecho acima contradiz a tendência utilitarista anteriormente apresentada no documento. Este caráter contraditório se encontra presente ainda quando se anuncia a concepção de EP assumida pela instituição:

A concepção de formação profissional que embasa o processo educacional ofertado pelo Instituto Federal do Amapá tem como foco a formação do cidadão trabalhador enquanto **sujeito ativo, crítico, reflexivo, ético e contextualizado** com as questões de seu tempo, **capaz de compreender e intervir nas questões políticas, econômicas, culturais e sociais**, vislumbrando **a construção de uma sociedade mais justa, solidária e humana**. (INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ, 2012a. p. 82, grifo nosso).

---

Delors e seu grupo de pesquisadores defendem que a educação do século XXI deve estar pautada em diferentes tipos de aprendizagens, que se constituem nos quatro pilares para a educação do futuro. O livro encontra-se disponível em português para consulta gratuita no link: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em 07 set. 2017.

Como se pode observar, a concepção de formação anunciada baseia-se em um caráter amplamente emancipatório, embora o desenvolvimento de competências seja a estratégia metodológica adotada para se alcançar a preconizada formação crítica. Os trechos citados e a própria afirmação multirreferencial e contraditória adotada demonstram que os conceitos de educação integral e formação humanística não estão solidificados na instituição.

A adoção de referencial múltiplo é encarada como embasamento para que se desenvolva uma estratégia metodológica interdisciplinar e esta, por sua vez, capaz de desenvolver as “competências e habilidades que, certamente, auxiliam o educando a pensar e agir com criatividade, articulando as áreas diferenciadas de saberes na busca das soluções necessárias para o desenvolvimento de sua área de atuação profissional” (INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ, p. 84-85).

Cabe ressaltar que a proposta pedagógica constante no PDI deste quadriênio foi construída ainda sob a vigência da Resolução CNE/CEB nº 04/1999 que instituiu, à época, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, portanto, sob a égide do já conhecido Decreto nº 2.208/1997. A Resolução nº 6/2012, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, somente foi publicada em 20 de setembro de 2012, quando o PDI em questão já havia sido concluído. A presença marcante da noção de competências na proposta pedagógica do IFAP pode ter suas raízes nas diretrizes lançadas em 1999, cujo conteúdo ideológico centrava-se fortemente nessa pedagogia.

O PDI referente ao período 2014-2018, por sua vez, foi publicado em 2014 já sob a vigência das novas diretrizes, atualizadas de acordo com o disposto no Decreto nº 5.154/2004. Apesar de incluir aspectos novos, essas diretrizes mantêm aspectos contraditórios das diretrizes anteriores e ratifica o desenvolvimento de competências. De forma análoga, a proposta pedagógica que integra o PDI atual continua a se fundamentar em múltiplas referências teórico-metodológicas. É importante destacar que boa parte do texto da proposta anterior foi mantida, evidenciando a continuidade de concordância com as ideias expostas.

Neste sentido, as concepções teórico-metodológicas anunciadas no PDI atual são aquelas que compõem o tripé já anunciado, com alguns acréscimos: a Pedagogia Nova (com base no construtivismo piagetiano e no sociointeracionismo vygotskyano); a pedagogia histórico-crítica, ou crítico social dos conteúdos; e a pedagogia das competências (presente no objetivo de se desenvolver competências, habilidades e atitudes com base nos quatro pilares anteriormente citados).

Assim, o texto do documento ora defende uma educação crítica, transformadora e emancipatória e ora busca consolidar uma formação voltada para o desenvolvimento de competências para a empregabilidade, conforme exemplificam os trechos abaixo:

Considerando as concepções de homem e sociedade na sua construção histórica, o Ifap como instituição formadora consciente de seu papel social, de formar cidadão trabalhador capaz de compreender o mundo e seus pares, a fim de melhor compreender a si mesmo, com mais sentido de responsabilidade, de solidariedade das diferenças culturais, sociais e econômicas, pauta sua prática educativa na superação da fragmentação curricular e do ensino descontextualizado. A proposta educacional da instituição deve constituir-se como propulsora para o desenvolvimento e do aprimoramento do caráter para a formação de um cidadão crítico, reflexivo e autônomo. (INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ, 2014, p. 47).

As ações educativas do Ifap respaldam-se numa nova proposta curricular, em que pese o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais que promovam o novo perfil produtivo e tecnológico do cidadão trabalhador. Para isso, é necessário a escola desenvolver metodologias que contemplem os princípios das competências, habilidades e atitudes em direção a um ensino de qualidade. (INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ, 2014, p. 52).

Enquanto no primeiro trecho se tem a afirmação de uma educação crítica, voltada para o desenvolvimento do indivíduo em seus múltiplos aspectos, no segundo tem-se a defesa de uma proposta curricular pautada no desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes. No entanto, há no texto desta nova proposta uma presença mais marcante de aspectos da pedagogia emancipatória, evidenciada pela inclusão de elementos que não estavam presentes no documento anterior, como o entendimento de que a escola não é um local apenas de aprendizagem de conteúdos escolares, mas um espaço de construção de relações com o mundo natural e social, de forma inclusiva e autônoma, contribuindo para a construção de uma nova vida social (INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ, 2014).

Desta forma, os princípios orientadores dos cursos ofertados pelo IFAP informam que estes devem se fundamentar numa concepção de formação humana crítica e reflexiva, que articule as dimensões profissional e sociopolítica, de modo a superar o pensamento fragmentado e mecanicista, substituindo-os por uma abordagem que priorize a formação do ser humano global. É, pois:

Um projeto educacional progressista que entende a educação como um compromisso de transformação social e de enriquecimento de conhecimentos e objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto de experiência humana que vai contra uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social. (INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ, 2014, p. 58).

Ao se abordar a EP técnica de nível médio, citando a LDB nº 9394/1996 e as diretrizes curriculares para a EP de nível médio, afirma-se que esta forma de oferta tem o compromisso de construir a articulação entre o trabalho como princípio educativo, a ciência como criação e recriação da humanidade e a cultura, como síntese da relação dos seres humanos com seu meio.

Para que esta articulação se torne possível, defende-se o rompimento com a dualidade estrutural entre ensino propedêutico e formação profissional, eliminando-se a oposição entre conhecimento geral e específico, pois se entende que o conhecimento específico, meramente técnico, não é capaz de abranger a totalidades dos fenômenos. Esta construção só se torna possível quando se alia formação geral e conhecimento específico (idem, p. 63-64).

Apesar de alguns avanços em direção à construção de uma concepção de formação emancipatória, a proposta pedagógica atual continua a apresentar a defesa por uma concepção de educação utilitarista e fundamentada nas competências. Parece haver o entendimento de que o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes seja a metodologia necessária para que se alcance o objetivo da formação humana integral. A síntese do referencial teórico-metodológico adotado e as concepções de formação humana identificadas na proposta pedagógica do IFAP é exposta no Quadro 3:

Quadro 3 – Referencial teórico-metodológico e concepções de formação humana identificados na proposta pedagógica do IFAP.

<b>Documento</b>	<b>Referencial Teórico-Metodológico</b>	<b>Concepções de Formação Humana Identificadas na Proposta</b>
PPI/PDI 2011-2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordagem construtivista sociointeracionista;</li> <li>• Pedagogia das Competências – fundamentada nos quatro pilares para a educação do século XXI;</li> <li>• Pedagogia Progressista – abordagem histórico-crítica;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação humana na lógica do capital;</li> <li>• Formação humana emancipatória;</li> </ul>
PPI/PDI 2014-2018	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pedagogia Nova - construtivismo piagetiano e no sociointeracionismo vygotskyano;</li> <li>• Pedagogia das Competências – fundamentada nos quatro pilares para a educação do século XXI;</li> <li>• Pedagogia Progressista – abordagem histórico-crítica;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação humana na lógica do capital;</li> <li>• Formação humana emancipatória;</li> </ul>

Fonte: Adaptado do Instituto Federal do Amapá (2011-2014, 2014-2018).

Percebe-se, pois, pela síntese exposta acima que a proposta pedagógica do IFAP se configura como uma abordagem que engloba múltiplas concepções teóricas, com elementos contraditórios e concepções distintas de formação humana. Tais concepções ora tendem para

uma vertente transformadora e emancipatória, ora tendem para uma lógica utilitarista e mercadológica, a fim de atender aos interesses do capital globalizado. A noção de competências configura-se como o principal elemento desta vertente de formação fundamentada na preparação para o mercado de trabalho.

Os Relatórios de Gestão da instituição, referentes aos exercícios de 2012 a 2016 constituem o segundo grupo de documentos analisados. Da mesma forma como se procedeu com a análise das duas edições do PDI, buscou-se identificar as concepções de formação presentes nos relatórios, porém, de uma forma mais geral, visto que o ensino e a formação dos estudantes não são o principal foco de discussão dos documentos, e sim as ações de gestão.

De modo geral, os Relatórios de todos os exercícios repetem a mesma estrutura básica, de acordo com as normativas legais que orientam sua elaboração<sup>50</sup>, abordando em seu conteúdo as finalidades e competências institucionais; seus princípios norteadores; missão e visão de futuro (acrescentados a partir do relatório de 2013).

Desta forma, em todos os relatórios são apresentadas as três áreas fins do IFAP: ensino, pesquisa e extensão; além de cinco áreas meio, apontadas como apoio às áreas fins: administração, desenvolvimento institucional, gestão de pessoas, tecnologia da informação e, por fim, a comunicação, inserida a partir do relatório de 2013. De uma maneira geral, o texto base dos documentos de 2012 e 2013 é muito semelhante, com a inclusão de alguns itens e a atualização das informações com relação aos exercícios a que se referem.

Esta configuração começa a se modificar no relatório de 2014, que acrescenta novos elementos, mantidos nos textos dos relatórios seguintes, de 2015 e 2016. Apenas nos relatórios dos exercícios de 2014 a 2016 é que são acrescentadas a missão da instituição e sua visão de futuro, elementos típicos da administração empresarial fundamentada no modelo gerencial, em lugar de focar sua função social enquanto instituição pública.

Sobre este aspecto, ao abordar sobre a passagem da universidade de instituição social para organização prestadora de serviços, Chauí (2003) esclarece que a instituição regida por este modelo é calculada para ser flexível, ou seja, capaz de se adaptar às mudanças contínuas e inesperadas provocadas pela sociedade atual, regida pelo capitalismo flexibilizado. Deste modo, docentes e estudantes são ocupados por obrigações exteriores, e se retira o foco da

---

<sup>50</sup> Instrução Normativa TCU nº 63/2010; Decisão Normativa TCU nº 1462015, 147/2015 e 154/2016; Portaria TCU nº 321/2015; Portaria TCU nº 59/2017; Plano de Desenvolvimento Institucional do IFAP, dentre outros instrumentos legais (IFAP, Relatório de Gestão dos exercícios 2012 a 2016). Pelo fato dos relatórios possuírem basicamente a mesma estrutura e a permanência dos mesmos elementos que interessam à análise aqui realizada, optou-se por citar neste trabalho apenas o relatório mais recente, publicado em 2017 e referente ao exercício 2016.

instituição dos processos de produção de conhecimento e da formação intelectual para os processos de gestão, produtividade e eficácia organizacional.

Acrescenta-se também, nos relatórios de 2014 e 2016, outro elemento importante para a análise aqui realizada, a afirmação de que a indissociabilidade entre as três áreas fins (ensino, pesquisa e extensão) “é o princípio fundamental do fazer acadêmico do IFAP. Essa articulação deve promover o desenvolvimento integral dos estudantes que para além da formação profissional, possam ter uma formação para a vida” (INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ, 2017a. p. 23).

A referência à oferta de formação integral é citada apenas quando se trata da finalidade do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE) e como um dos objetivos específicos do então Departamento de Coordenação de Assistência ao Estudante (DAE), atual Seção de Gerenciamento de Assistência ao Estudante (SEGAE). Os elementos do Relatório de Gestão considerados nesta análise são apresentados no Quadro 4:

Quadro 4 – Elementos característicos do perfil institucional do IFAP constantes nos Relatórios de Gestão.

Item	Conteúdo	Fundamentação legal
Missão institucional	Oferecer de forma gratuita ensino, pesquisa e extensão no âmbito da educação profissional superior e pós-graduação preparando pessoas para o trabalho e para o exercício da cidadania.	PDI
Visão de futuro	Consolidar-se como centro de excelência na educação profissional e tecnológica formando pessoas para o mundo do trabalho globalizado.	PDI
Princípios norteadores	I - Compromisso com a justiça social, equidade, cidadania, ética, preservação do meio ambiente, transparência e gestão democrática; II - Verticalização do ensino e sua integração com a pesquisa e a extensão; III - Eficácia nas respostas de formação profissional, difusão do conhecimento científico e tecnológico e suporte aos arranjos produtivos locais, sociais e culturais; IV - Inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais e deficiências específicas; e V - Natureza pública e gratuita do ensino, sob a responsabilidade da União.	Estatuto do IFAP – Art. 3º e PDI.
Finalidades	I – A oferta da educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; II – O desenvolvimento da educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de <b>soluções técnicas e tecnológicas</b> às demandas sociais e peculiaridades regionais; III – A promoção da integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão; IV – A orientação da sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e	Lei nº 11.892/08 – Art. 6º e Estatuto do IFAP – Art. 4º

Item	Conteúdo	Fundamentação legal
	culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal; V – Constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; VI – Qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências (...), oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; VII – O desenvolvimento de programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; VIII – A realização e o estímulo a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico; IX – A promoção da produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.	
Competências institucionais	<b>Instituição acreditadora e certificadora de competência profissional</b> , além de ter a autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por ele oferecidos mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos à distância, a legislação específica.	Lei nº 11.892/08 – Art. 2º, §2 e §3

Fonte: Autoria própria (2017). Adaptado de Instituto Federal do Amapá (2017).

Sobre as concepções de formação presentes nestes elementos, pode-se identificar na **missão institucional** a referência à formação para o trabalho e para o exercício da cidadania, este último fator também presente em seus **princípios norteadores**, que anunciam a preocupação da instituição com a educação pública e gratuita, inclusão, ética e cidadania, justiça social, preservação ambiental, desenvolvimento da ciência e tecnologia, vinculação aos arranjos produtivos locais e formação para o trabalho.

A **visão de futuro**, por sua vez, enfatiza apenas o papel da instituição enquanto agência promotora de EP e a formação para o mundo do trabalho globalizado. Esta forma de se pensar a Instituição demonstra um viés utilitarista de formação para o mercado e a influência de uma concepção organizacional de gestão.

As **finalidades institucionais**<sup>51</sup> também demonstram essa lógica utilitarista por meio da ideia de formação de profissionais para o atendimento das demandas dos arranjos produtivos e a promoção do desenvolvimento local e regional, fato orientador inclusive das ofertas de cursos por parte da instituição (itens I e IV). A EP também é apontada como um meio para se desenvolver soluções técnicas e tecnológicas para as necessidades sociais e regionais (Item II).

<sup>51</sup> As finalidades institucionais apresentadas no Relatório de Gestão são as mesmas dispostas no Art. 6º da Lei nº 11.892/08.

Os princípios de eficiência e eficácia, próprios da gestão racionalizada, estão presentes quando se anuncia a verticalização do ensino como forma de otimização de recursos (Item III).

O ensino de ciências, especialmente o desenvolvimento da ciência aplicada, ideia presente na finalidade de todos os Institutos Federais, é outro fator que demonstra o caráter pragmático dado à EP de nível médio (itens V e VI). Não se pensa, pois, a ciência em seu aspecto de produção de conhecimento, mas sim como produtora de tecnologia e soluções práticas para os problemas decorrentes da produção mercadológica. Este aspecto ratifica a discussão realizada por Braverman (2014) acerca do desenvolvimento científico e tecnológico como um fator necessário para o incremento da maquinaria, uma das bases para o aumento da produção e, ao mesmo tempo, para a diminuição do papel do trabalhador no processo produtivo.

Outro aspecto relevante apontado nas finalidades institucionais é o estímulo ao empreendedorismo e ao cooperativismo (item VIII). A referência a estes conceitos evidencia o aspecto de preparação da força de trabalho para os tempos difíceis do regime de acumulação flexível, onde não há empregos para todos, corroborando com a análise de Silva, L. (2014) de que os IFs preveem uma formação que busque promover não só a qualificação profissional, mas também a autonomia do trabalhador, porém com o sentido de preparar os estudantes para o fato “de que não haverá emprego e direitos para todos os trabalhadores no processo de expansão capital-imperialista” (SILVA, L. 2014, p. 151).

Esta concepção também remonta ao conceito de dualidade invertida (KUENZER, 2011), abordado no capítulo 3 deste trabalho, no que se refere ao campo da EP, no qual se ampliam as ofertas de formação da classe trabalhadora em diferentes modalidades, porém com uma qualidade cada vez menor. Desta forma, além de formas precárias de formação, há também que se preparar para o não emprego e para o trabalho por conta própria.

Quanto às **competências institucionais**, se expressa claramente a vocação do IFAP como uma **instituição acreditadora e certificadora de competência profissional**. Diante destes aspectos, é clara a concepção de que o IFAP é encarado como um local de formação para o trabalho, apesar de se compreender que o ensino que oferta também precisa estar voltado para a formação humana. Esta, no entanto, mesmo sendo prevista nos princípios norteadores da instituição, parece ter um papel secundário no processo de formação dos jovens do EMI. A formação humana integral, por sua vez, não é citada como um princípio que norteie as práticas formativas do IFAP.

O terceiro documento cuja análise é fundamental para este trabalho é a Resolução nº 01, de 11 de janeiro de 2012, que instituiu a Regulamentação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma Integrada no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e

Tecnologia do Amapá – IFAP<sup>52</sup>. A Regulamentação traz em seus 69 artigos, organizados em dez capítulos, aspectos mais específicos a respeito do EMI no IFAP: as finalidades e objetivos do EMI; formas de ingresso; regime de ensino; organização curricular; condições de matrícula, transferência, desligamento e aproveitamento de estudos; sistemática de avaliação da aprendizagem; direitos e deveres dos educandos; prática profissional e disposições finais.

No que se refere à concepção de formação presente no documento, quando se analisa seu Capítulo II, que trata das finalidades e objetivos da instituição, pode-se perceber o mesmo caráter pragmático observado nas finalidades expressas no Relatório de Gestão. Estas **finalidades** são assim apresentadas:

Art. 3º - O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá, a partir dos Cursos Técnicos de Nível Médio, na forma integrada tem por finalidades:

- I. **trabalhar a formação geral integrada ao ensino técnico** de acordo com os eixos tecnológicos identificados no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos;
- II. **realizar pesquisa aplicada e promover o desenvolvimento tecnológico** de novos processos, produtos ou serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade;
- III. realizar atividades de extensão a partir de processo educativo, cultural e científico, articulado ao ensino e à pesquisa;
- IV. formar técnicos de nível médio nas áreas de atuação institucional aptos a **atenderem as necessidades sociais e as demandas do mercado de trabalho** local, regional e nacional. (INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ, 2012b, p. 1, grifo nosso).

Os grifos realizados no trecho acima demonstram, conforme já foi dito, a similaridade da concepção de formação utilitarista presente tanto na Regulamentação quanto no Relatório de Gestão, evidenciando coerência entre estes documentos, mesmo que numa visão de formação para o mercado. A integração entre formação geral e ensino técnico é apenas citada, dando-se ênfase aos eixos tecnológicos expressos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, sem que haja qualquer problematização quanto à forma como se processaria sua integração com os conteúdos da educação básica.

