

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

VAGNER DE ALMEIDA MOREIRA

**A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM O ENSINO MÉDIO
INTEGRADO: DO CONTEÚDO DAS REFORMAS ÀS VOZES DOS SUJEITOS**

**SÃO LUÍS – MA
2023**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

VAGNER DE ALMEIDA MOREIRA

**A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM O ENSINO MÉDIO
INTEGRADO: DO CONTEÚDO DAS REFORMAS ÀS VOZES DOS SUJEITOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal do Maranhão, campus São Luís, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha De Pesquisa: História, Políticas Educacionais e Formação Humana com eixo de Investigação na Educação Profissional.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima.

**SÃO LUÍS – MA
2023**

MOREIRA, Vagner de Almeida.

A relação da Educação Profissional com o Ensino Médio Integrado: do conteúdo das reformas às vozes dos sujeitos / Vagner de Almeida MOREIRA. - 2024.

135 f.

Orientador(a): Francisca das Chagas Silva LIMA.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação/CCSO, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Currículo. 2. Educação Profissional. 3. Ensino Médio Integrado. 4. Trabalho. I. LIMA, Francisca das Chagas Silva. II. Título.

VAGNER DE ALMEIDA MOREIRA

**A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM O ENSINO MÉDIO
INTEGRADO: DO CONTEÚDO DAS REFORMAS ÀS VOZES DOS SUJEITOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Federal do Maranhão, campus São Luís, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha De Pesquisa: História, Políticas Educacionais e Formação Humana com eixo de Investigação na Educação Profissional.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dra. Maria José Pires Barros Cardozo – UFMA/PPGE
Presidente
(representando. Dra. Francisca das Chagas Silva Lima)

Prof.^a. Dra. Eliane Maria Pinto Pedrosa - IFMA
Examinadora Externa

Prof.^a. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes Cardozo – UFMA/PPGE
Examinadora Interna

À Gustavo Adhiel Galvão Magalhães Brito,
A saudade é grande (em memória)

Neylson Oliveira da Silva, presente!
(em memória)

AGRADECIMENTOS

Os seletivos são sempre etapas que nos causam sentimentos intensos, passamos pela dúvida, pela desmotivação, pelo cansaço e nem sempre o resultado é positivo, por isso nesses momentos precisamos de pessoas que estejam do nosso lado torcendo para nossas conquistas. Nessa jornada agradeço à Gustavo Adhiel, que durante uma década de amizade pude compartilhar bons momentos e sua força se tornou inspiração para muitos, hoje carrego a saudade que, apesar de doer, me faz lembrar o quanto você era forte e guerreiro, obrigado Gustavo.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE pela confiança em mim depositada e em especial à Prof^a. Dra. Francisca das Chagas que me acolheu enquanto orientadora desta pesquisa e que seu jeito sorridente e feliz sempre me passou calma desde o momento da entrevista até nos encontros de orientação. Agradeço também à professora Prof^a. Dra. Maria José Pires Barros Cardozo por sua contribuição nessa pesquisa, pelas revisões e pelos materiais encaminhados e pela Prof^a. Dra. Eliane Maria Pinto Pedrosa que tive a honra de conhecer no momento da qualificação e me trouxe comentários muitos positivos.

Agradeço também ao Alberto Diniz, pelos editais compartilhados, pela paciência em ouvir minhas frustrações, pelas vezes em que tiravam um tempo para ler meus projetos e deixar sua contribuição, agradeço aos meus pais por todo seu esforço em garantir que eu pudesse me dedicar aos estudos, que na infância tiravam tempo para acompanhar minhas atividades amadurecendo em mim a responsabilidade sobre os estudos.

Agradeço também à Maria Delma de Sousa, que na sua profissão de empregada do lar cuidou de mim desde quando eu era criança com toda sua paciência e esforço e que hoje me chama de filho. Sem dúvidas sua presença me ensinou a ser uma pessoa melhor e agradeço por todos esses anos.

Agradeço também a todos os amigos que estiveram presentes nessa jornada e aos sujeitos que dispuseram de um tempo para participar das entrevistas. Por fim, agradeço a Deus e todas as divindades que são luz no meu caminho e que me abençoam com as conquistas.

LISTA DE IMAGENS / QUADROS / GRÁFICOS / REDE

Imagem 01: Grupo de amostragem dos alunos matriculados e egressos.....	28
Imagem 02: Grupo de amostragem professores e equipe pedagógica.....	28
Imagem 03: Esquema Gráfico da organização do Ensino Médio após a Reforma Capanema.....	41
Imagem 04: Número de matrículas no Ensino Médio, na Rede Federal, no período de 1997 a 2013.....	51
Imagem 05: Viral compartilhado em redes sociais com dissociação entre o trabalho e o comunismo.....	72
Imagem 06: <i>Tripalium</i> romano utilizado como instrumento de tortura.....	73
Imagem 07: Esquema mostrando como se fragmentam os discursos apresentados à medida que estes se aproximam dos alunos pelas práticas educativas.....	89
Imagem 08: Esquema mostrando como se fragmentam os discursos apresentados à medida que estes se aproximam dos alunos pelas práticas educativas.....	90
Quadro 01: Dados por etapa e matrículas por série do município de Barra do Corda.....	23
Quadro 02: Oferta de vagas do IFMA campus Barra do Corda dos anos 2017 a 2021.....	24
Quadro 03: Organização dos sujeitos entrevistados.....	29
Quadro 04: Análise Comparativa entre o Decreto n. 2.208/1997 e o Decreto n. 5.154/2004.....	55
Quadro 05: Motivações dos discentes para ingresso no IFMA-BDC e suas de escolhas caso a instituição ofertasse as opções entre Ensino Médio e Ensino Médio Integrado.....	64
Quadro 06: Interesse dos alunos em seguir no Ensino Superior na mesma área de formação do técnico.....	65
Quadro 07: Visão dos docentes sobre a desmotivação dos alunos frente ao Ensino Médio Integrado.....	67
Quadro 08: Leitura dos professores das bases pedagógicas	85
Quadro 09: Objetivos do curso de edificações conforme o Plano de Curso.....	94
Quadro 10: Ementário do Curso Técnico de Edificações Integrado.....	94
Quadro 11: Respostas docentes sobre a integração curricular.....	98

Quadro 12: Repostas discentes e egressos sobre a integração curricular.....	99
Quadro 13: Relação código X Evidências sobre o EMI nas respostas dos docentes.....	100
Quadro14: Aspectos e termos chaves dos docentes sobre suas percepções da integração entre o Ensino Profissional e o Ensino Médio.....	102
Quadro 15: Flexibilidade curricular na visão dos docentes.....	108
Gráfico 01: População residente por religião (unidade/pessoas) segundo o Censo 2010. Não foram considerados pelo o levantamento do IBGE outros tipos de religiões como as de matrizes africanas.	22
Gráfico 02: Matrículas do Campus IFMA Barra do Corda entre os anos 2017 a 2022. Fonte: Nilo Peçanha (2022)	71
Gráfico 03: Taxas de evasão em índices nacionais e institucional. Fonte: Nilo Peçanha (2022)	71
Rede 01: Motivações discentes para a escolha do curso.....	64
Rede 02: Concepção dos docentes sobre o perfil dos alunos.....	69
Rede 03: Concepções sobre o trabalho pelos docentes.....	87
Rede 04: Concepções sobre o EMI pelos docentes.....	101

LISTA DE SIGLAS

AC – Análise do Conteúdo
ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
CEFETS – Centros Federais de Educação Tecnológica
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CFESP – Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional
CFT – Conselho Federal dos Técnicos Industriais
CGT – Confederação Geral dos Trabalhadores
CNI – Confederação Nacional da Indústria
CNC – Confederação de Comércio de Bens, Serviços e Turismo
CNI – Confederação Nacional da Indústria
CREA – Conselho Regional de Engenharia e Agronomia
CUT – Central Única dos Trabalhadores
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EPT – Educação Profissional Técnica
EPTNM – Educação Profissional Técnico de Nível Médio
FD – Formação Discursiva
FI – Formação ideológica
FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI – Fundo Monetário Internacional
FS – Força Sindical
MHD – Materialismo Histórico Dialético
IFMA – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.
IFMA-BDC – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão do município Barra do Corda
IEL – Instituto Euvaldo Lodi
IHL – Instituto Hebert Levy
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MTb – Ministério do Trabalho
MTE – Ministério do Trabalho e Emprego
PANFLOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PCD – Pessoas com Deficiência
PDC – Plano do Curso Técnico
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PIPMO – Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra
PLANFOR – Plano Nacional de Educação Profissional
PPI – Projeto Pedagógico Institucional
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
PROGER – Programa de Geração de Trabalho e Renda
PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
PROTEC – Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico

SEB – Secretaria de Educação Básica
SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENTEC – Secretaria Nacional do Ensino Técnico
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
USAID – United States Agency for International Development

RESUMO

A presente dissertação faz parte da linha de pesquisa História, Políticas Educacionais e Formação Humana, tendo como objeto de estudo a Educação Profissional na modalidade integrada ao Ensino Médio em sua oferta presencial. O estudo orientou-se pela problemática sobre as causas que levam a não identidade dos alunos com as práticas de formação que orientam a integração do Ensino Médio com a Educação Profissional. A partir desta questão, o tema foi delimitado na compreensão de como a educação profissional vem sendo articulado com o ensino médio na modalidade de ensino integrado, identificando as causas que levam o distanciamento dos alunos. Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa que tem seu caminho metodológico orientado pelas bases do Materialismo Histórico Dialético que foi complementado pela Análise do Conteúdo na categorização das entrevistas. Definimos como objetivo geral: analisar as causas que levam a não identificação dos alunos com a formação da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, com o estudo de campo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão campus Barra do Corda – IFMA BDC. Utilizamos como referencial teórico para esta pesquisa Manacorda (2017), Manfredi (2016), Marx (2012), Bardin (2020), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), Kuenzer (2020), Mészáros (2008), Caíres e Oliveira (2016), entre outros autores que nos deram suporte teórico para a realização deste trabalho. A entrevista aplicada foi do tipo semiestruturada e contou com a participação de 02 discentes do 2º ano, 03 discentes do 3º ano, 2 discentes egressos e 04 docentes (sendo 3 docentes do ensino técnico integrado do curso de edificações e um docente de disciplina do nível médio regular). A pesquisa demonstrou que as causas que levam a não identificação dos alunos à essa modalidade de ensino são: A construção histórica sobre a Educação Profissional que perpetua as concepções de uma educação voltada para o mercado de trabalho ignorando os aspectos ontológicos; a falta de integração entre os componentes curriculares propedêuticos com os técnicos resultando em uma grande demanda de atividades aos alunos requerendo mais tempo de estudo; as novas faces do neoliberalismo que não consegue ofertar mercado de trabalho aos técnicos fazendo com que os alunos não criem expectativas em atuar na sua formação; falta de interesse pelo curso técnico, visto que os alunos se matriculam buscando a qualidade do ensino propedêutico almejando a entrada na graduação em área distinta do curso técnico; a influência externa visto que muitos alunos se matricularam na instituição por influência de familiares e a falta de leitura e diálogo dos docentes sobre as concepções do ensino integrado conforme o Projeto Político Pedagógico.

Palavras chaves: Educação Profissional. Ensino Médio Integrado. Trabalho. Currículo.