A realização de pesquisa aplicada e a promoção do desenvolvimento tecnológico são novamente mencionadas como finalidades da instituição, com o mesmo sentido de se atender às demandas dos setores produtivos e da sociedade, além da finalidade de formar técnicos para atenderem a estes mesmos fins. Com relação ao **objetivo** dos cursos de EMI, informa-se que:

---

<sup>52</sup> Esta Regulamentação se refere especificamente aos cursos técnicos de nível médio na forma integrada com duração de 4 anos, instituídos a partir de 2011 e cuja oferta foi encerrada em 2015. A partir de 2016 os cursos de EMI ofertados no *Campus* Macapá têm uma nova configuração, funcionando em regime integral e com duração de 3 anos. Estes cursos são regidos por uma Regulamentação diferente, instituída pela Resolução nº 01/2016.

Art. 4º - Os Cursos Técnicos de Nível Médio na forma integrada tem por objetivo **oferecer educação com caráter de formação e qualificação**, possibilitando o desenvolvimento do potencial intelectual para o exercício de atividades profissionais e desenvolvimento de habilidades visando à participação na vida pública, social bem como exercer a cidadania. (INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ, 2012b, p. 1, grifo nosso).

Ao afirmar que a educação ofertada nos cursos técnicos de nível médio do IFAP deve assumir um caráter de formação e qualificação entende-se, num primeiro momento, que se apresenta uma concepção de formação que vai além do simples desenvolvimento de competências, uma formação mais ampla, voltada para a qualificação profissional. Esta é entendida de acordo com a compreensão já exposta aqui por Ramos (2008), segundo a qual a qualificação se relaciona à formação inicial do trabalhador para o exercício de profissões já estabelecidas e reconhecidas socialmente, que permitem seu ingresso e permanência no mercado por meio de relações estáveis de trabalho.

No entanto, o conceito de qualificação a que se refere o objetivo acima citado não parece se coadunar com este entendimento. O sentido de qualificação expresso em seu conteúdo parece estar mais relacionado à formação de trabalhadores para o trabalho flexível, ou seja, para o exercício de atividades diversas, necessárias ao mercado atual, no qual as relações de trabalho são cada vez mais flexibilizadas e menos reguladas por instrumentos que garantam os direitos dos trabalhadores. Neste sentido, a formação integrada anunciada no documento tem como objetivo a formação para o mercado.

Por outro lado, a organização curricular estabelece que a matriz curricular de cada curso seja organizada em disciplinas dispostas em três áreas distintas: as áreas de conhecimento do ensino médio; parte diversificada (ambas fundamentadas nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio) e formação profissional específica (fundamentada nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional). Além de atender as prerrogativas legais, esta organização pode permitir que os conteúdos da formação geral de nível médio e os da habilitação profissional do curso escolhido pelo estudante estejam presentes na formação dos estudantes, possibilitando a integração entre formação geral e profissional.

Da mesma forma, a preocupação com a relação teoria prática é anunciada em diferentes artigos da Regulamentação do EMI. No entanto, há que se discutir qual o entendimento a respeito desta relação se encontra expresso nos documentos analisados, visto que ela está presente tanto no pensamento crítico quanto no pragmatismo. Deste modo, enquanto no pragmatismo o conhecimento válido é aquele que pode ser utilizado na prática, para o

pensamento crítico teoria e prática são indissociáveis, elementos fundamentais da *práxis* humana.

Assim, os dois primeiros trechos apresentados abaixo não deixam claro sob que perspectiva esta relação é pensada. No entanto, o último trecho demonstra uma concepção pragmática desta relação, visto que trata a prática como uma espécie de validação dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, subordinando o conhecimento à sua aplicabilidade prática, conforme se observa a seguir:

Art. 14 - A prática profissional a ser desenvolvida no decorrer do curso deverá obedecer os critérios constantes no Plano de Curso, envolve atividades tais como pesquisas, projetos, estágios, além de outras atividades, correlatas a cada curso, contribuindo, dessa forma, **para que a relação teoria prática esteja presente em todo o percurso formativo.** (INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ, 2012b, p. 4, grifo nosso).

Art. 51 - A prática profissional configurar-se-á como um procedimento didático-pedagógico que contextualiza, articula e inter-relaciona os saberes apreendidos, **relacionando teoria e prática**, a partir da atitude de desconstrução e (re) construção do conhecimento. (INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ, 2012b, p. 14, grifo nosso).

Art. 65 - As atividades complementares, integrantes da prática profissional, poderão compreender a participação em palestras, feiras, oficinas, [...], **em que o estudante possa relacionar teoria e prática** a partir dos conhecimentos (re)construídos no respectivo curso. (INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ, 2012b, p. 16, grifo nosso).

Como se pode observar nos exemplos acima, a presença de elementos de formação geral e profissional nas matrizes curriculares e as várias referências à relação teoria prática não garantem que existam práticas efetivas de integração no ensino médio. Estes elementos também não são suficientes para se afirmar a materialização de uma concepção de formação realmente emancipatória, que busque a relação teoria prática enquanto *práxis* transformadora da realidade social.

O quarto e último grupo de documentos analisados é composto pelos Planos de Curso ou Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) ofertados pelo *Campus* Macapá: Alimentos, Edificações, Mineração e Redes de Computadores<sup>53</sup>. A construção destes documentos foi iniciada no segundo semestre de 2010 e sua primeira versão publicada ainda em 2011.

Vale ressaltar que no ano seguinte estes planos foram reformulados, originando-se uma segunda versão para as turmas ingressantes a partir de 2012. Esta reformulação foi ocasionada

---

<sup>53</sup> É importante ressaltar que, no eixo de Informação e Comunicação, o primeiro curso ofertado foi o de Informática, sendo este substituído por Redes de Computadores no decorrer do ano letivo de 2011, quando as turmas já estavam funcionando. Como os projetos de curso ainda estavam em andamento, não se chegou a concluir o Plano de Curso de Informática, sendo este logo reformulado para atender à demanda de transformação para o curso de Redes de Computadores. Por este motivo, a análise aqui realizada se refere ao curso de Redes e não de Informática.

pela publicação da Resolução CNE/CEB nº 2/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, gerando a necessidade de adequação dos planos a essas novas orientações, além de outras alterações propostas pelos colegiados dos cursos.

Os documentos finais, resultantes destas alterações só foram publicados em 2014, após passarem pelo processo de aprovação do já constituído Conselho Superior (CONSUP). O Quadro 5 ilustra a publicação das diferentes versões dos planos nos dois primeiros anos de funcionamento do EMI no *Campus Macapá*:

Quadro 5 – Planos de Curso de EMI publicados no Campus Macapá em 2011 e 2014.

Nº	Documento	Fundamentação legal
01	Plano do Curso Técnico de Nível Médio em Alimentos na Forma Integrada	Resolução <i>Ad Referendum</i> nº 02/2011/GR/IFAP, de 25 de fevereiro de 2011.
02	Plano do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações na Forma Integrada	Resolução <i>Ad Referendum</i> nº 05/2011/GR/IFAP, de 25 de fevereiro de 2011.
03	Plano do Curso Técnico de Nível Médio em Mineração na Forma Integrada	Resolução <i>Ad Referendum</i> nº 04/2011/GR/IFAP, de 25 de fevereiro de 2011.
04	Plano do Curso Técnico de Nível Médio em Redes de Computadores na Forma Integrada	Resolução <i>Ad Referendum</i> nº 24/2011/GR/IFAP, de 27 de dezembro de 2011.
05	Plano do Curso Técnico de Nível Médio em Alimentos na Forma Integrada	Resolução nº 032/2014/CONSUP/IFAP, de 19 de agosto de 2014.
06	Plano do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações na Forma Integrada	Resolução nº 025/2014/CONSUP/IFAP, de 21 de julho de 2014.
07	Plano do Curso Técnico de Nível Médio em Mineração na Forma Integrada	Resolução nº 030/2014/CONSUP/IFAP, de 19 de agosto de 2014.
08	Plano do Curso Técnico de Nível Médio em Redes de Computadores na Forma Integrada	Resolução nº 031/2014/CONSUP/IFAP, de 19 de agosto de 2014.

Fonte: Autoria própria (2017) Adaptado de Instituto Federal do Amapá (2011; 2014).

Além destas diferentes versões dos planos, foram ainda realizadas alterações nas matrizes curriculares dos cursos no início de 2015, a fim de corrigir inconsistências na carga horária e na nomenclatura de alguns componentes curriculares. É importante destacar que os cursos de EMI ofertados a partir de 2016, passaram a ter duração de 3 anos, sendo organizados por planos de curso distintos, devido sua estruturação ser diferente dos cursos de 4 anos aqui analisados. Assim, a análise realizada neste trabalho se refere apenas aos PPCs publicados em 2014, não sendo consideradas as alterações nas matrizes de 2015 nem os planos de curso de 2016<sup>54</sup>.

<sup>54</sup> De modo geral, os sumários dos planos publicados em 2011 e 2014, demonstram que estes possuem uma estrutura comum, com poucas alterações entre alguns de seus subitens. Devido a esta similaridade nos textos das diferentes versões dos planos são analisadas neste trabalho as versões referentes a 2012, por se entender que estes são os planos vigentes, visto que os alunos matriculados nas atuais turmas de 4 anos ainda são regidos por eles. Os planos referentes a 2011 são citados apenas quando se pretende destacar alguma diferença entre as duas versões.

Os documentos contêm os requisitos estabelecidos na Resolução CNE/CEB nº 6/2012, que define as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. No Art. 20 da Resolução são definidos os elementos mínimos que devem estar presentes nos planos, além de estabelecer que estes devam estar coerentes com o projeto político pedagógico da instituição e a obrigatoriedade de sua aprovação pelos órgãos competentes do sistema de ensino correspondente (BRASIL, 2012). É importante destacar que estes requisitos já se encontravam presentes nas diretrizes anteriores, regulamentadas por meio da Resolução CEB nº 4/1999, Art. 10.

Desta forma, tanto os Planos de Curso de 2011 quanto os de 2012, seguem a normativa das diretrizes e apresentam como partes constitutivas: identificação do curso; justificativa; objetivos (geral e específicos); requisitos de acesso; perfil profissional de conclusão e sua respectiva área de atuação; organização curricular (contendo elementos como a estrutura curricular, regime de funcionamento, metodologia de ensino, matriz curricular, componentes curriculares e prática profissional); critérios para aproveitamento de estudos e experiências anteriores; avaliação da aprendizagem; instalações e equipamentos; pessoal docente e técnico; condições para emissão de diplomas; referências e anexos.

De modo geral, todos os planos enfatizam em suas justificativas a importância do respectivo curso para o desenvolvimento local, regional e nacional, destacando-se a formação de profissionais qualificados para atender às demandas do mercado, como se pode constatar nos trechos seguintes:

A carência de profissionais para atuação no mercado de trabalho com formação técnica é evidenciada nas pesquisas realizadas pelos órgãos do governo estadual. Diante dessa situação, a formação desses novos profissionais, a partir da implantação do Curso Técnico em Alimentos na forma integrada veio ao encontro dessa necessidade e representa uma oportunidade ímpar na **preparação de mão de obra qualificada para o desenvolvimento da região**. (INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ, 2012c, p. 11-12, grifo nosso).

[...] trata-se da proposta pedagógica, que tem como propósito **contribuir para o processo de formação profissional na região**, voltado para a área da construção civil, ampliando assim, as oportunidades profissionais aos cidadãos, bem **como o desenvolvimento social e econômico local e regional**. Para tanto, a habilitação no Curso Técnico de Nível Médio em Edificações, apresentada neste plano, constitui um curso que concentra conhecimentos na área da construção civil capacitando o profissional a interagir em situações novas e em constantes mutações, possibilitando o exercício de suas atividades **para responder às exigências do mercado globalizado**, que vem transformando a sociedade. (INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ, 2012d, p. 07, grifo nosso).

Os fragmentos acima demonstram a referência recorrente ao papel da instituição enquanto agência formadora de profissionais qualificados para atender às demandas do

mercado globalizado. A formação da força de trabalho é assim, encarada como sua primeira finalidade e um aspecto fundamental para o desenvolvimento local e regional. Esta concepção coaduna-se com a teoria do capital humano desenvolvida por Schultz (1963[1967]), segundo a qual a educação é o maior investimento que se pode realizar no ser humano, sendo este um fator essencial para a produção e para o crescimento econômico. A este respeito, vale lembrar a crítica realizada por Frigotto (2010c), sobre esta concepção reduzir a educação a um pré-requisito para a ocupação de postos no mercado de trabalho.

Quanto aos objetivos gerais estabelecidos nos planos, observa-se em todos eles a mesma preocupação em se formar técnicos para atender às demandas do mercado e promover o desenvolvimento da região, sendo a integração entre formação geral e profissional citada apenas no curso de Redes de Computadores, no qual se afirma que:

O Curso Técnico em Redes de Computadores na forma integrada objetiva uma sólida formação, tanto nos conhecimentos científicos relativos ao Ensino Médio, quanto na aquisição de saberes específicos da Área de Redes de Computadores referente as **habilidades, competências que lhes permitam a inserção e permanência no mundo de trabalho e no meio social.** (INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ, 2012f, p. 07, grifo nosso).

Assim, contraditoriamente, a integração é apresentada como forma de se adquirir as habilidades e competências necessárias à inserção do egresso no mundo do trabalho, sendo citada também sua inserção no meio social. Nos objetivos específicos mantém-se a ênfase na formação técnica dos estudantes e sua inserção no meio produtivo, manifestando-se, porém, a preocupação em fazer com que o estudante compreenda este processo, mesmo que não se evidenciem estratégias metodológicas para que esta compreensão seja construída.

A formação dos estudantes é delineada nestes objetivos a partir da concepção de desenvolvimento de competências e habilidades para o mercado, e da promoção do empreendedorismo como forma de desenvolvimento regional, conforme se estabelece nos objetivos a seguir:

Possibilitar a construção de conhecimentos a partir de instrumentos com bases científica e tecnológica, **promovendo o desenvolvimento de competências e habilidades** gerais e específicas para atuar na área operacional diretamente ou indiretamente, dos processos de produção, transformação, manuseio e comercialização, e desenvolvimento de novos produtos; (INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ, 2012c, p. 12, grifo nosso).

**Promover o empreendedorismo** aliado ao processo de desenvolvimento regional, através de desenvolvimento de novos produtos, otimizando a produção e verticalização do mercado regional; INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ, 2012c, p. 13, grifo nosso).

A pedagogia das competências é então a estratégia metodológica anunciada como o caminho a ser trilhado para a formação de profissionais competentes e habilitados para a inserção e permanência no mercado de trabalho. Ao lado desta concepção pragmática de EP encontram-se ainda, nos objetivos específicos de alguns planos, referências à formação cidadã, na qual se anuncia a busca pela formação de profissionais éticos e críticos, capazes de atuarem de forma participativa e autônoma na sociedade. No entanto, este discurso parece ser um jargão repetido de forma mecânica, como demonstra o fragmento abaixo, reproduzido em dois planos diferentes: “Formar profissionais-cidadãos, competentes técnica, ética e politicamente, com elevado grau de responsabilidade social e que contemple um novo perfil para saber, saber fazer e saber ser”. (INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ, 2012e, p. 08; 2012f, p. 07).

Desta forma, a formação por competências é apontada como um instrumento para a construção de uma prática crítico-reflexiva. No entanto, não são mencionadas nos planos referências textuais que afirmem buscar a concretização desta formação emancipatória. A formação humana numa perspectiva crítico-reflexiva está presente nos objetivos de apenas um dos planos, quando se afirma pretender:

Oferecer o curso de formação profissional Técnica de Nível Médio em Edificações, a jovens e trabalhadores **para que possam atuar no mundo do trabalho numa perspectiva crítico reflexiva;** **Garantir a formação humana,** intelectual e profissional ao estudante, possibilitando continuar seus estudos e acesso ao mundo do trabalho. (INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ, 2012d, p. 09, grifo nosso).

Sobre este aspecto, ao refletir sobre a possibilidade de existência de uma pedagogia das competências contra-hegemônica, comprometida com a emancipação dos trabalhadores, Ramos (2003) conclui sua argumentação afirmando que esta não seria possível, pois,

A educação comprometida com a possibilidade de os trabalhadores tornarem-se dirigentes deve, então, proporcionar a compreensão da realidade social e natural, com o fim de dominá-la e transformá-la. Assim, todos os indivíduos devem ter acesso a esses conhecimentos, como meio de compreensão da realidade o mais objetivamente possível em cada momento histórico. A noção de competências tem seus fundamentos filosóficos e ético-políticos radicalmente opostos a essa perspectiva. [...] Portanto, para ser possível uma *pedagogia das competências contra-hegemônica* teríamos de suprimir exatamente o termo que nos impede de admitir os princípios anteriores: *competências*. (RAMOS, 2003, p. 111, grifo da autora).

Portanto, há nos objetivos dos PPCs elementos que ratificam a existência de concepções de formação distintas, colocadas, porém como partes constitutivas de um mesmo objetivo comum: a formação de profissionais críticos e reflexivos para atenderem às demandas do

mercado de trabalho e contribuir para o desenvolvimento da região. Tal formação seria concretizada a partir da pedagogia das competências e do incentivo ao empreendedorismo. Ressalta-se, no entanto que, conforme a análise realizada por Ramos (2003) a via das competências não é capaz de produzir o resultado anunciado, visto que não se pode esperar a construção de uma formação emancipatória tendo como fundamento o ideário utilitarista a serviço do capital.

Apesar dos planos serem similares de modo geral, sua organização curricular é diversificada, especialmente no que se refere aos conteúdos da formação geral e sua integração com a EP. A organização da formação geral dos cursos é o aspecto que mais se diferencia, visto que estes possuem cargas horárias diferenciadas, conforme se observa no Quadro 6:

Quadro 6 – Distribuição da Carga Horária Curricular dos Cursos de EMI do *Campus* Macapá.

Plano de Curso	Carga Horária base comum	Carga Horária formação profissional	Carga Horária prática profissional <sup>55</sup>	Carga Horária Total
Alimentos 2011	2.634	1.267	250	4.151
Alimentos 2012	2.634	1.303	250	4.187
Edificações 2011	2.767	1.200	250	4.217
Edificações 2012	2.701	1.203	250	4.154
Mineração 2011	2.734	1.167	250	4.151
Mineração 2012	2.700	1.200	250	4.150
Redes de Computadores 2011	2.633	1.200	250	4.083
Redes de Computadores 2012	2.701	1.200	250	4.151

Fonte: Autoria própria (2017).

A carga horária total para os cursos de EMI é, segundo as diretrizes curriculares, de 3.200 horas para as habilitações profissionais com 1.200 horas; e de 3.100 para os cursos com habilitação de 1.000 horas. Isso significa que a formação geral dos cursos deveria ter uma carga horária mínima de, no máximo, 2.100 horas. Como se observa no quadro 6, todos os cursos ofertados no *Campus* ultrapassam o mínimo estabelecido, chegando-se a um acréscimo de mais de 600 horas, como nos cursos de Edificações (2011 e 2012), Mineração e Redes (2012).

Este acréscimo de carga horária da formação geral pode significar, por um lado, que se creditava grande importância às disciplinas de ensino médio na formação dos estudantes. Por outro, esta ênfase possivelmente seja uma forma de se equiparar ou mesmo superar a importância atribuída às disciplinas da formação técnica. Esta tentativa de compensação de carga horária pode também ser um indício de que a tão propagada integração não se realiza de

<sup>55</sup> A carga horária da prática profissional é composta pelo Estágio (200 h) e Atividades Complementares (50 h).

fato no cotidiano das atividades de ensino aprendizagem da instituição, evidenciando-se mais desintegração do que ensino integrado<sup>56</sup>.