RESUMEN

La presente disertación hace parte de la línea de investigación en Historia, Políticas Educativas y Formación Humana, teniendo como objeto de estudio la Educación Profesional en la modalidad integrada con la Educación Secundaria en su oferta presencial. El estudio se orientó por la problemática de las causas que llevan a no identificación de los estudiantes con las prácticas de formación que guían la integración de la Educación Secundaria con la Educación Profesional. A partir de esta cuestión, el tema se delimitó en la comprensión de cómo la educación profesional se ha articulado con la educación secundaria en la modalidad de enseñanza integrada, identificando las causas que generan el distanciamiento de los estudiantes. Esta es una investigación de naturaleza cualitativa que tiene su camino metodológico orientado por las bases del Materialismo Histórico Dialéctico, complementado por el Análisis de Contenido en la categorización de las entrevistas. Definimos como objetivo general: analizar las causas que llevan a la no identificación de los alumnos con la formación de la Educación Profesional integrada a la Educación Secundaria, con el estudio de campo en el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Maranhão campus Barra do Corda – IFMA BDC. Utilizamos como referencial teórico para esta investigación a Manacorda (2017), Manfredi (2016), Marx (2012), Bardin (2020), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), Kuenzer (2020), Mészáros (2008), Caires e Oliveira (2016), entre otros autores que nos dieron soporte teórico para la realización de este trabajo. La entrevista aplicada fue del tipo semiestructurada y contó con la participación de 02 estudiantes del 2° año, 03 estudiantes del 3° año, 2 estudiantes egresados y 04 docentes (siendo 3 docentes de la enseñanza técnica integrada del curso de edificaciones y un docente de disciplina del nivel medio regular). La investigación demostró que las causas que llevan a la no identificación de los alumnos con esta modalidad de enseñanza son: la construcción histórica sobre la Educación Profesional que perpetúa las concepciones de una educación orientada al mercado laboral, ignorando los aspectos ontológicos; la falta de integración entre los componentes curriculares propedéuticos y los técnicos, resultando en una gran demanda de actividades para los alumnos que requieren más tiempo de estudio; las nuevas caras del neoliberalismo que no logra ofrecer mercado laboral a los técnicos, haciendo que los alumnos no creen expectativas de trabajar en su formación; falta de interés en el curso técnico, ya que los alumnos se matriculan buscando la calidad de la enseñanza propedéutica, aspirando a ingresar a la universidad en una área distinta al curso técnico; la influencia externa, ya que muchos alumnos se matricularon en la institución por influencia de familiares y la falta de lectura y diálogo de los docentes sobre las concepciones de la enseñanza integrada conforme al Proyecto Político Pedagógico.

Palabras clave: Educación Profesional, Educación Secundaria Integrada, Trabajo, Currículo.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA	14
2. PERCURSO METODOLÓGICO: AS BASES E OS INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO	19
2.1 Bases e estratégias metodológicas.....	19
2.2 Campo empírico da pesquisa.....	21
2.3 Análise, categorização dos dados da entrevista e amostragem	26
3. REVISITANDO A CONSTRUÇÃO HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	30
3.1 A construção dos sentidos do trabalho manual no Brasil e o ensino assistencialista: do colonialismo ao império.....	32
3.2 A industrialização e as novas demandas de formação do Brasil Republicano.....	35
3.3 As reformas e contradições do Ensino Médio pela Lei 9394/96 e dos Decretos 2.208/97 e 5.154/04.....	45
4. DISCUSSÕES A PARTIR DAS CATEGORIAS E VOZES DOS SUJEITOS	58
4.1 CATEGORIA TRABALHO	59
4.1.1 Trabalho: uma estranha necessidade	61
4.1.2 Os sentidos históricos do trabalho e suas contradições	72
4.1.3 O trabalho na Educação Profissional.....	78
4.1.4 A concepção do trabalho conforme as bases pedagógicas do campus IFMA BDC e pelas vozes dos sujeitos entrevistados.....	81
4.2 CATEGORIA CURRÍCULO	90
4.2.1 Currículo e ideologia.....	92
4.2.2 O Ensino Médio Integrado e a Politécnica.....	100
4.2.3 O caminho pela práxis.....	105
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A NÃO IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS FRENTE AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE	110
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	113
APÊNDICES	116
APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA DISCENTES MATRICULADOS	117
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA DISCENTES EGRESSOS	119
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA DOCENTES	121
APÊNDICE D – REDE 01: MOTIVAÇÕES DISCENTES PARA A ESCOLHA DO CURSO 123	
APÊNDICE E – REDE 02: CONCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE O PERFIL DOS ALUNOS	124
APÊNDICE F – REDE 03: CONCEPÇÕES SOBRE O TRABALHO PELOS DOCENTES 125	

APÊNDICE G – REDE 04: CONCEPÇÕES SOBRE O EMI PELOS DOCENTES	126
ANEXOS	127
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (CEP/UFMA).....	128

1. INTRODUÇÃO: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

As transformações provenientes do capitalismo consolidaram a educação como uma mercadoria capaz de perpetuar os interesses dos grupos hegemônicos, neste cenário a Educação Profissional foi formalmente institucionalizada como um ensino que pudesse atender as demandas do mercado a partir de uma rápida formação centrada nos aspectos técnicos da produção. Por outro lado, o surgimento dos movimentos críticos do currículo contribuiu para que coletivos de educadores entrassem nessa disputa ao defender uma Educação Profissional centrada nos princípios da práxis com foco na formação humana trazendo, dessa forma, novas reflexões sobre o papel dessa modalidade de educação.

A pesquisa que aqui apresentamos está diretamente ligada às inquietações pessoais do autor e da sua trajetória como professor da Educação Profissional, experiência essa que se iniciou em instituições particulares, passando pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e atualmente como professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão do Campus Barra do Corda (IFMA-BDC). Se colocar frente a essa modalidade de ensino integrado e de novos sujeitos compostos por jovens, se apresentou como um universo totalmente novo e desafiador do qual a graduação em bacharelado apresentava suas limitações perante a docência.