No que se refere à carga horária da habilitação profissional, apenas o curso de Alimentos de 2012 excede em mais de 100 horas o mínimo estabelecido, permanecendo os outros com o que se estabelece no Catálogo Nacional de Cursos. Da mesma maneira, a prática profissional possui a mesma carga de 250 horas em todos os cursos, evidenciando que se buscou manter um padrão comum para esta atividade. Apesar da carga horária total dos cursos ser bastante similar encontra-se diferença na distribuição das horas entre as áreas do núcleo de formação geral, visto que cada curso enfatiza uma ou mais disciplinas, de acordo com o eixo tecnológico que está inserido. Isto pode significar que a formação geral se encontra subordinada às especificidades da área profissional cursada pelo estudante, segundo o detalhamento apresentado no Quadro 7:

Quadro 7 – Carga Horária do Núcleo de Formação Geral dos Planos de Curso de EMI do Campus Macapá - 2011 e 2012, por área de conhecimento.

Plano de Curso	Linguagens, códigos e suas tecnologias	Ciências humanas e suas tecnologias	Ciências da natureza e suas tecnologias	Matemática e suas tecnologias	Parte diversif.	Carga Horária Total
Alimentos 2011	800	567	667	433	167	2.634
Alimentos 2012	766	534	700	433	201	2.634
Edificações 2011	900	567	700	433	167	2.767
Edificações 2012	833	534	700	433	201	2.701
Mineração 2011	900	567	634	433	200	2.734
Mineração 2012	900	567	600	433	200	2.700
Redes 2011	867	533	667	433	133	2.633
Redes 2012	866	534	667	433	201	2.701

Fonte: Autoria própria (2017).

A análise do Quadro 7a demonstra que alguns cursos têm uma carga horária maior em determinadas áreas e menor em outras. É desta maneira que os alunos do curso de Edificações têm uma carga horária maior de disciplinas da área de ciências da natureza e suas tecnologias do que os estudantes dos cursos de Mineração e Redes de Computadores. Assim como também os alunos de Alimentos têm uma carga horária menor da área de linguagens, códigos e suas tecnologias, em comparação aos demais cursos.

Neste sentido, as informações expostas nos Quadros 6 e 7 evidenciam que a formação geral não possui um padrão único de organização, enquanto a parte profissional possui uma

<sup>56</sup> Cabe ressaltar que a desintegração aqui sugerida foi confirmada de fato e parece ter sido aprofundada no desenho curricular das turmas ingressantes a partir de 2016 visto que, no novo EMI (em regime integral e com duração de três anos) as disciplinas que compõem a matriz curricular de todos os cursos foram divididas em dois blocos: um anual, que compreende as disciplinas do núcleo de formação geral, e outro semestral, que compreende as disciplinas de formação profissional.

disposição mais linear, evidenciada pela preocupação em se manter, em todos os cursos, a carga horária padrão de prática profissional, com 200 horas de estágio supervisionado e 50 horas de atividades complementares, conforme apresentado na tabela 2.

A ênfase em algumas áreas do conhecimento em detrimento de outras nas matrizes curriculares dos cursos ratifica a análise de que o conhecimento é abordado nos planos como forma de se atender às demandas de formação do mercado, e não como conteúdo emancipatório ao qual todos devem ter acesso em igualdade de condições. No que se refere à formação integral, encontram-se nos planos a utilização do mesmo texto padronizado, que se repetiu em três dos quatro planos analisados, quando se abordava as estratégias pedagógicas a serem adotadas nos cursos:

Considera-se as estratégias pedagógicas como um conjunto de procedimentos empregados para atingir os objetivos propostos para a integração da Educação Básica com a Educação Profissional, assegurando uma formação integral dos alunos. Para a concretude deste processo, torna-se necessário ponderar as características específicas dos alunos, seus interesses, condições de vida e de trabalho, além de observar os seus conhecimentos prévios, orientando-os na (re)construção dos conhecimentos escolares, bem como a especificidade do curso Técnico Integrado. (INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ, 2012c, p. 16; 2012d, p. 13; 2012e, p. 11).

Assim, somente o Plano de Curso de Redes de Computadores apresentou um texto diferente deste padrão, referindo-se à formação integral quando abordou a organização curricular do curso:

A estrutura curricular do Curso Técnico em Redes de Computadores na forma integrada ao Ensino Médio está organizada por componentes curriculares de forma a proporcionar o trabalho coletivo e interdisciplinar, a organização e a dinamização dos processos de ensino-aprendizagem visando à **formação integral do cidadão** e o desenvolvimento das competências objetivadas pelo Curso. (INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ, 2012f, p. 10).

Tais fatores evidenciam que o conceito de formação integral não é amplamente difundido entre os sujeitos que compõem o EMI do *Campus* analisado, pelo menos não entre aqueles que discutiram e elaboraram os documentos em questão. Da mesma forma, o significado e o caráter emancipatório que esta formação integral pode assumir nos processos formativos dos estudantes do EMI não parece ser alcançado nos documentos analisados. Tal fato evidencia que ensino médio integrado, formação humana integral e ensino em tempo integral são aspectos completamente distintos. O fato de uma instituição ofertar cursos de ensino médio na forma integrada a uma formação profissional não significa que ela estará ofertando uma formação integral aos seus estudantes.

Desta forma, os documentos emitidos pelo IFAP de modo geral e pelo *Campus Macapá*, em particular, trazem em seu conteúdo vários elementos contraditórios. Estes refletem as contradições também encontradas nos documentos orientadores da política de EP, emitidos pelo Ministério da Educação. Tais contradições, por sua vez, são reflexos das correlações de força entre as diferentes concepções de formação humana que se apresentavam no momento da construção e implementação das ações desta política.

A partir do que se evidenciou na análise documental aqui exposta, parte-se então para o exame das concepções de formação expressas nas falas dos sujeitos, e o que eles anunciam materializar destas concepções por meio das práticas que realizam.

#### 4.3 A FORMAÇÃO HUMANA SEGUNDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

A fim de se buscar compreender quais as concepções de formação que podem estar presentes nas falas dos sujeitos que fazem parte do EMI no *Campus Macapá*, partiu-se para um terceiro momento da investigação, constituído por pesquisa empírica. Esta foi realizada entre os meses de maio e junho de 2017 com docentes, gestores, equipe pedagógica e estudantes do 4º ano do EMI dos cursos de Alimentos, Edificações, Mineração e Redes de computadores.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram questionários e entrevistas, aplicados, conforme se informou na introdução deste trabalho, a 158 sujeitos, sendo 150 questionários (aplicados a 115 alunos e 35 docentes) e 8 entrevistas, realizadas com 4 gestores e 4 membros da equipe pedagógica (sendo duas pedagogas e dois técnicos administrativos educacionais) que estavam atuando diretamente com o EMI.

O questionário aplicado aos docentes continha 20 questões e foi enviado em formato de formulário por e-mail aos 80 docentes do quadro permanente da instituição que atuavam no EMI no ano letivo de 2017. Destes, 35 responderam após reiteradas solicitações por e-mail. Como entre os respondentes se encontravam 20 licenciados e 15 não licenciados (bacharéis e tecnólogos), utilizou-se esta classificação para subdividir o grupo, buscando-se encontrar similaridades ou discordâncias entre eles durante o processo de análise.

Os roteiros de entrevista utilizados com os gestores e equipe pedagógica e os questionários aplicados aos docentes continham uma estrutura comum, formada por um núcleo inicial, com os dados de identificação do entrevistado e 12 questões distribuídas em dois núcleos: um sobre sua atuação profissional e outro com questões sobre a formação humana no ensino médio.

O questionário foi também o instrumento de coleta de dados aplicado aos estudantes que cursavam em 2017 o 4º ano dos quatro cursos de EMI ofertados pelo *Campus* Macapá. Este continha 16 itens, 8 com informações gerais e 8 com questões sobre formação. Foram utilizadas questões semelhantes às expressas no questionário dos professores, porém com as necessárias adaptações. Foram então aplicados questionários a 115 alunos assim distribuídos: curso de Alimentos - 27 estudantes; Edificações – 32; Mineração – 22 e Redes de Computadores - 34.

As questões do segundo núcleo dos questionários de docentes e estudantes se referiam à concepção do entrevistado acerca da formação humana, constituindo-se mais tarde nas categorias aqui utilizadas para análise. São elas: 1) ensino médio integrado; 2) formação humana integral; 3) trabalho como princípio educativo; 4) importância da educação profissional para a formação dos estudantes; e, por fim, 5) relação entre EMI e continuidade de estudos. Estas cinco categorias foram utilizadas para se construir um panorama sobre as concepções de formação explicitadas pelos sujeitos, com algumas adaptações necessárias nos questionários dos estudantes.

Assim, procede-se a seguir a uma breve caracterização dos sujeitos e, na sequência, a análise dos aspectos abordados por eles no que se refere à formação humana realizada no IFAP - *Campus* Macapá, a partir das categorias selecionadas.

#### **4.3.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa**

Dois grupos de sujeitos foram entrevistados: gestores e equipe pedagógica. No período em que foram realizadas as entrevistas os quatro gestores contabilizavam entre três e cinco anos de serviço no IFAP e carga horária de trabalho de 40 horas semanais com dedicação exclusiva. Dos quatro, três já atuavam como docentes antes de entrarem na instituição e, dentre estes, um já havia atuado por mais de dez anos com EP no setor privado (Sistema S). Dois gestores eram bacharéis, um era licenciado e um possuía um curso de bacharelado e outro de licenciatura. Todos os gestores eram mestres e um estava cursando o doutorado.

Em relação ao tempo de atuação na gestão, um dos gestores estava há menos de um ano no cargo, outro estava há cerca de um ano e meio, e dois há mais de três anos. Por estarem na administração há mais tempo, os gestores com mais experiência evidenciaram participação maior nas discussões a respeito do EMI.

Quanto ao segundo grupo de entrevistados, composto pelos membros da equipe pedagógica, todos eram licenciados e atuavam em regime de 40 horas semanais. Um estava há menos de um ano no *Campus* e os outros três contavam com mais de cinco anos de atuação no

instituto. Dos quatro membros, dois haviam concluído o curso de mestrado, um estava com mestrado em andamento e outro possuía apenas o curso de especialização. Optou-se por não se aprofundar muito na caracterização dos gestores e equipe pedagógica a fim de preservar sua identidade, visto que, por ser um número pequeno de servidores e de pesquisados (apenas quatro de cada grupo), seria muito fácil identificá-los.

O terceiro e o quarto grupo de sujeitos era composto por docentes e estudantes, aos quais se aplicou o questionário como forma de coleta de dados. Com relação aos docentes, 22 eram do sexo masculino (63%) e 13 do sexo feminino (37%); 17 deles com idades variando entre 30 e 39 anos (49%) e 9 entre 40 a 49 anos (26%). Quanto ao regime de trabalho na instituição, 29 docentes possuíam 40 horas com dedicação exclusiva (83%), 5 possuíam 40 horas (14%) e apenas 1 possuía 20 horas (3%). Tal fato reproduz a realidade da maioria dos professores da instituição que, mesmo ingressando por concurso público com 40 horas semanais optaram posteriormente pela adesão ao regime de dedicação exclusiva.

No que se refere à sua formação, 8 (23%) eram especialistas, 26 (74%) eram mestres e apenas 1 (3%) possuía doutorado. Cabe ressaltar que, entre os docentes com mestrado, 9 foram formados pelo convênio realizado entre o IFAP e Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) que formou duas turmas de mestres em Educação Agrícola. Deste modo, a política de formação adotada pela instituição se reflete de forma positiva na elevação da escolaridade dos docentes.

Com relação à experiência dos docentes no magistério antes de sua entrada no IFAP, 34 (97%) afirmaram ter atuado como professores em outras instituições e apenas 1 (3%) afirmou não possuir nenhuma experiência docente anterior. O tempo de experiência dos docentes é apresentado na Tabela 1:

**Tabela 1 – Tempo de experiência docente dos professores antes de seu ingresso no IFAP.**

Período	Licenciados	Não Licenciados	Total	Total %
Nenhuma experiência	0	1	1	3%
Menos de 1 ano	0	1	1	3%
De 1 a 3 anos	3	8	11	31%
De 4 a 6 anos	4	2	6	17%
De 7 a 10 anos	3	2	5	14%
Mais de 10 anos	9	1	10	29%
Não respondeu	1	0	1	3%
Total	20	15	35	100%

Fonte: Autoria própria (2017).

Observa-se, portanto, na Tabela 1, que 29% dos docentes pesquisados possuía mais de 10 anos de experiência no magistério antes de ingressar na instituição. Quando se considera o

tempo de pelo menos um ano de docência tem-se 91% dos docentes que já atuavam no magistério. Esta atuação se deu no setor privado (23%) e em diferentes combinações entre o setor privado e público, e entre diferentes esferas do setor público. Tal fato demonstra que os docentes possuíam familiaridade com o magistério em diferentes esferas, principalmente no ensino médio e superior, além da pós-graduação. A partir destes dados, pode-se inferir que as discussões sobre os processos de formação humana não eram algo estranho aos docentes.

Pelo fato de o IFAP se tratar de uma instituição nova, com pouco mais de sete anos de funcionamento (considerando-se apenas o período a partir do início das aulas em 2010), os docentes possuíam no máximo 7 anos de atividade na instituição, como demonstra a Tabela 2:

**Tabela 2 – Tempo de atuação dos docentes no IFAP.**

<b>Período</b>	<b>Licenciados</b>	<b>Não Licenciados</b>	<b>Total</b>	<b>Total %</b>
Menos de 1 ano	1	0	1	3%
De 1 a 2 anos	3	1	4	11%
De 3 a 4 anos	0	6	6	17%
De 5 a 7 anos	16	8	24	69%
Mais de 7 anos	0	0	0	0%
Não respondeu	0	0	0	0%
<b>Total</b>	<b>20</b>	<b>15</b>	<b>35</b>	<b>100%</b>

Fonte: Autoria própria (2017).

Desta forma, conforme a Tabela 2, 69% dos docentes pesquisados está há mais de 5 anos na instituição e 17% há pelo menos 3 anos. Este fato merece destaque porque o tempo de atuação do docente no IFAP pode ser um elemento importante na construção de sua concepção de formação humana no EMI, visto que muitos deles nunca haviam atuado antes com esta forma de oferta.

Em relação aos estudantes, estes tinham entre 16 e 20 anos de idade, sendo que a maioria se encontrava entre os 17 (37%) e 18 anos (48%). Dos 115 estudantes, 73 (63%) era do sexo feminino e 42 (37%), masculino. A presença do público feminino é maior em três dos quatro cursos, sendo mais expressiva no curso de Alimentos, com público 96% feminino e 4% masculino, e menor no curso de Edificações, no qual a prevalência é masculina, com 59% contra 41% de presença feminina.

Da população de 115 estudantes pesquisados, apenas 10 (9%) trabalhavam, com carga horária que variava entre 3 a 6 horas diárias. As atividades realizadas eram as de aprendiz/estagiário (2); atendente ou balconista em estabelecimentos comerciais (2); atleta (1); auxiliar técnico ou administrativo (4); um dos estudantes não especificou a atividade realizada. Dos 10 alunos trabalhadores apenas quatro afirmaram possuir carteira assinada e sua renda mensal está entre meio e um salário mínimo (R\$ 937,00).

Assim, após esta breve caracterização, direciona-se este estudo para a compreensão das concepções de formação humana no EMI presentes nas falas dos sujeitos.

#### 4.3.2 Concepção de ensino médio integrado

Num primeiro momento, buscou-se explicitar qual o entendimento dos sujeitos pesquisados a respeito da categoria ensino médio integrado, a fim de se compreender sua construção conceitual sobre este aspecto. Esta explicitação teve como base as repostas fornecidas por eles durante a realização das entrevistas e aplicação dos questionários, de acordo com o instrumento de coleta de dados utilizado para cada grupo.

Neste sentido, com base nas respostas de gestores, equipe pedagógica e docentes, pode-se afirmar que estes compartilham a ideia de que a centralidade do EMI está na união entre ensino médio e EP, compreendido como um diferencial na formação dos jovens por possibilitar a aprendizagem de uma profissão. Esta afirmativa era entendida como uma constatação óbvia pelos sujeitos pesquisados, como se observa nas falas a seguir:

Olha, pelo que a gente lê e vivencia aqui, o ensino médio integrado é um ensino que integra essa área comum, essa base comum que a gente chama com essa área profissional, essa área técnica... então ele acaba integrando, fazendo um elo de ligação de forma que o aluno tenha essa formação básica, formação comum, dessas disciplinas básicas com essa formação profissional... eu entendo por isso... se isso é bom ou não, aí eu não sei até que ponto isso é bom né? (GE03).

Justamente, o próprio nome já está (risos), já é óbvio, mas é justamente a integração do ensino médio regular que se tem com a área técnica, ou seja, o ensino técnico, mesclando os dois e dando uma finalização do aluno para, ao mesmo tempo, formar no ensino médio e formar também com o certificado de técnico em uma área específica (GE04).

Eu acredito que o ensino médio integrado é uma oportunidade que se dá ao aluno para que possa realmente concluir essa etapa obrigatória, que é o ensino médio, mas que também já consiga a partir dali desenvolver uma profissão de modo que ele também consiga a subsistência. (GE01).

A fala dos gestores evidencia a concepção de que o EMI é um tipo de ensino que possibilita aos estudantes cumprirem o ensino médio, entendido como parte obrigatória da educação básica, ao qual se acrescenta uma formação técnica, uma espécie de **bônus** que os capacitaria para o exercício de uma profissão. Os membros da equipe pedagógica, por sua vez, demonstraram estar de acordo com a concepção de integração exposta pelos gestores e com a ideia de que o EMI é um diferencial na formação dos jovens, como se constata a seguir:

Eu vejo assim que é uma oportunidade para o aluno, além da formação dele enquanto cidadão, ele se preparar também para uma futura profissão [...] é importante que nessa faixa etária seja integrada porque não pode ser só a formação profissional e também a formação básica iria contribuir só pra questão da cidadania, então eu acho que isso [a integração] é muito bom pra formação do aluno, uma forma mais completa, integral mesmo... (EP01).

O relato acima indica, pois, que o EMI é visto como algo positivo por proporcionar uma formação a mais para o estudante, uma formação que vai além da educação básica, aliando-a a uma formação profissional. Deste modo, a integração é valorizada pelos sujeitos, por se acreditar que ela seja capaz de proporcionar uma formação mais completa. No entanto, o entendimento da equipe pedagógica se diferencia em parte da compreensão dos gestores.

Enquanto os gestores se limitam a apresentar o EMI como a junção entre formação básica e profissional, os representantes do setor pedagógico concordam com esta afirmativa, porém demonstram entender a formação integrada como algo além quando evidenciam a preocupação com o estabelecimento de práticas integradoras que proporcionem uma formação integral aos estudantes. A formação humana, aliada à profissionalização aparece como um fator de importância para estes sujeitos, como expressa o entrevistado seguinte, para o qual:

[...] O ensino médio integrado, dentro da educação profissional, [...] é uma proposta de um currículo integrado tanto da formação geral quanto da formação profissional. A grande diferença dessa proposta de educação integral é que o currículo não pode ser separado [...] Senão a gente vai ter cada qual no seu quadrado, fazendo conteúdo de forma [inaudível] e dizendo que a gente tá fazendo ensino médio [integrado] só porque o currículo, a matriz curricular tá sendo integrada, eu não vejo dessa forma. O currículo do médio integrado tem que perpassar também por essa questão da organização curricular, mas principalmente pelo projeto pedagógico dentro dessa formação do aluno como um todo, tanto na sua formação técnica e na sua formação humana enquanto aluno que tá em desenvolvimento também nos seus aspectos cognitivos, nos aspectos emocionais (EP03).

Evidencia-se assim, por um lado, o entendimento de EMI como um caminho para a formação humana integral, corroborando com a ideia de “travessia” para uma educação emancipatória esboçada por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012). Por outro, o EMI também é fortemente ligado ao conceito de profissionalização alinhado ao viés pragmatista de formação para ocupação de postos de trabalho. Deste modo, a análise das concepções dos sujeitos pesquisados revela que o EMI é uma forma de ensino que pode se fundamentar tanto na concepção de formação humana integral, indispensável à sua participação cidadã, evidenciada nas posições assumidas pela equipe pedagógica quanto na concepção de formação para o mercado, como evidencia a concepção expressa pelos gestores. Este movimento contraditório

corroborar com a existência de uma tensão de polos antagônicos, observada na análise tanto das políticas de EP quanto nos documentos emitidos pelo IFAP.

Entretanto, por mais que os entrevistados se refiram ao EMI como a simples integração entre educação básica e profissional, o entendimento do processo de materialização desta integração não parece ter sido algo fácil, como evidencia a fala de um dos gestores, que já havia atuado com a EP nos moldes do Sistema S:

Porque lá [no Senai] trabalha só o lado profissional, só a área técnica. Aqui que a gente trabalha... quer dizer, que foi a dificuldade de entrar na área do integrado né? do ensino do núcleo comum, entender o núcleo comum, como ele funciona. Mas a parte técnica até que, aparentemente é mais simples, mais fácil de entender [...] essa relação com o ensino médio que eu acho mais difícil (riso), de entendimento, de promover ações, de desenvolver (GE04).

A fala do entrevistado acima ratifica a afirmativa de que é bastante claro para os gestores o entendimento de ensino integrado como simples articulação de duas áreas distintas. Tal concepção demonstra desconhecimento sobre o significado de integração na perspectiva da politecnia, entendida como formação do sujeito em seu sentido mais amplo, indo além da simples integração curricular e da formação para o exercício de uma profissão específica.

De fato, mesmo a partir desta visão fragmentada de formação integrada, a materialização desta proposta em práticas efetivas no processo de ensino aprendizagem apresenta-se como um problema para os sujeitos. Sobre este aspecto, um membro da equipe pedagógica relata o seguinte:

Pra mim o ensino médio integrado, ele é assim espetacular... a proposta né? [riso] ele busca promover essa articulação, a gente estudar esses conhecimentos da formação geral e associá-los ao mundo do trabalho... aí só que eu me pergunto: será que a gente consegue fazer isso? Porque eu acredito que cada um ainda tá dentro da sua caixinha... hoje mesmo a gente estava discutindo o próximo assessoramento pedagógico que a gente faz com os professores, da gente trabalhar com os professores as possibilidades interdisciplinares [...] Porque cada um trabalha na sua caixinha, e quando a gente vem com uma proposta de ensino médio integrado, a gente quer justamente que essa integração aconteça, que matemática lá em edificações, ela... é fundamental lá um componente da parte técnica, de desenho técnico por exemplo, e eles não conseguem trabalhar juntos... é cada um pro seu lado... então, assim, a gente queria forçar né? Ver se o professor consegue perceber, refletir que precisa... a gente precisa sair da sua caixa, a gente precisa trabalhar de forma integrada. Pra mim é isso que é o integrado, mas, integrado ainda está só no nome... (EP02).

Há na fala do entrevistado a preocupação em se materializar um ensino integrado por meio do trabalho em conjunto das diferentes disciplinas e áreas de formação, sejam elas do núcleo comum ou da área técnica. No entanto, há ainda resistência por parte dos professores em desenvolver um trabalho deste tipo. Todavia, se existe um entendimento limitado dos

sujeitos sobre o significado de formação integrada, a materialização desta proposta em práticas efetivas é dificultada.

Deve-se ressaltar, no entanto, que as concepções de formação apresentadas por docentes, gestores e equipe pedagógica não podem ser creditadas unicamente ao que está previsto na proposta pedagógica da instituição, tão pouco nos documentos orientadores da política de EP como um todo. Por mais que o conteúdo exposto no arcabouço documental influencie fortemente as ações de materialização das políticas, as concepções dos sujeitos sobre a EP e a educação como um todo são resultantes das relações estabelecidas entre estes e sua realidade social. Tais relações envolvem seus próprios processos formativos (humanos e profissionais), suas experiências enquanto profissionais da educação e o conjunto de mediações que estabelecem no conjunto das relações sociais da qual fazem parte.

Porém, a influência destas mediações se faz presente na materialização do EMI à medida em que este é entendido como simples justaposição entre conteúdos de formação básica e técnica. Diante deste entendimento a preocupação com a integralidade se concentra em seu aspecto metodológico, assim, como realizar um trabalho interdisciplinar a fim de promover a integração? Em contrapartida, perde-se a dimensão epistemológica explicitada por Frigotto (2008), na qual se torna imperativa a superação da fragmentação e do positivismo presentes na formação dos educadores e nas condições de trabalho a que estes se encontram submetidos, a fim de que a produção e reprodução do conhecimento se fundamentem nas relações sociais concretas e históricas dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem.

Deste modo, a fim de se compreender qual a concepção dos docentes sobre EMI, solicitou-se que estes demonstrassem concordância ou discordância com as afirmativas apresentadas nos questionários, relacionadas às concepções de EMI. Para isso, os docentes deveriam numerar as afirmativas propostas de acordo com a legenda: 1 – nenhuma concordância; 2 – pouca concordância; 3 – concordância média; 4 – concordância alta e 5 – concordância muito alta. Informou-se ainda que eles poderiam marcar o mesmo número para afirmações diferentes, caso este representasse seu nível de concordância com a questão. Procedendo-se desta forma, as respostas dos docentes foram agrupadas na Tabela 3.

**Tabela 3 – Concepção dos docentes sobre Ensino Médio Integrado.**

O EMI é uma forma de ensino que integra educação básica e profissional	Nível de concordância					Total geral
	Nenhuma	Pouca	Média	Alta	Muito alta	
A fim de desenvolver competências e habilidades para o mercado de trabalho, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação técnica de nível médio.	0	1	8	13	13	35
	<b>0%</b>	<b>3%</b>	<b>23%</b>	<b>37%</b>	<b>37%</b>	<b>100%</b>

A fim de desenvolver a empregabilidade e o empreendedorismo requeridos pelo mercado de trabalho.	0 <b>0%</b>	7 <b>20%</b>	6 <b>17%</b>	11 <b>31%</b>	11 <b>31%</b>	35 <b>100%</b>
Por meio de práticas pedagógicas interdisciplinares que integrem as diversas disciplinas e áreas do conhecimento.	0 <b>0%</b>	2 <b>6%</b>	14 <b>40%</b>	7 <b>20%</b>	12 <b>34%</b>	35 <b>100%</b>
Por meio de um currículo que reúna os conhecimentos necessários à formação técnica de cada curso.	0 <b>0%</b>	2 <b>6%</b>	12 <b>34%</b>	8 <b>23%</b>	13 <b>37%</b>	35 <b>100%</b>
Tendo como eixo estruturante a ciência, a tecnologia, o trabalho e a cultura, a fim de proporcionar uma formação integral que contribua para a efetiva participação social, política, cultural e econômica dos sujeitos na sociedade.	0 <b>0%</b>	4 <b>11%</b>	8 <b>23%</b>	5 <b>14%</b>	18 <b>51%</b>	35 <b>100%</b>

Fonte: Autoria própria (2017).

A análise da tabela pressupõe muitos aspectos sobre a visão dos professores a respeito do EMI. Como se observa na primeira linha 37% dos docentes têm concordância alta e 37% muito alta com a afirmativa de que o EMI deve desenvolver competências e habilidades para o mercado de trabalho (quando somadas as duas últimas colunas chega-se ao índice de 74% de concordância). Da mesma forma, observa-se na segunda linha que 62% tem concordância alta e muito alta com a ideia de que o EMI deve desenvolver a empregabilidade e o empreendedorismo requeridos pelo mercado.

Tais indicadores sugerem que, para os professores, a formação para a inserção no mercado e para a empregabilidade se constitui no foco principal do EMI, aliando-se ao entendimento demonstrado pelos gestores. Esta concepção pragmatista de formação para o mercado traz como consequência a priorização da formação técnica em detrimento da formação básica. Esta priorização pode ser percebida pela concordância dos docentes com a quarta afirmativa, na qual 60% acredita que o currículo do EMI deve reunir os conhecimentos necessários à formação técnica de cada curso, ao passo que 54% concorda de forma alta e muito alta com a afirmativa de que esta etapa deve desenvolver práticas pedagógicas interdisciplinares como forma de integração do conhecimento, conforme se vê na terceira linha.

A concordância dos professores com o desenvolvimento de práticas interdisciplinares contradiz a fala acima citada da entrevistada EP02, que afirma que os professores não são muito dispostos a realizarem este tipo de atividade. No entanto, há que se considerar que a concordância manifestada pelos professores com as práticas interdisciplinares pode não se materializar em atividades efetivas deste tipo.

Com relação à última afirmativa da tabela, 65% dos docentes concorda que o EMI deve ter como eixo estruturante a ciência, a tecnologia, o trabalho e a cultura, como forma de proporcionar uma formação integral aos estudantes, contribuindo assim para uma efetiva

participação social, política, cultural e econômica na sociedade. Cabe ressaltar que nenhum docente marcou o item nenhuma concordância entre as afirmativas apresentadas. Os itens pouca e baixa concordância também foram pouco utilizados pelos docentes, chegando-se ao máximo de 20% no item pouca concordância na segunda linha.

Portanto, pode-se concluir com a análise da tabela acima que as respostas fornecidas pelos docentes deixam claro o conflito de concepções de formação humana no EMI, ora tendendo para o viés mercadológico, ora buscando-se a formação integral como caminho para a emancipação humana. Este conflito tem suas raízes, por um lado, nas concepções expressas nos documentos orientadores da ação educacional da instituição, pois, conforme análise realizada na seção 3, o conflito de visões antagônicas de formação é uma característica marcante de seu conteúdo. Por outro lado, estas concepções também são resultantes do conjunto das complexas relações estabelecidas no contexto social e produtivo, conforme se discutiu acima.

No que se refere ao entendimento dos estudantes com relação ao EMI, procedeu-se no questionário direcionado a eles da mesma forma que no questionário docente, solicitando-se que estes manifestassem concordância ou discordância diante das alternativas apresentadas. Desta forma, obtiveram-se as respostas constantes na Tabela 4:

**Tabela 4 – Concepção dos estudantes sobre Ensino Médio Integrado.**

Para você, o tipo de ensino médio que você cursa no IFAP (integrado a um curso técnico):	Nível de concordância						Total geral
	Nenhuma	Pouca	Média	Alta	Muito alta	Não resp.	
Proporciona a formação necessária a sua futura inserção no mundo do trabalho como técnico de nível médio.	2 2%	28 24%	45 39%	24 21%	12 10%	4 3%	115 100%
Proporciona a formação necessária ao prosseguimento de estudos em nível superior na área do seu curso.	1 1%	18 16%	32 28%	33 29%	26 23%	5 4%	115 100%
Proporciona a formação necessária ao prosseguimento de estudos em nível superior em qualquer curso/área.	10 9%	24 21%	35 30%	34 30%	6 5%	6 5%	115 100%
Proporciona uma formação que contribui para sua atuação como profissional como técnico de nível médio, para o prosseguimento de estudos em nível superior e para sua efetiva participação política, social e cultural na sociedade.	2 2%	20 17%	35 30%	36 31%	19 17%	3 3%	115 100%

Fonte: Autoria própria (2017).

A Tabela 4 demonstra que os estudantes têm pouca ou média concordância (63%) com a afirmativa de que o EMI proporciona a formação necessária à sua futura inserção no mundo do trabalho como técnico de nível médio. Tal fato evidencia discordância com a visão

apresentada pelos professores, de que a finalidade do EMI é formar técnicos para o mercado de trabalho. Apesar de concordarem que a formação técnica é importante para sua inserção no mundo do trabalho, o ensino ofertado pela instituição parece não atender às expectativas dos estudantes com relação a este ponto.

O baixo nível de satisfação dos estudantes com a formação recebida pode estar relacionada aos problemas enfrentados por eles devido às condições de infraestrutura da instituição. Esta, apesar de possuir uma estrutura física diferenciada em comparação a outras escolas públicas, ainda apresenta alguns problemas com relação a seu espaço físico, possivelmente decorrentes de seu processo de implantação, conforme discutido nos itens 3.1.1 e 4.1 deste trabalho. Assim, a falta de acesso a espaços como laboratórios, para o desenvolvimento de aulas práticas, e a limitação na realização de aulas de campo e visitas técnicas são apontados pelos estudantes como aspectos negativos<sup>57</sup>, sendo encarado por eles como uma lacuna em seu processo formativo.

Os índices apresentados na Tabela 4 também indicam que a conclusão de estudos no ensino médio não é a meta aspirada pelos estudantes, mesmo que estes estejam cursando uma formação profissional, como sugerem os estudos utilizados para justificar a atual reforma do ensino médio. De fato, o que os estudantes almejam é a continuidade de estudos em nível superior, como se pode constatar nas repostas da segunda linha, na qual 52% dos estudantes afirma ter concordância alta e muito alta com a afirmativa de que o EMI proporciona a formação necessária ao prosseguimento de estudos em nível superior na área do seu curso.

Curiosamente, logo abaixo, na terceira linha, apenas 35% dos estudantes concorda que o prosseguimento de estudos pode se dar em qualquer área, enquanto 51% concordam pouco e médio com esta afirmativa. Estas contradições parecem ser reflexo do discurso de alguns gestores, professores e membros da equipe pedagógica para os quais o aluno, ao realizar o ensino médio integrado a um curso técnico, terá maior sucesso na continuidade de estudos se permanecer na mesma área. Por outro lado, este prosseguimento de estudos poderia ser comprometido ou até ser um desperdício caso o estudante optasse por seguir em uma área distinta ao que cursou no EMI<sup>58</sup>.

---

<sup>57</sup> Solicitou-se no questionário direcionado aos estudantes que estes apontassem cinco pontos que eles considerassem positivos e cinco pontos negativos do *Campus* em que estudavam. Entre os pontos negativos, os principais problemas se relacionavam à infraestrutura que, segundo eles próprios, afetavam o ensino, apesar de apontarem este como sendo de excelente qualidade.

<sup>58</sup> Uma discussão mais aprofundada sobre este aspecto é realizada no item 4.3.6, quando se analisa a fala dos sujeitos sobre a relação entre EMI e a continuidade de estudos em nível superior.

### 4.3.3 Concepção de formação humana integral

Na segunda categoria analisada, concepção de formação humana integral, três dos quatro gestores afirmaram não ter familiaridade com o conceito empregado. Ressalta-se o fato de que os três gestores que afirmaram não conhecer o conceito de formação humana integral não possuem formação pedagógica. Estes, não possuindo formação para docência em cursos de licenciatura, não participaram em seus cursos de formação inicial de discussões acerca desta temática, mesmo um deles tendo realizado complementação pedagógica, demonstrou não ter tido contato com discussões sobre este aspecto. O relato a seguir ilustra essa situação:

Formação humana integral? Ah... [risos], agora me pegou, ainda não tinha ouvido essa frase, formação humana integral... ah, a gente ouve falar na formação integrada mas relacionada ao ensino... de que você vai colocar uma área técnica junto com uma área de ensino comum, de ensino médio e daí juntamente com ela integra uma área técnica, e esse entendimento marca a parte de ensino, mas... da formação humana integral... a gente pode especular, mas talvez esteja achando coisa errada, não sei te dizer assim... (GE04).

Como foi dito, o gestor afirma desconhecer o conceito apresentado, demonstrando nunca ter tido contato com discussões acerca deste tipo de formação. Já um outro gestor, formado em curso de licenciatura, demonstrou ter tido contato com discussões acerca de uma formação de viés emancipatório, porém, observa-se em seu relato uma visão pragmatista de EP, conforme demonstra o trecho abaixo:

A formação humana vai muito além da formação científica... a gente sempre usa aquele termo de que precisa... a gente não educa hoje e vive amanhã, a gente vive agora, então a educação tem que servir pra agora, então quando a gente fala da educação humana integral eu quero dizer que **eu preciso formar aqui dentro técnicos**, mas eu diria que não somente robôs, mas são técnicos que não vão só servir pra apertar parafuso, que também vão pensar, que também vão refletir, vão criticar as situações que estamos vivendo, então a formação humana integral precisa passar tanto pela formação técnica, que **é o que nós fazemos aqui, formamos técnicos**, mas também formar cidadãos que planejarão e irão promover uma sociedade melhor (GE01).

Este gestor evidencia compreender o conceito de formação integral, valorizando-a enquanto caminho para a formação crítico-reflexiva. No entanto, ressalta-se que a fala do entrevistado é enfática com relação ao papel da instituição enquanto agência formadora de técnicos para atuarem no mercado. Como se observa nos trechos grifados, a concepção do gestor é de que o IFAP é responsável pela formação de técnicos, sendo esta a finalidade maior da instituição, a concepção orientadora de sua prática pedagógica.

Esta compreensão é esperada pelos agentes responsáveis pela gestão no interior dos IFs, visto que é essa a função atribuída pelo Estado a essas instituições por meio de seus documentos orientadores, sendo resultante da lógica estruturante da sociedade capitalista que necessita da exploração da força de trabalho para sua reprodução. No entanto, a superação desta visão pragmatista da função dos IFs e de formação de mão de obra para o mercado é o objetivo buscado pelas discussões orientadas pela concepção emancipatória.

Na análise de Kuenzer (2011), o trabalho docente (e aqui ampliamos a análise para o trabalho de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo escolar), não escapa à lógica de acumulação do capital, seja pela compra de sua força de trabalho ou pela natureza do trabalho que realiza que pode contribuir, ao mesmo tempo, tanto para o disciplinamento do trabalhador quanto para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Deste modo, para os trabalhadores, a dimensão técnico-científica é extremamente importante, na medida em que agrega valor à sua força de trabalho e faz com que ela seja mais valorizada pelo capital.

No entanto, o desenvolvimento da dimensão técnica não é suficiente para a emancipação do trabalhador. É necessário que, além do conhecimento técnico-científico, ele possa compreender a dimensão sócio-política presente na sociedade na qual está inserido, as correlações de forças que se estabelecem no contexto marcado pela hegemonia capitalista.

Por outro lado, contrastando com a concepção dos gestores, os membros da equipe pedagógica ao serem perguntados sobre o que seria formação humana integral avançam um pouco mais no entendimento deste conceito, como expressam os fragmentos a seguir:

Eu entendo integral essa formação que a gente consiga trabalhar o ser humano como um todo, a questão da formação cidadã e a formação também do trabalho, a parte profissional, [...] não só com conhecimentos técnicos, mas também com conhecimentos do cotidiano, com conhecimentos da formação cidadã [...] (EP02).

Eu vejo que a instituição não pode se preocupar apenas com a formação deste aluno pra uma profissão [...] eu acho importante também a formação reflexiva, a formação social para que este aluno saia daqui e compreenda o que tá acontecendo ao redor dele, e também a questão de cidadania, alguns valores... eu sei que tem muita discussão quanto a isso, que escola ensina conteúdos [...] e a família é quem ensina isso [formação humana], só que a escola não é uma caixinha fora de uma sociedade, ela tá inserida... então, quando a gente fala em formação humana a gente tá falando da formação total desse aluno [...] é alguém que tem problemas, é alguém que tem família, tem todo um contexto que o envolve (EP04).