Se tentar ter domínio sobre nossas construções sociais e pessoais diante as pesquisas científicas já se apresenta como um desafio, este se torna ainda maior quando estamos inseridos no próprio campo da pesquisa e com vínculo pessoal com o objeto de estudo, por outro lado, é essa mesma personalidade que alimenta nossas paixões nos motivando a buscar respostas das nossas inquietações e nos transformar enquanto educadores e pesquisadores. Reconhecendo minhas limitações, pretendo com essa pesquisa contribuir para o debate sobre o Ensino Técnico de Nível Médio que foi em mim creditada à confiança pelo Programa de Pós Graduação em Educação da UFMA ao oportunizar o ingresso e as ferramentas para o preparo de pesquisador em educação.

A inquietação da investigação surgiu ao presenciar a falta de integração dos conteúdos da formação geral em relação aos da educação profissional no ensino médio integrado, esse distanciamento foi percebido a partir das manifestações de alguns alunos que expressaram não se identificar com o curso técnico. Dois momentos em específicos foram motivadores dessa percepção: uma aluna com ótimo rendimento nas disciplinas e que possuía excelentes habilidades em desenho, mas que alegava não se identificar com o curso

técnico de edificações e que após a conclusão do curso médio não pretendia dar continuidade nessa área, fala essa que carregava um ar de obrigação sobre cursar as disciplinas do curso técnico; e o segundo momento quando uma aluna que ficou retida em disciplinas do curso técnico, no último ano do curso, alegou que o ensino profissionalizante foi um atraso para a continuidade ao Ensino Superior, aluna essa com excelentes talentos artísticos, mas que se mostrava desmotivada com o curso técnico.

Esses foram apenas dois exemplos entre tantos que me fizeram perguntar: qual o sentido da Educação Profissional no Ensino Médio? Por que alunos buscam o ensino técnico se não se identificam com o eixo escolhido ou mesmo com esse tipo de ensino? O que buscam os jovens ao procurarem os Institutos Federais? Quais são as causas que levam os alunos não se identificarem com o tipo de ensino que estão inseridos? Partindo dessas indagações, a pesquisa busca responder à seguinte questão/problema: Quais as causas que levam a não identificação dos alunos com a Educação Profissional Técnica (EPT)¹ na forma integrada ao Ensino Médio?

A partir dessas percepções delimitamos o tema da pesquisa na compreensão de como a EPT vem sendo articulada com o ensino médio na modalidade de ensino integrado, identificando as causas que levam o distanciamento dos alunos diante esse tipo de ensino. Foram usados como base: a investigação histórica da construção da Educação Profissional e Tecnológica; identificação de categorias de análises; leitura das bases jurídicas normativas e dos planos pedagógicos e o discurso dos sujeitos (docentes e discentes) sobre a educação profissional.

A pesquisa tem como objeto de estudo a Educação Profissional Técnica na modalidade integrada ao ensino médio em sua oferta presencial, e como campo de investigação o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão do município de Barra do Corda. A escolha pelo Instituto Federal vem por sua relevância material e histórica na Educação Profissional, sua consolidação representa as várias disputas políticas e ideológicas sobre a educação profissional e sua dualidade com o ensino regular, o Instituto representa também um espaço de resistência onde educadores buscam a construção de um ensino contra hegemônico. A escolha do campus do município Barra Corda se fez por ser a lotação profissional do pesquisador, o que facilita o acesso de dados

¹ Optamos pelo uso do termo Educação Profissional Técnica por ser esse o termo utilizado pelo Decreto 5.154/04 ao se referir à educação profissional técnica de nível médio. Também pode lê-se Educação Profissional e Tecnológica sem que haja mudança de interpretação de sentido.

e a observação imersiva de campo, mas, muito mais que isso, busco retribuir a confiança que me é assegurada enquanto servidor público e retribuir o caloroso acolhimento da cidade, pretendendo dar o retorno a partir da produção científica que contemple as realidades local e assim contribuir para a melhoria dos processos educativos do ensino público.

A importância da escolha deste tema parte em reconhecer as deficiências presentes no Ensino Médio em relação a sua integração à Educação Profissional para que esse último não seja tratado como um apêndice do Ensino Básico, mas sim como etapa importante da formação humana dos sujeitos. Tal modalidade não pode ser pensada como uma formação voltada para atender aos interesses do capital, mas ser trabalhada como educação que consiga articular o trabalho em seu sentido ontológico com a produção de conhecimentos.

A relevância social deste estudo busca contribuir com as reflexões e enriquecimento de saberes sobre a Educação Profissional a partir da análise histórica e das concepções dos sujeitos sobre esse ensino e sua integração com o Ensino Médio, acreditamos que a Educação Profissional deve ultrapassar a simples formação de técnicos para o mercado de trabalho e, dessa forma, contemplar os aspectos da formação humana dos sujeitos. Para o campus em estudo espera-se que esta pesquisa faça parte dos debates em encontros pedagógicos e que seja divulgado seu resultado para que possa acrescentar reflexões nas revisões curriculares e nas práticas educativas.