Os relatos dos servidores demonstram sua familiaridade com o significado do conceito de formação humana integral ao afirmarem que o EMI não pode se limitar à mera preparação profissional, mas que proporcione aos estudantes a formação necessária ao seu desenvolvimento enquanto ser humano crítico, participativo e consciente do seu papel social.

Ao considerar os aspectos familiar, afetivo, social e crítico dos estudantes, os entrevistados se alinham ao conceito de EP ampla, omnilateral, que busca desenvolver no indivíduo o conhecimento profissional aliado à formação crítica e autônoma, portanto emancipatória.

A preocupação com a formação humana expressa na fala da equipe pedagógica evidencia sua familiaridade com esta perspectiva de formação e sua valorização enquanto caminho a ser trilhado na formação dos estudantes. Em relação aos docentes, solicitou-se que estes expressassem sua concordância com as afirmativas apresentadas, a fim de se compreender quais suas concepções de formação, segundo se observa na Tabela 5:

**Tabela 5 – Concepção dos docentes sobre a categoria Formação Humana.**

Em sua concepção, os processos de formação humana devem:	Nível de concordância					Total geral
	Nenhuma	Pouca	Média	Alta	Muito alta	
Possibilitar ao educando a aquisição de competências e habilidades para inserção no mercado de trabalho e/ou para o empreendedorismo.	0 <b>0%</b>	1 <b>3%</b>	6 <b>17%</b>	15 <b>43%</b>	13 <b>37%</b>	35 <b>100%</b>
Formar um ser crítico, capaz de escolher seu próprio caminho e comprometido com a construção de uma sociedade na qual os direitos de todos sejam iguais.	0 <b>0%</b>	1 <b>3%</b>	3 <b>9%</b>	18 <b>51%</b>	13 <b>37%</b>	35 <b>100%</b>
Possibilitar ao educando o desenvolvimento de saberes (conceitos), de saber-fazer (procedimentos) e/ou de saber-ser (atitudes).	0 <b>0%</b>	0 <b>0%</b>	5 <b>14%</b>	14 <b>40%</b>	16 <b>46%</b>	35 <b>100%</b>
Desenvolver no educando dimensões formativas (laborais, emocionais, relacionais, iniciativa, postura profissional, etc.) tanto para a vida profissional, quanto para a vida pessoal.	0 <b>0%</b>	1 <b>3%</b>	2 <b>6%</b>	16 <b>46%</b>	16 <b>46%</b>	35 <b>100%</b>
Formar para o exercício da cidadania plena, ou seja, para a participação social, política, cultural e econômica na sociedade.	0 <b>0%</b>	1 <b>3%</b>	1 <b>3%</b>	15 <b>43%</b>	18 <b>51%</b>	35 <b>100%</b>

Fonte: Autoria própria (2017).

Verifica-se na análise da primeira afirmativa da Tabela 5 que, ao somar os quantitativos dos dois últimos níveis de concordância, 80% dos docentes concordam que a formação humana deve proporcionar aos educandos a aquisição de competências e habilidades para inserção no mercado de trabalho e/ou para o empreendedorismo. Contraditoriamente, vê-se na segunda afirmativa que 88% acredita que a formação humana deve ser capaz de construir um ser crítico e comprometido com a construção de uma sociedade mais justa (51% manifestou alta concordância e 37% muito alta concordância).

Ressalta-se aqui a tendência presente na quase totalidade das tabelas, referente à concentração das respostas nos últimos itens, ou seja, de concordância dos sujeitos com as afirmativas apresentadas independente de seu caráter contraditório. O fato dos sujeitos

considerarem tudo importante pode ser reflexo da não familiaridade com os conceitos apresentados e seu significado para o processo de formação dos estudantes.

Os demais itens da tabela ratificam esta tendência ao apresentar a existência de uma concepção de formação que conjuga e alterna aspectos tanto da pedagogia das competências quanto da formação humana integral. A análise da terceira linha da Tabela 5, na qual se faz referência aos saberes (conceitos), saber-fazer (procedimentos) e/ou saber-ser (atitudes) que devem ser desenvolvidos nos estudantes, corrobora esta afirmativa, tendo concordância alta de 40% e muito alta de 46% dos docentes. A preocupação com o desenvolvimento de saberes e competências se encontra presente em todos os planos de curso do EMI da instituição e em outros documentos analisados, conforme já se abordou no item 4.2 deste trabalho.

Contraditoriamente, ao se analisar o item seguinte, observa-se que 92% dos professores afirmaram ter concordância alta (46%) e muito alta (46%) com a afirmativa de que a formação humana deve desenvolver no educando diferentes dimensões formativas em seus múltiplos aspectos, seja para sua vida profissional ou pessoal. Da mesma forma, 94% dos docentes manifesta concordância alta ou muito alta com a afirmativa de que a formação humana deve estar voltada para o exercício da cidadania plena, englobando a participação social, política, cultural e econômica na sociedade.

Neste sentido, a formação humana integral é reconhecida como algo válido e relevante pelos sujeitos pesquisados, porém não se constitui entre as principais finalidades da instituição, visto que não é assumida pelos sujeitos como algo prioritário. Este aspecto nos remete ao fato de as finalidades e características dos Institutos Federais, expressas no Art. 6º de sua lei de criação (BRASIL, 2008), não mencionarem em nenhum de seus incisos a preocupação com a formação humana integral.

Deste modo, a formação técnica de nível médio e superior é apontada como forma de preparação de profissionais para auxiliarem no desenvolvimento da ciência e da tecnologia, com vistas ao desenvolvimento socioeconômico da região onde os Institutos estão inseridos. A reprodução destas finalidades nas duas versões do PDI da instituição ratificam a concordância com a concepção pragmática de formação prevista no documento.

No que se refere aos estudantes, não se perguntou diretamente o que entendiam sobre formação humana integral, mas perguntou-se sua opinião acerca do tipo de formação ofertada pelo *Campus* onde estudavam. Neste item há certa discrepância entre as respostas, visto que parte dos estudantes considera que a formação recebida prioriza a formação de técnicos para o mercado, enquanto outra que se prioriza o ingresso no ensino superior, conforme demonstra a Tabela 6:

**Tabela 6 – Formação recebida no EMI segundo os estudantes.**

Em sua opinião, a formação que você recebe no IFAP/ <i>Campus</i> Macapá:	Nível de concordância						Total geral
	Nenhuma	Pouca	Média	Alta	Muito alta	Não resp.	
Prioriza a preparação de técnicos para atuarem no mercado de trabalho.	9 <b>8%</b>	23 <b>20%</b>	26 <b>23%</b>	25 <b>22%</b>	26 <b>23%</b>	6 <b>5%</b>	115 <b>100%</b>
Prioriza a preparação dos estudantes para ingressarem no ensino superior.	4 <b>3%</b>	28 <b>24%</b>	26 <b>23%</b>	28 <b>24%</b>	20 <b>17%</b>	9 <b>8%</b>	115 <b>100%</b>
Prioriza a preparação dos estudantes para a participação política, social e cultural na sociedade.	5 <b>4%</b>	28 <b>24%</b>	32 <b>28%</b>	26 <b>23%</b>	10 <b>9%</b>	14 <b>12%</b>	115 <b>100%</b>
Não prioriza uma dimensão específica, mas consegue englobar todas elas.	15 <b>13%</b>	31 <b>27%</b>	36 <b>31%</b>	12 <b>10%</b>	7 <b>6%</b>	14 <b>12%</b>	115 <b>100%</b>

Fonte: Autoria própria (2017).

Assim, conforme a Tabela 6, quase metade dos estudantes (45%) concorda de forma alta e muito alta que a formação no IFAP/*Campus* Macapá prioriza a preparação de técnicos para atuarem no mercado de trabalho, enquanto 43% têm pouca e média concordância com esta afirmativa. Por outro lado, 41% concorda de forma alta e muito alta que a formação no EMI prioriza a preparação dos estudantes para ingressarem no ensino superior e 47% concorda pouco ou médio com esta afirmativa.

As respostas dos estudantes evidenciam que não há consenso entre eles sobre qual aspecto formativo é considerado prioritário no EMI do *Campus* Macapá, por mais que docentes e gestores sejam enfáticos em afirmar a formação de técnicos como o objetivo maior da instituição. A contradição é, assim, mais uma vez o elemento marcante nas respostas dos sujeitos pesquisados, evidenciando que cada grupo tende a priorizar aquilo que considera mais importante de acordo com seus interesses específicos.

Desta forma, os gestores priorizam a formação técnica por receberem esta demanda do sistema em que se insere a instituição; os docentes priorizam tanto a formação técnica como a formação humana, de acordo com o lugar que ocupam no processo (formação geral ou formação técnica); e os estudantes enfatizam tanto a formação técnica, entendida como forma de ingresso no mercado, quanto a formação geral, capaz, segundo seu entendimento, de lhes possibilitar a continuidade de estudos por meio do acesso ao ensino superior.

Com relação à afirmativa de que a formação ofertada prioriza a preparação dos estudantes para a participação política, social e cultural na sociedade, 52% concorda pouco/médio e 32% concorda de forma alta e muito alta. Nesta afirmativa é significativo, pela primeira vez neste conjunto, o número de estudantes que não responderam à pergunta: 12%. A

falta de consenso das respostas com relação a este aspecto pode significar que a formação ético-política e cultural não seja amplamente discutida na instituição e/ou que ela seja colocada como coadjuvante, atrás das dimensões consideradas principais (formação técnica e de conteúdos do ensino médio regular).

Da mesma forma, sobre a afirmativa de que o EMI não prioriza uma dimensão específica, mas consegue englobar todas elas, 13% não tem nenhuma concordância, 16% tem concordância alta e muito alta e 58% tem pouca e média concordância. Aqui também se repete o índice de 12% que não responderam à questão. As respostas a esta questão, bem como a opção em não se manifestar ratificam as discussões realizadas na categoria anterior (item 4.3.2) e podem estar relacionadas à baixa satisfação dos estudantes com a formação recebida por eles.

#### **4.3.4 Concepção de trabalho como princípio educativo**

No que se refere ao trabalho como princípio educativo, tem-se uma similaridade com a categoria anterior quanto ao desconhecimento do significado deste conceito. Quando perguntados sobre o que compreendiam por trabalho como princípio educativo, dois gestores responderam que não conheciam o conceito. Um terceiro gestor, por sua vez, deu a seguinte resposta:

Eu acho que essa questão, não sei, posso estar equivocado, mas é mais da parte pedagógica, não sei... existe um grande problema de quem vem da ... [área em que atua], que faz um mestrado que não seja da área da licenciatura né? Então a gente tem também esse problema né? Quem sai de uma área que não é da licenciatura e começa a dar aula, a gente não tem essa preparação, por exemplo, de alguns conceitos. Eu posso até estar vivenciando alguma dessas coisas, mas não sei o que é porque eu não tive essa preparação. (GE02).

A fala deste gestor ratifica a afirmação de que as discussões sobre a formação humana não estão presentes na vivência formativa destes profissionais, tendo por consequência seu afastamento de uma concepção de formação na perspectiva da politécnica e da omnilateralidade. Por outro lado, a ausência ou insuficiência de processos de formação continuada no campo da EP, não só de docentes e gestores, mas dos servidores de modo geral, faz com que estes tendam a reproduzir o mesmo tipo de formação na qual se formaram, centrando-se na transmissão dos conteúdos técnicos em detrimento de uma formação mais ampla (integral), o que fortalece a lógica da formação para o mercado.

Respondendo ao mesmo questionamento, o quarto gestor afirmou que,

Pode parecer clichê, mas eu acredito mesmo no tema, no termo que se diz que o trabalho dignifica o homem... e retomando esse exemplo que eu te falei, essa aluna falava assim com um orgulho muito grande, com uma... eu diria até que com uma satisfação de dizer “olha eu já estou trabalhando, eu estou me sustentando e isso graças ao Ifap que me deu a oportunidade de ter uma profissão...”, então a partir desse curso técnico que ela fez aqui ela tem uma profissão e por exercer essa profissão ela tem condições de ajudar a família, de se manter... e isso dá a ela uma auto estima, então veja que o trabalho que ela desempenha dá a ela, além claro do retorno financeiro, mas a autoestima, a confiança... isso que realmente é muito prazeroso, da gente ver que a nossa missão institucional está sendo atendida quando vê casos como esse que eu te falei. (GE01).<sup>59</sup>

O trecho acima também demonstra um entendimento equivocado do conceito de trabalho como princípio educativo. Para o entrevistado, este se refere apenas ao emprego, enquanto exercício de uma determinada ocupação como meio de se garantir a subsistência. Esta concepção também está presente nos relatos dos membros da equipe pedagógica: dois membros afirmaram não conhecer este conceito, enquanto os outros dois forneceram as seguintes respostas:

Essa abordagem do trabalho como princípio educativo, não como algo mecanicista e também não como algo que a gente fica refém dentro de uma sociedade mercadológica e dentro do capitalismo, mas que a gente busca que o trabalho é necessário... porque quando você critica muito a questão do mercado você esquece que o trabalho é necessário... então não adianta você fazer muita crítica ao capitalismo né, que a gente vive muito em função disso, mas quando você vai ver lá no fundo a gente necessita do trabalho, mas que esse trabalho não seja um trabalho escravo, mas que o homem coloque isso como um princípio de educação, como princípio necessário pra sua formação. (EP03).

Eu vejo muitas críticas quanto a isso, mas eu como sou uma pessoa de família humilde, então eu vejo que a gente precisa ter uma formação, desenvolver uma habilidade pra uma determinada área de mercado... então eu vejo que na instituição, na escola, havendo essa ligação com o trabalho como um princípio educativo, já posso também estar formado pra vir a exercer alguma profissão na sociedade. (EP04).

O que se percebe nestes relatos é que parece não existir clareza dos entrevistados com relação ao conceito abordado. Este entendimento não se coaduna com o significado do conceito que, segundo Ciavatta, se refere “à relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano” (CIAVATTA, 2008, p. 408).

Deste modo, ao limitar o conceito de trabalho como princípio educativo à dimensão do emprego o gestor desconsidera o trabalho como produtor da existência humana que não se resume ao unicamente ao aspecto material. É necessário, pois, ir além deste reducionismo por

---

<sup>59</sup> O gestor se refere a um caso relatado por ele em outro momento da entrevista ao responder sobre a importância da formação profissional para os estudantes. Ver o relato no item 4.3.5.

meio do entendimento de que a produção e reprodução da vida envolve também a produção da cultura, do conhecimento e das relações sociais. Neste sentido, Ciavatta (2008) afirma a educação politécnica como caminho de inserção da concepção de trabalho enquanto princípio educativo, explicitada por Saviani (2003), como a união indissolúvel entre escola e trabalho, instrução intelectual e trabalho produtivo.

A crítica à formação técnica como preparação para o trabalho ou a crítica ao sistema capitalista parecem ser vistos pelos entrevistados como algo negativo, como se se estivesse negando a necessidade do trabalho, o que se constitui numa desvirtuação do conceito deste como princípio educativo da forma como é empregado por Saviani (2003).

Com relação aos docentes, seguiu-se a mesma linha metodológica do questionário perguntando-se a eles como o trabalho deveria ser abordado no EMI. As afirmativas apresentadas aos docentes no questionário e suas respectivas marcações quanto a seu nível de concordância encontram-se na Tabela 7:

**Tabela 7 – Concepção dos docentes sobre a categoria trabalho no EMI.**

Em sua opinião o trabalho deve ser abordado no ensino médio integrado como:	Nível de concordância					Total geral
	Nenhuma	Pouca	Média	Alta	Muito alta	
Objetivo norteador de toda a prática pedagógica dos cursos técnicos, visto que estes devem preparar os estudantes para sua inserção no mercado de trabalho.	2 <b>6%</b>	1 <b>3%</b>	12 <b>34%</b>	8 <b>23%</b>	12 <b>34%</b>	35 <b>100%</b>
Princípio norteador para o processo de humanização do homem, capaz de integrá-lo ao meio social e natural.	0 <b>0%</b>	1 <b>3%</b>	8 <b>23%</b>	14 <b>40%</b>	12 <b>34%</b>	35 <b>100%</b>
Processo pelo qual o homem produz a si mesmo e sua existência.	0 <b>0%</b>	2 <b>6%</b>	9 <b>26%</b>	15 <b>43%</b>	9 <b>26%</b>	35 <b>100%</b>
Meio pelo qual o homem produz a sua existência, por meio do desenvolvimento de competências, habilidades e saberes necessários ao meio produtivo.	0 <b>0%</b>	1 <b>3%</b>	7 <b>20%</b>	15 <b>43%</b>	12 <b>34%</b>	35 <b>100%</b>
Meio pelo qual se mantém a ordem e a disciplina necessárias à sociedade.	1 <b>3%</b>	3 <b>9%</b>	14 <b>40%</b>	9 <b>26%</b>	8 <b>23%</b>	35 <b>100%</b>

Fonte: Autoria própria (2017).

A afirmativa de que o trabalho deve ser o objetivo norteador da prática pedagógica realizada no EMI com vistas à preparação dos estudantes para sua inserção no mercado, conforme Tabela 7, teve concordância alta e muito alta de 57% dos professores. Em contrapartida, 74% têm concordância alta e muito alta com a afirmação de que o trabalho deve ser o princípio norteador para o processo de humanização do homem, capaz de integrá-lo ao meio social e natural. Chama a atenção o fato de que, pela primeira vez, 3 docentes (9%)

manifestaram ter pouca ou nenhuma concordância com a afirmativa apresentada e 12 (34%) afirmaram ter média concordância.

A contradição entre as concepções acerca do papel do trabalho como princípio educativo também está presente na terceira afirmativa, na qual 69% dos docentes têm concordância alta e muito alta com a ideia de que o trabalho é o meio pelo qual o homem produz a si mesmo e sua existência. Ao mesmo tempo, na afirmativa seguinte, 77% concorda que a produção da existência por meio do trabalho se dá pelo desenvolvimento de competências, habilidades e saberes necessários ao meio produtivo.

Percebe-se, portanto, similaridade entre as respostas dos docentes e as fornecidas por gestores e equipe pedagógica no sentido de que o conceito de trabalho como princípio educativo não lhes seja familiar. Retoma-se aqui a discussão já realizada de que provavelmente este não é um conceito discutido na formação inicial destes profissionais, especialmente dos que possuem cursos de bacharelado ou tecnológico. Mesmo entre os licenciados (mais de 50% dos docentes que constituem a amostra pesquisada) evidencia-se, tendo em vista as contradições apresentadas nas respostas acima, que esta discussão não foi apropriada por eles, não tendo feito parte nem de sua formação inicial nem da formação continuada.

Neste sentido, ao afirmarem que o trabalho se constitui em meio de produção da existência e que esta se dá através do desenvolvimento de competências, habilidades e conhecimentos necessários à produção, os sujeitos esvaziam de sentido o conceito de trabalho como produção da existência e a ideia de formação humana com base da politecnia, conforme já se discutiu anteriormente. Por este motivo, reafirma-se a importância de processos de formação continuada dos profissionais que atuam no campo do EMI, de forma que estes possam aprofundar discussões, reflexões e, conseqüentemente, práticas pedagógicas que caminhem na direção de uma formação mais ampla e menos pragmatista.