O Programa de Pós Graduação da UFMA aponta como finalidade básica contribuir para a produção e socialização de conhecimentos científicos na área da educação brasileira, formando em nível de mestrado, docentes pesquisadores voltados para a educação maranhense e brasileira, em articulação com o contexto internacional. A pesquisa que aqui apresentamos busca se aliar à finalidade do programa, em especial à Linha De Pesquisa: História, Políticas Educacionais e Formação Humana com eixo de Investigação na Educação Profissional. Dessa forma, o debate que aqui trazemos soma-se aos estudos já desenvolvidos pelos professores do programa sobre a Educação Profissional, como exemplos citamos a produção da professora Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes cuja tese intitulada “*Currículo centrado em Competências: concepção e implicações na formação técnico-profissional - estudando o caso do CEFET/MA*” e da professora doutora Francisca das Chagas Silva Lima com sua tese intitulada “*A formação técnico-profissional face aos processos de reestruturação produtiva maranhense e às diretrizes educacionais*” que se dispôs a assumir o papel de professora orientadora desta pesquisa. Citam-se também as pesquisas já realizadas pelos alunos do programa que abrangem o universo do Ensino Integrado, tais como:

Karyanne Rosa (2019); Ana Paula Dias (2020), Eunice Castro (2017) e Elinete Pedrosa (2013)².

Por fim, o interesse pessoal, já mencionado desde o início desta introdução, em contribuir para que a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio seja mais significativa para os alunos, pois acreditamos ser incabível um ensino de três ou quatro anos que não desperte a identificação dos sujeitos. Carregamos nosso posicionamento de que a EPT deva seguir os princípios de uma educação para além dos interesses do capital, voltando-se para a formação de sujeitos críticos e oferecer oportunidades de um ensino que faça parte da sua formação humana, olhando o curso profissionalizante não somente como formador de mão de obra, mas um ensino que consiga aliar o mundo do trabalho e suas tecnologias à construção de saberes.

Definimos como objetivo geral: Analisar as causas que levam a não identificação dos alunos com a formação da Educação Profissional na forma integrada ao Ensino Médio, com o estudo de campo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão campus Barra do Corda – IFMA BDC. E, como objetivos específicos: a) Analisar o percurso sócio-histórico que moldou a concepção e os princípios da Educação Profissional do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Brasil; b) Analisar as bases jurídicas normativas das políticas educacionais que orientam a integração entre o Ensino Médio com a Educação Profissional; c) Compreender os princípios e objetivos que orientam a integração do Ensino Médio com a Educação Profissional no Projeto Pedagógico, no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Plano de Curso do Curso de Edificações do Campus IFMA Barra do Corda; d) Analisar a Percepção dos participantes entrevistados sobre a concepção de integração que orienta a formação dos curso de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e os desafios postos.

A dissertação estrutura-se a partir de 5 Seções, dispostos da seguinte forma:

Seção 01: Introdução – A seção de apresentação traz o ponto de partida da pesquisa, as indagações e as motivações que despertaram o interesse pelo objeto estudado. É

² ROSA, Karyanne Moreira da Silva Nogueira. CURRÍCULO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO: a percepção dos alunos do Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IEMA. 2019; DIAS, Ana Paula Mondêgo. Professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica: transitando entre a exigência legal e a formativa. 2020; CASTRO, Eunice. Currículo Integrado do Proeja: concepção e implementação no IFMA. 2017; PEDROSA, Elinete Maria Pinto. Implicações do Ensino Médio Integrado para a formação do trabalhador: uma análise no Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA Campus São Luís Monte Castelo. 2013.

apresentada a questão problema que norteia a investigação, bem como a delimitação do tema. Nesta seção são apresentadas ainda as justificativas e relevâncias da pesquisa e seus objetivos geral e específicos.

Seção 02: Percurso Metodológico – Aqui apresentamos as Bases e Estratégias Metodológicas que norteiam a investigação, com o paradigma do Materialismo Histórico Dialético e de abordagem qualitativa. Situamos também o campo empírico da pesquisa contextualizando o município de Barra do Corda e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA-BDC), seguido pela definição da amostra dos participantes que fazem parte das entrevistas e das rodas de conversa. Por fim é apresentado o método de análise e de categorização dos dados através da Análise do Conteúdo (AC).

Seção 03: Revisitando a construção histórica da Educação Profissional no Brasil: Nesta seção buscamos através da história entender as origens das concepções sobre a educação profissional e suas estruturas. Nesse percurso analisamos a gênese sobre a visão pejorativa do trabalho manual e a construção de uma formação profissional assistencialista para os menos afortunados com fins de controle social e formação de mão de obra. A revisitação histórica nos mostra que as políticas sobre a educação profissional sempre estiveram voltadas ao grupo de pessoas socialmente excluídas e que sua dualidade com o ensino propedêutico aumenta o abismo de oportunidades de acesso ao Ensino Superior e de melhores condições de emprego.

Seção 04: Discussões a partir das Categorias – Nesta seção são apresentadas as reflexões da pesquisa a partir de duas categorias: Trabalho e currículo. Essas categorias se revelaram a partir da análise histórica da Educação Profissional e são trabalhadas em uma relação dialética entre a história (aspecto macro) e a percepção pelas vozes dos sujeitos entrevistados (aspecto micro). Realiza-se um debate crítico das construções de sentidos sobre o trabalho e as concepções do currículo utilizando os métodos do Materialismo Histórico Dialético (MHD) e da Análise do Conteúdo (AC) como instrumento de análise das entrevistas. É nesta seção que aplicamos a análise histórica ao campo empírico da pesquisa (IFMA Campus BDC), observando na prática o funcionamento dos discursos construídos e buscando a resposta para a questão norteadora da pesquisa “Quais as causas que levam a não identidade dos alunos com as práticas de formação que orientam a integração do Ensino Médio com a Educação Profissional?”.

Seção 05: Considerações Finais: Nessa seção são apresentadas as conclusões provenientes da pesquisa, identificamos que as causas do distanciamento dos alunos frente

à Educação Profissional não é somente uma questão subjetiva, identitária e pessoal, mas são reflexos da construção histórica. A pesquisa demonstrou que as causas que levam a não identificação dos alunos à essa modalidade de ensino são: a construção histórica sobre a Educação Profissional que perpetua as concepções de uma educação voltada para o mercado de trabalho ignorando os aspectos ontológicos; a falta de integração entre os componentes curriculares propedêuticos com os técnicos resultando em uma grande demanda de atividades aos alunos requerendo mais tempo de estudo; as novas faces do neoliberalismo que não consegue ofertar mercado de trabalho aos técnicos fazendo com que os alunos não criem expectativas em atuar na sua formação; falta de interesse pelo curso técnico, visto que os alunos se matriculam buscando a qualidade do ensino propedêutico almejando a entrada na graduação em área distinta do curso técnico, a influência externa visto que muitos alunos se matricularam na instituição por influência de familiares e a falta de leitura e dialogo dos docentes sobre as concepções do ensino integrado conforme o Projeto Político Pedagógico.

2. PERCURSO METODOLÓGICO: AS BASES E OS INSTRUMENTOS DE INVESTIGAÇÃO

O objetivo desta seção é apresentar as construções metodológicas que nortearam a pesquisa desde suas concepções filosóficas, tipo de pesquisa, as estratégias e os métodos de coleta e análise de dados. Apresentam-se também informações sobre o campo empírico (pesquisa de campo) e os sujeitos que fazem parte da amostragem das entrevistas.

2.1 Bases e estratégias metodológicas

A construção da estratégia metodológica desta pesquisa iniciou-se pela definição do paradigma, também chamado por alguns autores de concepções filosóficas, ou ainda de programa de investigação ou mesmo de tradição. Segundo Thomas Kuhn citado por Clara Coutinho (2014), os paradigmas podem ser definidos como o “conjunto de crenças, valores, técnicas partilhadas pelos membros de uma dada comunidade científica e, em segundo, como um modelo para o ‘que’ e para o ‘como’ investigar num dado e definido contexto histórico/social” (KUHN, 1962 apud. COUTINHO, 2014, p. 7). A autora aponta que a função dessa escolha é unificar os conceitos a partir de um ponto de vista em comum em relação às questões teóricas e metodológicas, possibilitando a interpretação e legitimação entre os pesquisadores.

A definição do paradigma norteia a partir de qual referencial será lançado o olhar sobre o objeto de pesquisa, sendo assim o seu ponto de partida. Essa definição deve ser clara, pois permitirá a compreensão em que o pesquisador se coloca frente ao problema de pesquisa, identificando seu posicionamento adotado para a interpretação de seu objeto.

A pesquisa aqui desenvolvida tem seu paradigma fundamentado no método desenvolvido por Karl Marx conhecido como Materialismo Histórico Dialético (MHD), a escolha se fez a partir da análise dos possíveis caminhos que poderiam nortear a investigação do objeto, dessa forma, chegamos à conclusão que a análise do problema partindo pela historicidade e de suas condições materiais nos permite a melhor compreensão da problemática. Considera-se que a educação é ideologicamente e politicamente direcionada pelos interesses do capital, nesse sentido, devemos partir de uma visão macro de análise que consiga fazer a relação crítica com o meio material para só então partimos para uma menor unidade de análise, que aqui serão os sujeitos entrevistados, conforme aponta Marx, a consciência é “um produto social e continuará a sê-lo enquanto houver homens. A consciência é antes de tudo, a consciência do meio sensível imediato e de uma relação limitada com outras pessoas e outras coisas situadas fora do indivíduo” (MARX, 2012, posição 198).

É através da historicidade que buscamos compreender os discursos criados sobre a Educação Profissional e sua dualidade estrutural com o ensino voltado para as elites e outro para a formação de mão de obra da classe trabalhadora, percebemos nesse percurso que a sua construção surge de uma visão assistencialista aos desafortunados e que o desprezo sobre esse tipo de ensino está diretamente ligado à construção do sentido pejorativo do trabalho manual desde a época do Brasil colonial. Desse modo, a não identificação dos alunos sobre essa modalidade de ensino vai muito além das manifestações individuais, mas está na raiz de um ensino que historicamente foi construído para atender as demandas do capital e não a formação humana desses sujeitos.

Após discorrermos sobre paradigma, destacamos a definição da estratégia ou abordagem de investigação, assim definido por Creswell (2010), também chamada de metodologias da pesquisa (MERTENS, 1998 in CRESWELL, 2010) ou somente metodologia como adota Clara Coutinho (2014), todos esses termos se referem ao tipo de estudo que irá direcionar os procedimentos da pesquisa. Concluímos que a escolha pelo método predominantemente qualitativo nos fornece melhores condições da análise para o objeto, pois a pesquisa se fundamenta no mundo dos sentidos e significados sócio-histórico

da educação profissional e pela interpretação do objeto a partir de uma visão dos sentidos históricos que foram construídos frente às condições materiais.

O método de análise aplicado também caminha pelo Materialismo Histórico Dialético (MHD) elaborado por Karl Marx e Engels, esses teóricos não possuem obras didáticas sobre sua aplicação em pesquisas, sendo assim a compreensão surge a partir da leitura de suas obras, em especial a Ideologia Alemã. Segundo esse método, a pesquisa se fundamenta na identificação de categorias que surgem a partir de um aspecto macro de análise, cada categoria apresenta os aspectos da historicidade, das relações materiais e das contradições de interesses e significados. A partir da construção das categorias, foram elaboradas as proposições que buscam responder à problemática da pesquisa e, posteriormente, foram associadas com a fala dos sujeitos entrevistados. A dialética entre a análise macro e as entrevistas foi um aspecto constante de idas e vindas na identificação das categorias e do desenvolvimento das questões norteadoras. Partiremos agora para a contextualização do campo de pesquisa do qual será feita a investigação imersiva, ou seja, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão do município Barra do Corda (IFMA-BDC).