Com relação aos estudantes, a questão do trabalho foi abordada de forma diferenciada, buscando-se compreender quais suas perspectivas após a conclusão do curso. Para tanto, foi lhes perguntado o que pretendiam fazer após concluírem o curso no IFAP. As respostas encontram-se agrupadas na Tabela 8, por curso:

**Tabela 8 – Perspectivas dos estudantes após o término do EMI.**

<b>Após concluir o curso no IFAP, o que você pretende fazer?</b>	<b>Alimentos</b>		<b>Edificações</b>		<b>Mineração</b>		<b>Redes</b>		<b>Total</b>	
Conseguir um emprego na área em que estou me formando	17	29%	16	22%	7	15%	13	19%	53	22%

Conseguir um emprego em qualquer área	8	14%	6	8%	10	22%	9	13%	33	14%
Ir para o ensino superior na mesma área	4	7%	14	19%	6	13%	11	16%	35	14%
Ir para o ensino superior em outra área	20	34%	23	32%	15	33%	27	40%	85	35%
Empreender na área em que estou me formando	3	5%	7	10%	2	4%	3	4%	15	24%
Empreender em qualquer área	5	9%	5	7%	4	9%	3	4%	17	7%
Outro	1	2%	1	1%	2	4%	1	1%	5	9%
<b>TOTAL<sup>60</sup></b>	<b>58</b>	<b>100%</b>	<b>72</b>	<b>100%</b>	<b>46</b>	<b>100%</b>	<b>67</b>	<b>100%</b>	<b>243</b>	<b>100%</b>

Fonte: Autoria própria (2017).

As alternativas marcadas pelos estudantes demonstram que sua maior preocupação está em conseguir alguma inserção no mundo do trabalho após o término do curso, mesmo que seja por meio da via do empreendedorismo. Esta preocupação vai ao encontro com os exemplos dados pelos gestores e equipe pedagógica ao afirmar que muitos estudantes precisam começar logo a trabalhar como forma de ajudar na subsistência de suas famílias.

Com relação ao item **outros**, apresentado no questionário, poucos estudantes marcaram esta opção. Neste caso, solicitava-se ao estudante que justificasse qual outra opção ele se referia, ao que os estudantes afirmaram que pretendiam realizar cursos de idiomas; fazer um intercâmbio; passar em um concurso público (contabilizado na categoria arrumar um emprego); fazer o ENEM (contabilizado na categoria ir para o ensino superior); enriquecer; fazer um estágio remunerado.

Desta forma, percebe-se que, de fato, a inserção no mundo do trabalho está entre as principais preocupações dos estudantes, ao lado do ingresso num curso superior. Esta preocupação se justifica por duas formas: por ser o jovem também responsável pelo sustento da família e como uma forma de garantir a própria continuidade de estudos, visto que a família não teria condições de sustentar sua continuidade de estudos até sua conclusão.

As respostas fornecidas neste item do questionário e expostas na Tabela 8 também serviram como base para compreender qual a importância da EP para a sua formação e a sua concepção sobre a relação entre EP e a continuidade de estudos. Para os estudantes pesquisados a formação profissional é importante justamente por se constituir numa forma de acesso a estes dois objetivos maiores: inserção no mercado de trabalho e continuidade de estudos.

<sup>60</sup> Alguns estudantes forneceram mais de uma resposta, por isso a somatória das respostas ultrapassa o número total de pesquisados. O mesmo ocorre na Tabela 9, com relação às respostas fornecidas pelos professores.

Por entender que as respostas dos estudantes aos dois itens a seguir já se encontram contempladas nesta análise, não se repetirá mais sua ocorrência nos itens posteriores, salvo se necessário acrescentar algum aspecto ainda não abordado.

#### **4.3.5 Importância da educação profissional na formação dos estudantes**

Com relação à importância atribuída à formação profissional para a vida dos estudantes, quarta categoria de análise, dois gestores forneceram as seguintes respostas:

[...] A gente tem aí um leque muito grande de possibilidades... como o instituto federal prepara o aluno... eu posso dizer até com excelência né? Porque aqui a gente tem um certo nível, a gente cobra isso dos alunos... eu acredito que a gente deixa o aluno com um conhecimento suficiente pra que ele possa caminhar sozinho quando ele sair daqui. A gente sabe que certas atividades, por exemplo, na nossa área aqui no mercado talvez não seja mais tão viável né? Mas tecnologia a gente vê que nós temos novidades, sempre nós temos novidades nessa área, então eu acho que a grande importância do curso é preparar o aluno pra essa área de forma que ele consiga caminhar sozinho, pra poder se inserir no mercado posteriormente ou dar continuidade nos estudos também. (GE02).

Eu penso que os alunos do ensino médio são alunos de vivência de vida, de experiência de vida muito ainda... ainda não tem essa experiência né? eles ainda estão aprendendo muitas coisas e, inclusive quando se acaba o ensino médio também ainda tem muitas dúvidas de vivência, de experiência e... se eles juntamente terminando o seu ensino médio eles têm um lado já efetivo, profissional, eu acho que é um ganho muito grande... ele ter um conhecimento e um reconhecimento de órgãos também de mercado de trabalho que dizem que ele faz parte, dentro de um mercado de trabalho ele é um profissional já, ele já tem um título... com isso ele tá na frente, ele sai ganhando dos outros. (GE04).

A ideia de que o EMI é um diferencial na vida dos estudantes é unanimidade entre os gestores entrevistados. Em suas falas percebe-se que esta importância se verifica, sobretudo pelo seu duplo aspecto: em primeiro lugar, os estudantes do EMI têm uma formação diferenciada em comparação com os estudantes do ensino médio regular, o que faz com que eles “saíam na frente”, como se observa nas falas dos entrevistados. Em segundo lugar, o EMI é um diferencial porque, segundo os gestores, “prepara o aluno” tanto para a inserção no mercado quanto para a continuidade de estudos em nível superior.

Quanto à equipe pedagógica, o grupo focou bastante na importância da formação profissional como uma forma de inserção do estudante no mercado de trabalho. Esta inserção, no entanto, é vista como um meio, como algo transitório, para que ele possa adquirir as condições materiais necessárias ao seu próprio sustento e de sua família, porém com vistas no prosseguimento dos estudos, como exemplificam os relatos abaixo:

Eu vejo a formação profissional algo muito significativo... hoje o jovem tem a oportunidade de fazer as suas escolhas, e ele vai fazer a sua escolha a partir de uma experiência que ele vai ter de formação profissional dentro de uma determinada área, mas que ele não fique preso ou limitado a essa formação técnica... há muito discurso, e a gente pensava assim, dessa forma até recentemente: “ah, você vai fazer o curso técnico profissional, mas você tem que atuar na área profissional, pra isso que você tá fazendo o ensino médio”... já ouvi também muita gente defender isso. Hoje eu tenho uma outra concepção [...] muitos órgãos como o Conselho Nacional de Educação que já baixou vários pareceres, questionavam isso, que muitos alunos estavam tirando vaga de outros alunos porque no meio do caminho eles desistem, mas não acho que a gente tem que tá amarrado nisso, mas que essa formação profissional dele esteja alicerçada a um caminho a seguir. (EP03).

Eu vejo que tem alguns meninos que realmente precisam, aliás, a maioria, que eles querem... não é nem uma questão de querer, eles precisam ingressar no mercado de trabalho rapidamente, às vezes pra ajudar a família no seu sustento e eles também podem estudar, quem é que não quer se dedicar a estudar? mas a gente nem sempre pode ficar só estudando, então a formação técnica vem nesse momento pra que esse menino consiga rapidamente sair daqui e ser absorvido, se houver mercado pro curso [...] ele vai ficar lá pra sempre? Não. (EP04).

Deste modo, segundo os entrevistados a EP articulada ao ensino médio é uma oportunidade de acesso ao mercado de trabalho. Porém, esta não se resume a este aspecto, sendo vista como o início de uma trajetória profissional que não pode ficar limitada ao nível médio. Sobre este aspecto, perguntou-se aos docentes qual a importância da EP para a formação dos estudantes. As respostas abertas fornecidas pelos sujeitos foram agrupadas em subcategorias e organizadas na Tabela 9:

**Tabela 9 – Importância da Educação Profissional para a formação dos estudantes do EMI na concepção dos docentes.**

Subcategorias	Licenciados	Não Licenciados	Total	Total %
Formação para inserção no mercado de trabalho	12	10	22	55%
Formação que articule saberes profissionais (técnicos) e humanos (sociais)	3	2	5	13%
Formação para a vida social	4	1	5	13%
Aproximações com a formação humana integral	2	1	3	8%
Preparação para uma futura graduação	2	0	2	5%
Formação para o empreendedorismo	1	0	1	3%
Formação para o desenvolvimento científico e tecnológico do país	1	0	1	3%
Meio de inclusão social	0	1	1	3%
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>15</b>	<b>35</b>	<b>100%</b>

Fonte: Autoria própria (2017).

Observa-se pelas subcategorias constantes na tabela que as respostas dos docentes quanto à importância da EP transitaram por diferentes aspectos: formação humana integral (8%); formação para o mercado (55%); articulação de saberes profissionais e humanos (13%);

formação para o empreendedorismo (3%); formação para a vida social (13%); preparação para o ensino superior (5%) e formação para o desenvolvimento científico e tecnológico. Outra importância dada à EP citada pelos docentes é relacioná-la como aspecto de inclusão social (3%).

O fato de que mais da metade dos docentes aponta a formação para o mercado como a principal atribuição da EP confirmam as finalidades da instituição, coerentes com os documentos orientadores da política de EP, reproduzidas pelos documentos da instituição, como se pode observar na análise destes, notadamente do PDI e dos Relatórios de Gestão. Da mesma forma, a pouca importância dada à formação humana integral, citada apenas em 8% das respostas, ratifica a afirmativa aqui realizada de que este não é um conceito amplamente difundido na instituição.

Por fim, com relação à formação técnica de nível médio e a continuidade de estudos em nível superior, a tabela demonstra que apenas 5% dos docentes citam o acesso ao ensino superior como algo relacionado à importância da EP para a vida dos estudantes, talvez por se considerar a formação para o mercado como a principal função do IF. Esta formação ter sido pouco citada pelos docentes, notadamente apenas por professores licenciados, contrasta com as respostas dos estudantes que atribuem muita importância a ela.

Conforme já abordado no item anterior, as respostas dos estudantes sobre esta questão evidenciam que o EMI possui para eles um caráter preponderantemente preparatório, uma via de acesso a algo posterior, seja a inserção no mundo do trabalho ou o acesso ao ensino superior, como eles próprios esclarecem nos trechos abaixo:

Com o curso técnico, saímos preparados para trabalhar, além de nos preparar muito mais para o ensino superior (DA27).

A importância do curso técnico para minha formação é possibilitar, de alguma forma, a minha entrada no mercado de trabalho. Além disso, ao fazer um curso técnico, você adquire maturidade e postura profissional, facilitando o processo de transição entre o ensino técnico e médio para o superior e profissional (DE20).

Expande os horizontes de conhecimento dos alunos e abre um leque de possibilidades para que o aluno possa ingressar em um curso superior e/ou entrar no mercado de trabalho (DM01).

Me ajudará a entrar no mercado de trabalho rapidamente, para custear a faculdade (DR20).

Tais relatos ratificam o exposto no item anterior, no qual se afirma que o EMI se constitui para o jovem, numa oportunidade de acesso ao trabalho e à continuidade de estudos, próximo item a ser analisado.

#### 4.3.6 Relação entre EMI e continuidade de estudos

A relação entre a formação técnica de nível médio e a continuidade de estudos, última categoria de análise, é abordada de forma controversa entre os entrevistados. Quando perguntados sobre o que pensavam a respeito deste aspecto, todos os gestores concordaram que os estudantes não podem ficar limitados ao ensino médio. No entanto, esta continuidade de estudos possui um condicionante, como se observa nas respostas abaixo:

Eu acredito que seja um desperdício você estar fazendo um curso técnico na área de informática e você depois vai pro superior numa área completamente diferente... eu acho que é um desperdício de tempo pro aluno... claro, [...] ele tem aquela formação técnica, ele tem mais uma opção, tudo bem, mas eu acho que... o que eu aconselho é: “*continue na mesma área*”... porque tu vais só adquirir mais conhecimento e não vai ter dificuldade também, porque já tem uma base muito forte. (GE02).

Eu entendo que de certa forma é bom pro aluno porque ele já vai com uma perspectiva pra universidade. Se ele segue naquela área do curso técnico é bom... por exemplo, a gente tem alunos de edificações que vão estudar farmácia, vão estudar enfermagem... aí fica um pouco... porque seria bom a continuidade né? [...] Porque aí nesse caso o curso técnico integrado já seria um diferencial pra eles, em relação àqueles que só se formam na base comum... eu penso dessa forma. (GE03).

Percebe-se, pois, nas respostas dos entrevistados que a continuidade de estudos é vista como algo positivo e até valorizado, desde que ela ocorra na mesma área de formação do EMI. Para estes gestores, o ingresso do estudante no ensino superior na mesma área do curso de nível médio se constitui em um grande diferencial na formação deste aluno, sendo um **desperdício** o fato dele ir para uma área distinta. Tal entendimento ratifica o viés pragmatista da formação profissional, aliada à visão de que o ensino médio é uma etapa preparatória para outra seguinte, além de evidenciar a preocupação com o fato do aluno não atuar naquilo que está sendo formado, ou seja, é como se a instituição não estivesse cumprindo com a sua finalidade.

De modo geral, tem-se na fala dos gestores uma visão muito clara de que o EMI tem como finalidade a preparação para algo posterior ao ensino médio, evidenciando-se de forma significativa a concepção de que seu papel é prioritariamente a preparação para o trabalho e a inserção no mercado. Para estes gestores o ensino médio possui uma característica propedêutica, alterando-se apenas o fim a que se destina: se inserção no mercado, ingresso no ensino superior ou, ainda, a conciliação destes dois caminhos.

Quanto à equipe pedagógica, a fala dos entrevistados é bastante controversa: em alguns aspectos se confunde com o que afirmaram sobre a importância da EP e, ao mesmo tempo,

apresenta-se uma concepção oposta, em alguns aspectos correlata com a fala do GE02, como afirma o entrevistado EP02:

[A instituição] investiu naquele profissional, naquele curso, e é um profissional a menos, que não é lançado no mercado de trabalho que a instituição formou... eu não sei se... eu não vejo como um grande problema, mas ((inaudível)) o próprio estudante teve todo aquele conhecimento e não conseguiu colocar ele em prática, de contribuir com a sua formação no mercado de trabalho.. então eu vejo nestes termos prejuízo não só pra instituição mas também para algumas empresas que vão deixar de ter esse profissional, por exemplo, tem áreas que são muito carentes e aí ela conta com aquela instituição formadora... (EP02).

Por outro lado, os sujeitos EP03 e EP04 se posicionaram de forma contrária aos depoimentos dados pelos entrevistados GE02 e EP02, como se pode constatar a seguir:

Não, eu acho que... eu não vejo que isso é um problema, eu vejo... pelo contrário, eu vejo um ganho da instituição. O que eu vejo problema, eu vejo na escolha dos cursos, porque os alunos querem muito estudar num instituto federal [...] Será que eles querem vir fazer um curso que o IFAP tá oferecendo? Talvez eles não queiram fazer esse curso técnico, mas por ser um ensino, que é um ensino de qualidade... vamos dizer assim, um ensino de qualidade comparado ao que o Amapá oferece hoje a título de ensino médio nas escolas públicas estaduais. (EP03).

Não é porque eu tenho o [curso] técnico que eu não posso fazer o superior, ou então porque eu estou cursando o superior que eu não posso fazer um técnico... eu vejo que, dependendo das oportunidades, dependendo do desejo... tem uma questão também, quando o aluno entra aqui no IFAP ele tá muito novo né? Muito novinho, então ele não sabe direito o que ele quer, em qual área ele quer atuar, é um leque e às vezes, nem sempre é o que ele quer, é o que ele pode, o que as oportunidades vão disponibilizar pra ele... então ele entra aqui [...] às vezes gosta, se identifica e às vezes não... e como eu falei, não adianta ele se prender, fez o técnico, mas quer algo a mais? Vai lá faz um superior, uma coisa não exclui a outra. (EP04).

Assim, para o entrevistado EP02 o principal legado do EMI parece ser a formação de técnicos para o mercado de trabalho, de tal forma que a continuidade de estudos é vista como um prejuízo para o aluno e para a instituição. Por outro lado, para os demais, a importância da EP parece ser justamente a conjugação entre a formação para o trabalho e para a continuidade de estudos em nível superior. Deste modo, o fato do aluno cursar o EMI e buscar a continuidade de sua formação é vista por eles como algo natural e positivo.

Neste sentido, percebe-se na fala dos membros da equipe pedagógica posições controversas a respeito do papel da EP para a formação dos estudantes, o que é ocasionado pela junção de concepções distintas de formação humana. Tais contradições foram também encontradas nas respostas fornecidas pelos gestores com relação a esta questão. Desta forma, por mais que se afirme a importância da formação humana integral, uma formação

emancipatória, crítica e transformadora, a visão pragmatista e utilitarista de formação para o mercado também se faz presente.

Com relação aos docentes, estes não emitiram uma opinião clara sobre a questão da continuidade de estudos dos alunos em um curso superior. Como se pode perceber nas respostas fornecidas na Tabela 9, apresentada no item anterior, na qual se perguntou sobre a importância da EP para a formação dos jovens, o foco dos professores estava voltado para a inserção dos estudantes no mercado de trabalho, preocupação esta presente nos trechos a seguir:

Ela [formação profissional] qualifica o cidadão para acessar as oportunidades ofertadas pelo mercado de trabalho. (PF08).

A Educação profissional exerce um elo de evolução pessoal e profissional entre o discente que sente a necessidade de ser inserido no mundo do trabalho e as exigências do mercado. (PF11).

Constitui um dos meios de inserção no mercado de trabalho. (PF32).

A redução do foco formativo da EP à simples preparação para o mercado pode ser resultante de uma interpretação equivocada das finalidades apresentadas na Lei nº 11.892/2008, que cria os Institutos Federais, conforme discutido anteriormente na análise documental. No Art. 6º, inciso I, a lei determina como uma das finalidades dos IFs,

Ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008).

Esta finalidade, também expressa no PDI do IFAP, fundamenta o argumento recorrente de que a instituição se constitui em uma instância de formação para o trabalho, não como um caráter emancipatório, mas com vistas à inserção dos estudantes no mercado. Esta concepção está presente nos discursos de alguns servidores, entre os quais um dos gestores entrevistados, cujo trecho, já citado, vale ser repetido aqui:

Então quando a gente fala da educação humana integral eu quero dizer que **eu preciso formar aqui dentro técnicos**, mas eu diria que não somente robôs, mas são técnicos que não vão só servir pra apertar parafuso, que também vão pensar, que também vão refletir, vão criticar as situações que estamos vivendo, então a formação humana integral precisa passar tanto pela formação técnica, que **é o que nós fazemos aqui, formamos técnicos**, mas também formar cidadãos que planejarão e irão promover uma sociedade melhor (GE01).

Deste modo, o gestor refere-se à formação humana integral de forma superficial em termos teóricos e práticos, considerando-a como algo válido e necessário, porém, frisando que o papel da instituição é formar técnicos, ou seja, preparar mão de obra para o mercado. Com relação aos estudantes, suas respostas confirmam a tendência das respostas dadas pelos outros grupos que evidenciam a concepção de que o EMI se constitui numa fase preparatória, que pode capacitá-los tanto para a continuidade de estudos quanto para a inserção no mercado, seja por meio de um emprego formal ou pelo empreendedorismo.

Desta forma, o EMI é explicitamente compreendido pelos estudantes não como uma etapa formativa com um fim em si mesmo, mas como porta de entrada para o futuro, ou seja, o caminho para as realizações que ainda estão por vir.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pretendeu-se nesta pesquisa explicitar quais as concepções de formação humana estão presentes nas políticas de EP implementadas no Brasil a partir dos anos 2000 e como elas estariam sendo materializadas no EMI do IFAP, mais especificamente no *Campus* Macapá. Esta dissertação teve, pois, como questões norteadoras a compreensão das concepções de formação humana que estão presentes nas políticas de EP do país e como estas concepções são materializadas nos cursos de EMI do IFAP - *Campus* Macapá, segundo os sujeitos desta pesquisa: gestores, equipe pedagógica, docentes e estudantes do 4º ano do EMI.