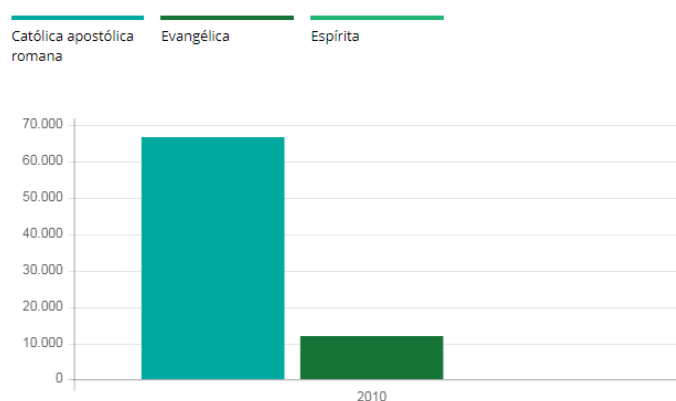
2.2 Campo empírico da pesquisa

Frequentemente quando menciono que trabalho no município de Barra do Corda, escuto de prontidão comentários como “cuidado com os índios” ou “lá tem muito índio”, são expressões carregadas de preconceito repassados por narrativas apoiadas na construção histórica eurocêntrica. Não cabe aqui discorrer sobre esse tema, pois demandaria um debate muito mais cuidadoso e específico, nosso objetivo neste momento é situar e contextualizar o município.

A presença dos povos Tenetehara Guajajaras e dos Ramkokamekrá (Canela) representam a história de resistência desses povos que buscaram refúgios no sertão maranhense diante às ameaças da colonização. Seu processo de urbanização começa com a chegada do cearense Manoel Rodrigues de Melo Uchoa que tinha a missão de fundar a cidade Barra do Corda para que pudesse servir de ligação entre o Sul e o Norte do Estado para facilitar o transporte, as atividades econômicas e as relações políticas. Uchoa margeou o Rio Corda e a topografia da região acompanhado por alguns indígenas da etnia Ramkokamekrá, chegando a um local com grande disponibilidade de água para consumo e navegação (IBGE, 1973).

A religião católica esteve presente em sua fundação e ainda é predominante na região, exercendo grande influência no desenvolvimento urbano do município. A imposição cultural e religiosa sobre os povos indígenas acarretou no conflito³ conhecido como *massacre* da colônia Alto Alegre (IBGE, 1973), esse episódio serviu para a construção da imagem dos indígenas como violentos e utilizou-se desse discurso como justificativa para a perseguição e assassinato desses povos.

Gráfico 01. População residente por religião (unidade/pessoas) segundo o Censo 2010. Não foram considerados pelo o levantamento do IBGE outros tipos de religiões como as de matrizes africanas.



Fonte: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/barra-do-corda/panorama>. Acessado em: 15 de nov. 2022.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE⁴, o município possui em área de unidade territorial 5.187,673 km² ocupando a 12^o posição entre os municípios com maiores áreas do Maranhão, economicamente o PIB per capita em 2019 foi de R\$ 8.072,62 ficando ocupando a posição 84 do ranking estadual. De acordo com o censo de 2010 o município possui uma população de 82.830 pessoas ficando em 11^o lugar dos municípios mais populosos do Maranhão, com sua maior parte formada por jovens entre 15 a 24 anos. Em levantamento realizado no ano de 2020 foi constatado que o salário médio mensal dos trabalhadores formais é de 2 salários mínimos, sendo a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total de apenas 6.2% (5.491 pessoas). Já o percentual da

³ O termo conflito é utilizado na dissertação do Professor Carlos Eduardo Penha substituindo o termo massacre, nessa pesquisa o autor revisita história desconstruindo a visão eurocêntrica contada sobre esse fato. EVERTON. Carlos Eduardo Penha. Hoje e amanhã celebri a história para encarnai-vos no povo: os embates de memória sobre o "Conflito de Alto Alegre". UEMA, 2016.

⁴ Os dados a seguir foram obtidos pela base de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/barra-do-corda/panorama>. Acessado em: 15 de nov. de 2022.

população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo abrange 51,6 % da população local.

A plataforma QEdu⁵, utilizando como fonte o Censo, INEP – 2021, aponta a presença de 186 escolas no município, sendo 1 Federal (IFMA-BDC), 71 estaduais, 104 municipais (totalizando 176 unidades de ensino público) e 10 unidades privadas. Em relação ao número de matrículas, os dados apresentados são:

Quadro 01 - Dados por etapa e matrículas por série do município de Barra do Corda.

Matrículas por etapa		Matrículas por série	
Creches	882	Ensino Médio	
Pré-escolas	2.263	1º ano	1.235
Anos iniciais	7.595	2º ano	1.036
Anos finais	6.974	3º ano	1.187
Ensino médio	3.458	Outros	0
Ensino EJA	1.636		
Escola educação especial	924		

Fonte: Censo, INEP – 2021. Disponível em <<https://qedu.org.br/municipio/2101608-barra-do-corda>>. Acessado em: 15 de nov. 2022

Também é relevante considerar os resultados eleitorais do município a fim de entender com qual gestão pública a população local se sente melhor representada, assim no primeiro turno da eleição de 2022, o candidato Luís Inácio Lula da Silva (PT) teve 64,70% (29.316 votos), enquanto Jair Bolsonaro (PL) 31,60% dos eleitores (14.318 votos), para governo o mais votado foi o governador eleito Carlos Brandão (PSB) com 56,00% (23.118 votos). Na disputa do segundo turno, Lula (PT) teve 66,38% (29.904) e Jair Bolsonaro (PL) 33,62% (15.143 votos).⁶

Feita essa breve contextualização do município, destacamos alguns aspectos da unidade de ensino que do nosso campo de investigação empírica, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão campus Barra do Corda (IFMA-BDC). A fundação do campus se deu pelo Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (MEC), através da Portaria

⁵ <https://qedu.org.br/municipio/2101608-barra-do-corda>. Acessado em: 15 de nov. de 2022.