Neste sentido, a metodologia de pesquisa utilizada envolveu estudo bibliográfico e empírico. A pesquisa empírica foi realizada em dois momentos: o primeiro de análise dos documentos emitidos pelas instâncias orientadoras da política de EP e os emitidos pelo próprio IFAP. No segundo momento, realizou-se a coleta de dados por meio de entrevistas com membros da gestão e do corpo pedagógico e aplicação de questionários a estudantes do 4º ano e docentes que atuaram no EMI no *Campus* Macapá em 2017.

Para que se pudesse responder às questões norteadoras e aos objetivos de pesquisa propostos, realizou-se primeiramente a abordagem dos modelos de acumulação Taylorista/Fordista e de acumulação flexível, por se entender que a mudança dos processos de acumulação influencia sobremaneira na transformação do trabalho e da sociedade como um todo. Deste modo, entende-se que o declínio do modelo de acumulação Taylorista/Fordista e a estruturação do modo de acumulação flexível geraram modificações profundas nas formas de organização do trabalho e, conseqüentemente, nas formas de se pensar a educação no país.

Neste contexto, a EP passa a ser apresentada como um instrumento capaz de promover a formação da força de trabalho necessária ao atendimento das demandas do mercado flexibilizado. Além disso, propaga-se o discurso de que a formação profissional é capaz de promover sua inserção no mercado de trabalho, escamoteando-se as relações desiguais estabelecidas pelo sistema capitalista.

Assim, constatou-se que as políticas de EP planejadas e implementadas no Brasil são constituídas pelo embate de forças que defendem diferentes concepções de educação e de formação humana. Estas concepções representam grupos que lutam por interesses distintos e, conseqüentemente, por modelos distintos de educação, capazes de atender às suas necessidades.

Tais embates de concepções antagônicas sobre a formação humana passam a influenciar as políticas de educação brasileiras desde meados da década de 1990 e perduram durante os anos 2000. Desta forma, alternam-se no planejamento e implantação da política educacional

grupos que lutam pela manutenção das estruturas de poder que se sustentam por meio do sistema capitalista e que pensam a educação como um investimento, uma benesse a ser concedida à classe trabalhadora com vistas a atender às demandas da produção.

Por outro lado, como seu contraponto, permanecem grupos que lutam pela busca da emancipação da classe trabalhadora, à qual se deseja ofertar um modelo educacional que promova o desenvolvimento do indivíduo, tornando-o um ser crítico e autônomo, capaz de compreender as relações sociais dinâmicas e de classe que se estabelecem no contexto em que está inserido e de atuar para a sua superação, em busca de uma sociedade em que a igualdade de direitos e condições materiais dignas se torne uma realidade para a maioria.

É no contexto desta correlação de forças que se estabelece no Brasil, a partir do início dos anos 2000 (notadamente a partir de 2003 durante o governo Lula) uma política de EP que aponta a integração entre educação básica e profissional de acordo com as forças em disputa no estabelecimento do projeto educacional do país. É em decorrência desta disputa de forças que se apresentam projetos educacionais também distintos, como forma de promover ora a formação da força de trabalho necessária ao modelo de acumulação vigente, ora a formação para a sua emancipação.

Assim, os programas e ações implementados por meio da política de EP apresentam, por um lado, um caráter pragmatista, fundamentado na teoria do capital humano e na pedagogia das competências. Por outro, educadores progressistas e sindicalistas lutam por uma concepção de EP fundamentada na perspectiva da formação humana integral, com base nos princípios da politecnicidade, da omnilateralidade e da escola unitária de Gramsci.

O embate de concepções encontra-se presente nos documentos norteadores da política de EP, que apresentam avanços como a instituição do EMI e a expansão da Rede Federal de EPCT. Ao mesmo tempo, algumas ações trazem retrocessos e entraves à própria política implementada, com a instituição de programas como o Pronatec, que oferta uma formação aligeirada e superficial para a classe trabalhadora sob a justificativa de promover sua inserção rápida nos postos de trabalho.

As diretrizes curriculares para o ensino médio e para a EP técnica de nível médio, regulamentadas respectivamente pelas Resoluções CNE/CEB nº 2/ 2012 e nº 6/2012 são também reflexos deste embate de forças em disputa, trazendo elementos contraditórios como a afirmação da formação por competências ao mesmo tempo em que anuncia a busca pela formação integral. Não se pode negar, entretanto, o significativo avanço realizado pelas diretrizes de EMI publicadas em 2012, nas quais a noção de competências, apesar de presente,

disputa lugar com a concepção de trabalho como princípio educativo, evidenciando que os grupos que defendem a formação integral continuam atuantes nesta disputa.

É neste contexto que a implantação do IFAP, resultado da política de expansão da Rede Federal de EPCT, trouxe em seu bojo uma realidade nova para o cenário amapaense, tanto para a sociedade local, que ainda não tinha tido contato com uma instituição nestes moldes, quanto para os servidores docentes e técnicos administrativos, responsáveis por realizar o processo de consolidação da instituição. Com a implantação do IFAP são iniciadas as discussões sobre o a EP e o EMI no estado, evidenciando-se desde os primeiros movimentos a coexistência de concepções divergentes de formação humana e de integração entre educação básica e profissional.

Neste sentido, a busca pelas respostas sobre que concepções de formação humana se encontravam presentes neste contexto, se deu a partir dos dados coletados na pesquisa documental e na pesquisa empírica, realizada por meio de questionários e entrevistas e tendo como fundamento as categorias empíricas: ensino médio integrado; formação humana integral; trabalho como princípio educativo; importância da EP para a formação dos estudantes; e relação entre EMI e continuidade de estudos.

Os documentos da instituição analisados para os fins desta pesquisa foram a proposta pedagógica constante no PDI; os Relatórios de Gestão de 2012 a 2016; a Regulamentação do EMI e os Planos de Curso de Alimentos, Edificações, Mineração e Redes de Computadores. A análise destes documentos revelou que a contradição é categoria dialética mais presente, visto que os documentos seguem a tendência contraditória apresentada pelos documentos emitidos pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

É deste modo que, ao mesmo tempo que se anuncia a busca por uma educação que promova a criticidade, a autonomia e a emancipação dos estudantes, reafirma-se em seu Plano de Desenvolvimento Institucional que a instituição tem como visão de futuro “Consolidar-se como centro de excelência na educação profissional e tecnológica formando pessoas para o mundo do trabalho globalizado.” (INSTITUTO FEDERAL DO AMAPÁ, 2014, p. 12).

Da mesma forma, constatou-se que coexistiam nos Planos de Curso analisados elementos das concepções de formação humana emancipatória e pragmatista, ao se afirmar por um lado a preocupação com a formação integral dos sujeitos e por outro a instrumentalização de competências e habilidades que os tornem capazes de se inserirem e atuarem no mercado de trabalho, seja por meio de um curso técnico de nível médio ou pela via do empreendedorismo e da inovação.

Assim, os documentos orientadores da EP emitidos pelas instâncias que planejam e implementam suas políticas, apresentam aspectos conflitantes em seus textos e contribuem, de certa forma, para que os documentos do IFAP – *Campus* Macapá também apresentem elementos e concepções contraditórias de EP. Não se pode afirmar, porém, que a permanência da contradição entre as concepções evidenciadas no estudo signifique linearidade entre o que é planejado na política e a forma como esta é apropriada pelos sujeitos e materializada na instituição. As categorias elencadas e os dados coletados neste estudo não fornecem os elementos necessários para que se proceda uma análise capaz de confirmar tal afirmativa. Cabe, portanto, a realização de um estudo mais específico que aprofunde a análise sobre este aspecto.

Com relação aos sujeitos pesquisados (gestores, equipe pedagógica, docentes e estudantes), não se pode igualmente afirmar que os documentos institucionais (principalmente sua proposta pedagógica) sejam os únicos elementos influenciadores das concepções de formação assumidas por eles. Estes estão inseridos em um conjunto de relações sociais, produtivas e culturais que convergem para a adoção de diferentes formas de se pensar e vivenciar o processo educacional. Desta forma é que na fala de um mesmo sujeito tem-se afirmativas que assumem um discurso emancipatório para em seguida tender para um viés mais pragmatista.

Neste sentido, a questão da empregabilidade é recorrente no discurso de alguns sujeitos, apresentando-se, para eles, como o principal foco do EMI. Além disso, a compreensão do EMI como a simples junção entre educação básica e profissional, sem se considerar a integração como algo mais amplo que visa a formação integral dos estudantes, reduz tanto o ensino médio quanto a EP a uma formação puramente pragmatista.

A falta de familiaridade dos sujeitos com as ideias de trabalho como princípio educativo e de formação integral, confundida com ensino integrado e ensino em tempo integral, revela que estes conceitos não fizeram parte dos processos formativos em seus cursos de graduação nem em processos de formação continuada, salvo num curso de especialização em docência na educação profissional que passou a ser ofertado pelo *Campus* pesquisado aos docentes não licenciados. Esta afirmativa é ratificada pelo fato de que apenas docentes e gestores licenciados apresentaram alguma familiaridade com a ideia de formação integral sem, porém, dissociarem esta formação da concepção de competências.

Deste modo, a EP é então apontada pelos sujeitos como um diferencial na formação dos estudantes do EMI, que saem na frente dos estudantes do ensino médio regular por possuírem uma formação técnica. A importância do EMI reside, para eles, no fato deste ser um instrumento

preparatório para a inserção no mercado e para o ingresso em cursos de nível superior, o que é ratificado nas falas dos próprios estudantes.

A possibilidade de conseguir um emprego e a continuidade de estudos é, pois, a mola propulsora da permanência dos estudantes no EMI. A continuidade de estudos é valorizada e incentivada por gestores, docentes e membros da equipe pedagógica, desde que, para alguns, os alunos continuem a estudar na área em que se formarem no ensino técnico. Há, portanto, a ideia de que a continuidade de estudos esteja limitada a uma determinada área e a escolha por uma área distinta é vista, por alguns profissionais, como algo prejudicial não só para a instituição, mas também para o próprio estudante, sendo considerada um “desperdício” do investimento realizado.

Nos relatos dos estudantes tem-se uma valorização da formação em nível superior, porém, conseguir um trabalho aparece como sua maior preocupação. Este fato se deve às condições materiais em que vivem esses sujeitos, jovens oriundos principalmente de famílias de uma parcela da classe trabalhadora que não tem condições de custear sua continuidade de estudos e que necessita da renda que estes estudantes poderiam receber para o seu sustento.

A análise das percepções dos sujeitos sobre cada uma das categorias acima abordadas permitiu-nos chegar ao entendimento de que o EMI é encarado como numa espécie de ponte, de caminho que deve levar os jovens à conquista de objetivos maiores, entendidos como o acesso tanto ao mundo do trabalho quanto ao ensino superior.

Desta forma, as concepções de formação humana distintas presentes nos documentos orientadores da política de EP, nos documentos emitidos pelo IFAP de modo geral e pelo *Campus* Macapá em particular, além dos relatos dos sujeitos, tornou evidente que, apesar de anunciada e muito valorizada, a formação humana integral ainda não está plenamente compreendida pelos sujeitos participantes da pesquisa.

Entende-se, no entanto que a compreensão dos conceitos formação humana integral, de trabalho como princípio educativo e da ideia de formação unitária e politécnica são fatores indispensáveis para a consolidação da formação emancipatória que se pretende ofertar aos estudantes do EMI, entendendo-se este como campo propício para o desenvolvimento deste tipo de formação. A compreensão de que a formação humana deve ser integral, ou seja, abranger os múltiplos aspectos do indivíduo é essencial para a construção da formação emancipatória.

Assim, para que o EMI se constitua, de fato, na travessia para a formação integral, faz-se necessário, em primeiro lugar, que se promova um debate ainda mais profundo nas instâncias elaboradoras das políticas educacionais a fim de se caminhar em direção a um projeto educacional que atenda aos interesses da classe que vive do trabalho. Em segundo lugar, há que

se repensar os processos de formação inicial e continuada dos docentes e técnicos administrativos da área educacional, a fim de consolidar práticas profissionais que sigam em direção a uma concepção de formação humana que ultrapasse o caráter utilitarista da formação para o mercado.

A necessidade do aprofundamento dos debates acerca da construção da educação emancipatória no EMI se torna ainda mais presente no momento atual, em que se vivem os primeiros efeitos resultantes da implantação de uma nova reforma do ensino médio, implementada pelo governo durante o processo de realização desta pesquisa. A reforma, inicialmente imposta por meio de Medida Provisória (MP nº 746/2016) foi sancionada por meio da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, sem a participação das instâncias educacionais ou qualquer discussão com a comunidade educacional.

Em linhas gerais, sob o discurso de tornar o ensino médio mais flexível e atraente para os estudantes, a reforma estabelece a desagregação do ensino médio regular por tornar obrigatórias apenas as disciplinas de língua portuguesa e matemática. Todas as demais disciplinas são agrupadas por áreas e transformadas em opcionais, de acordo com o itinerário formativo escolhido pelo aluno ou, melhor dizendo, pelo itinerário formativo ofertado pelo sistema educacional no qual ele está inserido. Neste contexto, a educação profissional passa a ser mais um dos itinerários formativos e pode ser ofertada tanto em instituições públicas quanto em convênio com instituições privadas.

Ao ser implantada no início de 2017, a reforma vem sendo alvo de inúmeras e acirradas críticas, sob a acusação de tornar o ensino ainda mais pobre e fragmentado e por ter sido imposto sem nenhum debate com especialistas e organismos educacionais. O que se observa com a reforma é um fortalecimento da presença da concepção de formação para o mercado nas políticas educacionais, com o acirramento do alinhamento destas políticas aos objetivos do modelo flexibilizado de produção, na qual se institui uma educação pobre para os mais pobres.

Desta forma, não se pretende afirmar que bastaria o conhecimento do conceito de formação humana integral para que o problema da construção de uma formação emancipatória estivesse resolvido, pois, sabe-se que estes conceitos já estão em discussão no meio acadêmico há bastante tempo. No entanto, entende-se que sem a continuidade da discussão sobre a formação crítica, integral e politécnica, no sentido de promover o seu aprofundamento, não há como se construir as bases para o tipo de formação que se pretende para os filhos da classe que vive do trabalho, sobretudo neste momento, em que as reformas promovidas pelo governo brasileiro tendem a promover ainda mais o esvaziamento da qualidade na educação.

Entende-se ainda que mesmo que se modifique toda concepção e prática escolar no sentido de tornar a educação ofertada por ela verdadeiramente emancipatória, a escola sozinha não seria capaz de transformar a sociedade como um todo. As relações sociais e produtivas estabelecidas no país, pautadas pelo capitalismo dependente são as bases sobre as quais se constroem as políticas educacionais e que norteiam o trabalho escolar, mesmo que sua materialização não seja linear.

Deste modo, cabe aqui utilizar a conhecida frase de que a escola sozinha não pode transformar o mundo, porém sem ela esta transformação não se fará. Faz-se necessário, pois, o endurecimento da luta a favor da educação pública, gratuita, laica e de qualidade social referenciada. Uma educação que realmente promova o desenvolvimento do indivíduo em seus múltiplos aspectos, contribuindo para que compreenda o contexto em que vive, as relações de poder tramadas na sociedade atual e o lugar que ocupa na sociedade dividida em classes. O que se defende, portanto, é uma educação verdadeiramente emancipatória.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo Janela. Reforma do estado e políticas educacionais: Entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n 75, Agos./2001.

AFONSO, Almerindo Janela. Estado, globalização e políticas educacionais: Elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, n 22, Jan./Abr. 2003.

ALVES, Giovanni. Toyotismo como ideologia orgânica da produção capitalista. **ORG & DEMO**, Marília, v. 1, n. 1, p. 3-15, jul./dez. 2000.

ALVES, Giovanni. Trabalho e reestruturação produtiva no Brasil neoliberal: precarização do trabalho e redundância salarial. **Rev. Katál.**, Florianópolis, v. 12, n. 2, p. 188-197, jul./dez. 2009.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e neodesenvolvimentismo**: choque de capitalismo e nova degradação do trabalho no Brasil. Projeto Editorial Práxis. Bauru – SP: Canal 6, 2014.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004

ANTUNES, Ricardo. Os caminhos da *liofilização* organizacional: as formas diferenciadas da reestruturação produtiva no Brasil. **Idéias**, Campinas, v. 9, n. 10, p. 13-24, 2003.

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

ANTUNES, Ricardo; POCHMANN, Márcio. Dimensões do desemprego e da pobreza no Brasil. INTERFACEHS – **Revista de Gestão Integrada em Saúde do Trabalho e Meio Ambiente** - v.3, n.2, Traduções, abr./agos. 2008.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 497-524, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectivas.html>. Acesso em: 24 abr. 2017.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. O marxismo e a pesquisa qualitativa como referências para investigação sobre educação profissional. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2012. P. 157-184.

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011. P. 7 - 43.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2004.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado: do populismo à hegemonia lulista**. São Paulo: Boitempo, 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 11 mar. 2017.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm). Acesso em: 11 mar. 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59 de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 22 jan. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 11 mar. 2017.

BRASIL. **Decreto nº 6.095 de 24 de abril de 2007**. Estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm). Acesso em: 13 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 29 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Brasil Profissionalizado**: Apresentação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/brasil-profissionalizado>. Acesso em: 13 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007**. Chamada Pública de Propostas para Constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada\\_publica\\_ifet2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/chamada_publica_ifet2.pdf). Acesso em: 14 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Portaria n.º 116 , de 31 de março de 2008**. Resultado da Chamada Pública MEC/SETEC n.º 002/2007, de 12 de dezembro de 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/resultado\\_chamada\\_ifet.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/resultado_chamada_ifet.pdf). Acesso em: 14 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Políticas Públicas para Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil**. 2015. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=22151-apresentacao-mec-setec-estadao-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=22151-apresentacao-mec-setec-estadao-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 abr. 2017.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**: a degradação do trabalho no século XX. Trad. Nathanael C. Caixeiro. 3 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

CASARÕES, Guilherme Stolle Paixão e. **“O tempo é o senhor da razão?”** a política externa do governo Collor, vinte anos depois. 2014. 238 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 2014.

CHAUÍ, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 24, p. 5-15, Dec. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf>. Acesso em: 26 out. 2017.

CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. Verbete. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (orgs.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. 2 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2008.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral: por que lutamos?. **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte: FaE/UFMG, v. 23, n. 1, jan./abr. 2014.

CONCEIÇÃO, Suely Leitão da. **Imagem institucional**: a percepção dos moradores do entorno do Câmpus Macapá sobre o Instituto Federal do Amapá. 2014. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ, 2014.

COUTINHO, Carlos Nelson. O estado brasileiro: gênese, crise, alternativas. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz/EPSJV, 2006. p. 173-200.

DRAIBE, Sônia Miriam. O welfare state no Brasil: características e perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 8. Núcleo de Estudos de Políticas Públicas: Campinas, 1993.

FERRO, José Roberto; GRANDE, Márcia Mazzeo. Círculos de controle da qualidade (CCQs) no Brasil: sobrevivendo ao “*modismo*”. **RAE- Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 37, n. 4, p. 78-88, out./dez.1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação - Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**. Foz do Iguaçu – PR, v. 10, n. 1, p. 41-62, 1º sem. 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. In: MOLL, J. **Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto alegre: Artmed, 2010a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2010c.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Org.) **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2012.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios**. 2009. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba – PR, 2009.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. V. 2, edição e tradução Carlos Nelson Coutinho, coedição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 2ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: histórias e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. 25 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2010 – 2014**. Macapá – AP, 2012a. Disponível em: <http://portal.ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/145-pdi-2011-2014>. Acesso em: 4 set. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014 – 2018**. Macapá – AP, 2014. Disponível em: <http://portal.ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/144-pdi-2014-2018>. Acesso em: 4 set. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. **Relatório de Gestão: ano 2016**. Macapá – AP, 2017a. Disponível em: <http://ifap.edu.br/index.php/publicacoes/item/91-relatorio-de-gestao-2016>. Acesso em: 4 set. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. **Resolução nº 01/2012**. Institui a Regulamentação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma Integrada no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP. Macapá – AP, 2012b (Mimeo).

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. *Campus Macapá*. **Plano do Curso Técnico de Nível Médio em Alimentos na Forma Integrada**. Macapá – AP: 2012c.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. *Campus Macapá*. **Plano do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações na Forma Integrada**. Macapá – AP: 2012d.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. *Campus Macapá*. **Plano do Curso Técnico de Nível Médio em Mineração na Forma Integrada**. Macapá – AP: 2012e.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. *Campus Macapá*. **Plano do Curso Técnico de Nível Médio em Redes de Computadores na Forma Integrada**. Macapá – AP: 2012f.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. Portal IFAP, *Campus Macapá*. **Histórico**. 2017b. Disponível em: <http://macapa.ifap.edu.br/index.php/component/content/article?id=186>. Acesso em: 31 ago. 2017.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. Departamento de Engenharia. **Mapa**: localização do terreno cedido para o *Campus Macapá*. Reitoria, IFAP: 2009.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. Departamento de Engenharia. **Maquete eletrônica**: projeto de construção do *Campus Macapá*. Reitoria, IFAP: 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. Departamento de Engenharia. **Fotografia** – vista lateral do prédio do *Campus Macapá* em construção. Reitoria, IFAP: 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAPÁ. Direção Geral. **Figura** – estrutura organizacional do *Campus Macapá*. *Campus Macapá*, IFAP: 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar da educação básica 2016**: notas estatísticas. MEC/INEP, Brasília – DF, fevereiro de 2017. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf). Acesso em: 5 jul. 2017.

JAMESON, Fredric. **A cultura do dinheiro**: ensaios sobre a globalização. Tradução de Maria Elisa Cevasco e Marcos César de Paula Soares. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006.

KUENZER, Acácia Zeneida. EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 43-55, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/46/43>. Acesso em 05 jul. 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul./set. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>. Acesso em 18 nov. 2017.

MACEDO, Pedro Clei Sanches. **Educação Profissional e Desenvolvimento Territorial: a implantação, expansão e interiorização do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá**. 2014. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ, 2014.

MACEDO, Pedro Clei Sanches. **Fotografia** - Vista frontal do Campus Macapá em construção. 14/10/2011. Acervo pessoal.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. 5. ed. Livro 1 v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARX, Karl. **Instruções aos Delegados do Conselho Geral Provisório: as diferentes questões**. 1866. Lisboa: Edições Avante, 2008. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>. Acesso em: 31 maio 2017.

MATTOSO, Jorge. O Brasil herdado. IN: SADER, Emir; GARCIA, Marco Aurélio (Org.). **Brasil, entre o passado e o futuro**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo: Boitempo, 2010.

MEDEIROS, Maria Salles Falci. **Abordagem histórica da reestruturação produtiva no Brasil**. Latitude, vol. 3, n.1, p.55-75, 2009.

MENEZES, Breno. **Fotografia** - Vista aérea IFAP. 10/08/2017. Disponível em: <https://plus.google.com/photos/photo/113187963023543838380/6452808106268824178>. Acesso em: 29 ago 2017.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro da. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 63 out/dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2017.

MOURA, Dante Henrique. Mudanças na sociedade brasileira dos anos 2000 limitadas pela hegemonia do neoliberalismo: Implicações para o trabalho e para a educação. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Produção do conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2013a. P. 109 – 140.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio e educação profissional no Brasil nos anos 2000: movimentos contraditórios. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Produção de conhecimento, políticas**

**públicas e formação docente em educação profissional.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013b. P. 141 – 200.

MOURA, Emanuel Alves de. **Inserção dos Institutos Federais e o desenvolvimento local:** um estudo de caso em Laranjal do Jari – AP. 2010. 51f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) - Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica - RJ, 2010.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação** v. 20 n. 60 jan/mar. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0121.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2017.

PACHECO, Eliezer Moreira; PEREIRA, Luiz Augusto Caldas; DOMINGOS SOBRINHO, Moisés. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia:** limites e possibilidades. *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/1429/1065>. Acesso em: 13 mar. 2017.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX:** Taylorismo, Fordismo e Toyotismo. 3 ed. rev. e atual. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

POULANTZAS, Nicos. **Poder político e classes sociais.** Tradução de Francisco Silva. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

RAMOS, Marise Nogueira. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?: relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-114, Mar. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/08.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. Conceitos básicos sobre trabalho. IN: FONSECA, Angélica Ferreira; STAUFFER, Anakeila de Barros (Org.). **O processo histórico do trabalho em saúde.** Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. Pedagogia das competências. Verbete. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde.** 2 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2008. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/Dicionario2.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2017.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional.** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RODRIGUES, José. Educação politécnica. Verbete. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde.** 2 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2008. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/Dicionario2.pdf>. Acesso em: 31 maio 2017.

SADER, Emir. Brasil, de Getúlio a Lula. In: SADER, Emir; GARCIA, Marco Aurélio (orgs.). **Brasil, entre o passado e o futuro.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo: Boitempo, 2010.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 1 maio 2017.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. *In: Educação, Trabalho e Saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462003000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100010&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 16 maio 2017.

SCHULTZ, Theodore William. **O valor econômico da educação**. Tradução de P. S. Werneck. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

SCHULTZ, Theodore William. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

SCHWEDE, Marcos Aurélio. **A ciência e a tecnologia entre projetos de sociedade em disputa**: o caso do IFSC. 2015. 327 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) - Programa de Pós-graduação em Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba – PR, 2015.

SILVA, Francisca Natália da. **Ensino médio integrado à educação profissional**: a implementação do programa Brasil profissionalizado em Mossoró-RN. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal – RN, 2016.

SILVA, Lucilia Carvalho da. **A Entrada dos Trabalhadores nos Institutos Federais pela via dos Cursos de Formação Inicial e Continuada**: uma análise sobre a educação dos mais pobres. 2014. 353 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ, 2014.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Currículo e competências**: a formação administrada. São Paulo: Cortez, 2008.

VIOLIN, Tarso Cabral. A sociedade civil e o estado ampliado: por Antonio Gramsci. **Revista Eletrônica do CEJUR**, v. 1, n. 1, ago./dez. 2006. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/cejur/article/view/14846/9966>. Acesso em: 29 jan. 2018.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO AOS GESTORES

### I DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

- a) Nome:
- b) Idade:
- c) Sexo:
- d) Regime de trabalho:
- e) Formação:
- f) Cargo que ocupa na instituição:

### II ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

- 1) Fale um pouco sobre a sua trajetória acadêmica e profissional, sua entrada na instituição até os dias atuais (como se deu o envolvimento com o ensino médio integrado? há quanto tempo atua na educação profissional).
- 2) Há quanto tempo você atua como gestor? Fale um pouco sobre as atividades que você realiza como gestor, e quais as principais dificuldades que você enfrenta no desempenho da função.
- 3) Você já realizou algum curso voltado para a educação profissional? você pode falar um pouco sobre ele?
- 4) Que cursos você considera que pode contribuir para melhorar sua atuação como gestor?
- 5) Você participa de algum grupo de estudo ou pesquisa? qual/quais?

### III A FORMAÇÃO HUMANA NO ENSINO MÉDIO:

- 6) Gostaria que você falasse um pouco sobre a sua compreensão a respeito do ensino médio integrado.
- 7) O que você entende por formação humana integral?
- 8) O que você entende por trabalho como princípio educativo?
- 9) Para você, qual a importância da educação profissional para a formação dos estudantes do ensino médio?
- 10) Em sua opinião, o que representa para o IFAP o fato de muitos estudantes que concluem o ensino médio integrado, irem para o ensino superior ao invés de atuar como técnicos? Isso para você é um problema? Por quê? O que fazer?
- 11) Na sua visão a formação proporcionada pelo IFAP/Campus Macapá contribui para:
  - A atuação dos egressos como técnicos,
  - Para o prosseguimento de estudos em nível superior, e
  - Para que os sujeitos possam ter uma efetiva participação social, política e cultural na sociedade?
  - Tem alguma dessas dimensões que você considera mais importante, considerando que o IFAP é uma instituição de educação profissional? Qual? Por quê?
- 12) Caso deseje, faça algum comentário adicional sobre a educação profissional.

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADO À EQUIPE PEDAGÓGICA

### I DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

- a) Nome:
- b) Idade:
- c) Sexo:
- d) Regime de trabalho:
- e) Formação:
- f) Cargo que ocupa na instituição:

### II ATUAÇÃO PROFISSIONAL:

- 1) Fale um pouco sobre a sua trajetória acadêmica e profissional, sua entrada na instituição até os dias atuais (como se deu o envolvimento com o ensino médio integrado? há quanto tempo atua na educação profissional).
- 2) Fale um pouco sobre as atividades que você realiza no setor pedagógico do Campus.
- 3) Você já realizou algum curso voltado para a educação profissional? você pode falar um pouco sobre ele?
- 4) Que cursos você considera que pode contribuir para melhorar sua atuação na coordenação pedagógica?
- 5) Você participa de algum grupo de estudo ou pesquisa? qual/quais?

### III A FORMAÇÃO HUMANA NO ENSINO MÉDIO:

- 6) Gostaria que você falasse um pouco sobre a sua compreensão a respeito do ensino médio integrado.
- 7) O que você entende por formação humana integral?
- 8) O que você entende por trabalho como princípio educativo?
- 9) Para você, qual a importância da educação profissional para a formação dos estudantes do ensino médio?
- 10) Em sua opinião, o que representa para o IFAP o fato de muitos estudantes que concluem o ensino médio integrado, irem para o ensino superior ao invés de atuar como técnicos? Isso para você é um problema? Por quê? O que fazer?
- 11) Na sua visão a formação proporcionada pelo IFAP/Campus Macapá contribui para:
  - A atuação dos egressos como técnicos,
  - Para o prosseguimento de estudos em nível superior, e
  - Para que os sujeitos possam ter uma efetiva participação social, política e cultural na sociedade?
  - Tem alguma dessas dimensões que você considera mais importante, considerando que o IFAP é uma instituição de educação profissional? Qual? Por quê?
- 12) Caso deseje, faça algum comentário adicional sobre a educação profissional.



OUTRAS DISCIPLINAS E PROFESSORES?	
Não [ ] Sim [ ]	

**12 - VOCÊ FEZ ALGUM CURSO ACIMA DE 20 HORAS NOS ÚLTIMOS 12 MESES?**

Não [ ] Sim [ ]	12.1 - Em caso afirmativo, responda: O(s) curso(s) contribuiu(íram) para a sua atuação como docente?
	Não [ ] Sim, diretamente [ ] Sim, indiretamente [ ]
	12.2 - Por favor, justifique sua resposta, pois isso é muito importante para a pesquisa:

**13 – QUAL (IS) CURSO(S) DE FORMAÇÃO CONTINUADA VOCÊ CONSIDERA QUE PODE(M) CONTRIBUIR PARA MELHORAR A SUA ATUAÇÃO COMO PROFESSOR?**

**14 - VOCÊ JÁ REALIZOU ALGUM CURSO VOLTADO ESPECIFICAMENTE PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL?**

Não [ ] Sim [ ]	14.1 - Em caso afirmativo, descreva: Ano; Nome/Tipo do curso; e Instituição.

**15 - VOCÊ PARTICIPA DE ALGUM GRUPO DE ESTUDO OU PESQUISA?**

Não [ ] Sim [ ]	15.1 - Em caso afirmativo, descreva: Ano, Nome/Tipo de grupo; e Instituição.

-----

**Para responder as questões de 16 a 18, observe a seguinte orientação:**

- A) Utilize a legenda:
- 1 – nenhuma concordância;
  - 2 – pouca concordância;
  - 3 – concordância média;
  - 4 – concordância alta;
  - 5 – concordância muito alta.

B) Você pode marcar o mesmo número (concordância) para itens diferentes

**16 – PARA VOCÊ, ENSINO MÉDIO INTEGRADO É UMA FORMA DE ENSINO QUE INTEGRA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFISSIONAL:**

[ ] A fim de desenvolver competências e habilidades para o mercado de trabalho, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação técnica de nível médio.

[ ] A fim de desenvolver a empregabilidade e o empreendedorismo requeridos pelo mercado de trabalho.

[ ] Por meio de práticas pedagógicas interdisciplinares que integrem as diversas disciplinas e áreas do conhecimento.

[ ] Por meio de um currículo que reúna os conhecimentos necessários à formação técnica de cada curso.

---

Tendo como eixo estruturante a ciência, a tecnologia, o trabalho e a cultura, a fim de proporcionar uma formação integral que contribua para a efetiva participação social, política, cultural e econômica dos sujeitos na sociedade.

---

16.1 -  Outro (especifique):

---

**17 - NA SUA CONCEPÇÃO, OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO HUMANA DEVEM:**

Possibilitar ao educando a aquisição de competências e habilidades para inserção no mercado de trabalho e/ou para o empreendedorismo.

Formar um ser crítico, capaz de escolher seu próprio caminho e comprometido com a construção de uma sociedade na qual os direitos de todos sejam iguais.

Possibilitar ao educando o desenvolvimento de saberes (conceitos), de saber-fazer (procedimentos) e/ou de saber-ser (atitudes).

Desenvolver no educando dimensões formativas (laborais, emocionais, relacionais, iniciativa, postura profissional, etc.) tanto para a vida profissional, quanto para a vida pessoal.

Formar para o exercício da cidadania plena, ou seja, para a participação social, política, cultural e econômica na sociedade.

---

17.1 -  Outro (especifique):

---

**18 – EM SUA OPINIÃO, O TRABALHO DEVE SER ABORDADO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO COMO:**

Objetivo norteador de toda a prática pedagógica dos cursos técnicos, visto que estes devem preparar os estudantes para sua inserção no mercado de trabalho.

Princípio norteador para o processo de humanização do homem, capaz de integrá-lo ao meio social e natural.

Processo pelo qual o homem produz a si mesmo e sua existência.

Meio pelo qual o homem produz a sua existência, por meio do desenvolvimento de competências, habilidades e saberes necessários ao meio produtivo.

Meio pelo qual se mantém a ordem e a disciplina necessários à sociedade.

---

18.1 -  Outro (especifique):

---

**19 - EM SUA OPINIÃO, QUAL A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES?**

---

**20 – UTILIZE O ESPAÇO ABAIXO PARA FAZER ALGUM COMENTÁRIO SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.**

---

---

---

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ESTUDANTES

1 – IDADE (    )	2 - SEXO	Masculino [    ] Feminino [    ]
3 - VOCÊ TRABALHA?  Não [    ]      Sim [    ]	3.1 - Em caso afirmativo, em quê?	
	3.2 - Quantas horas por dia?	
	3.3 - Tem carteira assinada?      Sim [    ]      Não [    ]	
	3.4 – É autônomo?                      Sim [    ]      Não [    ]	
4 – CASO TENHA RESPONDIDO SIM À QUESTÃO 3, QUAL A SUA RENDA MENSAL?		
Até 1 salário mínimo (até R\$ 937,00) [    ]      De 1 a 3 salários mínimos (de R\$937,00 até R\$ 2.811,00) [    ]      Mais de 3 salários mínimos (mais de R\$ 2.811,00) [    ]		
-----		
5 – QUE TIPO DE LEITURA VOCÊ FAZ COM MAIOR FREQUÊNCIA? (você pode marcar mais de uma opção)		
Livros de literatura [    ]      Livros religiosos [    ]      Livros relacionados à escola/curso [    ]		
Revistas [    ]      Quadrinhos/ Mangás/Animes [    ]      Textos nas redes sociais [    ]		
Notícias [    ]      Esportes [    ]      Moda e entretenimento [    ]		
5.1 - Outros (especifique):		
6 - VOCÊ PARTICIPA DE ALGUM GRUPO DE ESTUDO?		
Não [    ]      Sim [    ]	6.1 - Em caso afirmativo, descreva o nome, instituição e as principais atividades do grupo.	
7 - VOCÊ PARTICIPA DE ALGUM GRUPO DE PESQUISA?		
Não [    ]      Sim [    ]	7.1 - Em caso afirmativo, descreva o nome, instituição e as principais atividades do grupo.	
8 - VOCÊ PARTICIPA DE ATIVIDADES/PROJETOS NA ESCOLA, ALÉM DOS QUE SÃO REALIZADOS EM SALA DE AULA?  Não [    ]      Sim [    ]	8.1 - Em caso afirmativo, descreva-o(s) abaixo.	

-----

**Para responder as questões 9 e 10, observe a seguinte orientação:**

A) Utilize a legenda:

- 1 – nenhuma concordância;
- 2 – pouca concordância;
- 3 – concordância média;
- 4 – concordância alta;
- 5 – concordância muito alta.

B) Você pode marcar o mesmo número (concordância) para itens diferentes

9 – PARA VOCÊ, O TIPO DE ENSINO MÉDIO QUE VOCÊ CURSA NO IFAP (INTEGRADO A UM CURSO TÉCNICO):

Proporciona a formação necessária a sua futura inserção no mundo do trabalho como técnico de nível médio.

Proporciona a formação necessária ao prosseguimento de estudos em nível superior na área do seu curso.

Proporciona a formação necessária ao prosseguimento de estudos em nível superior em qualquer curso/área.

Proporciona uma formação que contribui para sua atuação como profissional como técnico de nível médio, para o prosseguimento de estudos em nível superior e para sua efetiva participação política, social e cultural na sociedade.

Outro (especifique):

10 – EM SUA OPINIÃO, A FORMAÇÃO QUE VOCÊ RECEBE NO IFAP/CAMPUS MACAPÁ:

Prioriza a preparação de técnicos para atuarem no mercado de trabalho.

Prioriza a preparação dos estudantes para ingressarem no ensino superior.

Prioriza a preparação dos estudantes para a participação política, social e cultural na sociedade.

não prioriza uma dimensão específica, mas consegue englobar todas elas.

Outro (especifique):

11 – CITE CINCO CARACTERÍSTICAS QUE VOCÊ CONSIDERA POSITIVAS NO IFAP/CAMPUS MACAPÁ:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

12 – CITE CINCO PROBLEMAS DO CAMPUS QUE VOCÊ ESTUDA.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

13 – QUE AÇÕES PODERIAM CONTRIBUIR PARA RESOLVER OS PROBLEMAS QUE VOCÊ CITOU NA QUESTÃO ANTERIOR?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

14 – APÓS CONCLUIR O CURSO NO IFAP, O QUE VOCÊ PRETENDE FAZER?

(você pode marcar mais de uma opção)

Conseguir um emprego na área em que estou me formando

Conseguir um emprego em qualquer área

Ir para o ensino superior na mesma área

Ir para o ensino superior em outra área

Empreender na área em que estou me formando

Empreender em qualquer área

Outro  (especifique):

15 - EM SUA OPINIÃO, QUAL A IMPORTÂNCIA DE UM CURSO TÉCNICO PARA A SUA FORMAÇÃO?

\_\_\_\_\_

---

---

---

16 – UTILIZE O ESPAÇO ABAIXO PARA FAZER ALGUM COMENTÁRIO ADICIONAL SOBRE O CURSO QUE VOCÊ FAZ E O IFAP.

---

---