⁶Fonte: Tribunal Superior Eleitoral - TSE. Disponível em: <<https://resultados.tse.jus.br/oficial/app/index.html#/divulga>>. Acessado em: 15 de nov. 2022

Ministerial nº 1.170/2010, tendo iniciado suas atividades no ano de 2011. Além de abranger as demandas do próprio município, atende ainda estudantes das cidades vizinhas de Itaipava do Grajaú, Fernando Falcão, Tuntum, Grajaú, São Raimundo do Doca Bezerra, Jenipapo dos Vieiras, Dom Pedro e Presidente Dutra.

O Instituto oferece os cursos técnicos nas modalidades integrada, concomitante e subsequente, os cursos ofertados são: Administração, Informática, Edificações, Química, Meio Ambiente e Libras, já pelo do PROEJA é ofertado o curso de Comércio. A instituição oferta ainda graduação em nível superior de Bacharel em Administração e licenciatura em Matemática, tendo ainda como meta a implantação do curso Superior em Engenharia Civil. Também são ofertados cursos de formação inicial e continuada (FIC) pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Segundo os dados da Plataforma Nilo Peçanha, o campus possui a taxa de eficiência⁷ de 52,2% e o número de vagas ofertadas em 2021 foram 440 vagas, número este decrescente conforme nos mostra a plataforma:

Quadro 02 - Oferta de vagas do IFMA campus Barra do Corda dos anos 2017 a 2021.

Instituição	2017	2018	2019	2020	2021
Campus Barra do Corda	750	550	888	510	440

Fonte: Plataforma Nilo Peçanha. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>>. Acessado em: 15 de nov. 2022

Os dados apresentados pelo Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023 apontam que em 2018 a oferta do campus foi de 19 cursos e com 1.400 matrículas de alunos, contando com a presença de 97 servidores (IFMA, 2019, p.99). A estrutura do campus conta com laboratório de Química, Física/Biologia, Laboratório de Mecânica dos Solos, Informática e de Manutenção e Suporte, cantina, auditório, biblioteca, salas administrativas, sala dos professores, enfermaria, 10 salas de aula climatizadas, 06 banheiros para alunos (sendo 02 PCD), piscina, vestiário, quadra coberta e sala da Fábrica de Inovação. Estruturalmente o prédio oferece acessibilidade com a presença de rampas e banheiros para pessoas com deficiência (PCD), porém reconhece-se que exige revisões a serem feitas para

⁷ Segundo a plataforma, o cálculo do indicador de Eficiência Acadêmica avalia a capacidade da Rede Federal de atingir os resultados previstos em termos de “estudantes certificados” ou “com potencial de certificação” em relação à quantidade total de matrículas, considerando um determinado ciclo de matrículas.

melhor atender as normas de acessibilidade (NBR 9050). Recentemente foi entregue a obra do anexo na parte posterior do campus onde funcionam laboratórios, sala de Atendimento Educacional Especializado e salas de aula.

Dentre as ofertas formativas da instituição, optamos pelo curso de Edificações na modalidade Educação Profissional integrada ao Ensino Médio pela relevância da profissão dentro da área da construção civil e por ser um curso tradicionalmente ofertado pelos Institutos Federais, além disso, a escolha se fez por ser a área de atuação do pesquisador enquanto professor do campus, possuindo familiaridade com as rotinas e as dinâmicas do curso. As manifestações trazidas pelos alunos sobre sua não identificação com o curso técnico surgiram a partir desse convívio escolar, dos quais os alunos se sentiram mais confiantes e confortáveis em contar suas frustrações ao professor/pesquisador, dessa forma, podemos melhor selecionar os alunos da nossa amostragem que será do tipo intencional conforme mostraremos a seguir. O curso faz parte do Eixo Tecnológico Infraestrutura e é ofertado na modalidade presencial com 40 vagas por turma, o tempo mínimo de formação é de 3 anos com a carga horária total de 3500h/relógio.

Segundo o Plano do Curso Técnico em Edificações na forma Integrada ao Ensino Médio, sua oferta é justificada pela as atividades econômicas do setor primário do município, dentre elas a rizicultura, pecuária leiteira e extração de gipsita e calcário (matéria prima do gesso e cimento, respectivamente, de grande valia para a construção civil), foi considerada também, a expansão da cidade em novos bairros e loteamentos o que resulta na demanda de trabalho por profissionais da área da construção civil que possa exercer sua atividade seguindo as orientações técnicas.

O Plano aponta ainda a ausência de profissionais da área de construção civil tanto na própria cidade como na microrregião do Alto Mearim e Mesorregião do Centro do Maranhão, sendo uma consequência da falta de oferta de instituições de ensino técnico nessas regiões. Segundo levantado em audiências públicas, o documento ressalta que:

O técnico em edificação é um profissional de grande valia para o mercado, tendo em vista que pode atuar em um leque variado de funções que vão de projeto a execução de obras (respeitados os limites legais da profissão). Soma-se a esse fato, a rápida formação do profissional, o que permite que um jovem de nível médio tenha uma profissão e passe a contribuir para o desenvolvimento da região, através da atuação de um profissional ético e com qualidade e competência social (IFMA, 2018, p. 7).

Atualmente os técnicos em edificações estão vinculados ao Conselho Federal dos Técnicos Industriais (CFT) criado a partir da Lei Nº 13.639, de 26 de Março de 2018, tendo

sido vinculado anteriormente ao Conselho Regional de Engenharia e Agronomia (CREA). Suas atribuições estão definidas pela Resolução n.º 58/2019 além das habitações inerentes a estes profissionais, destacadas a seguir:

- I- Conduzir, dirigir e executar trabalhos de sua especialidade no âmbito da construção civil;
- II- Prestar assistência técnica no estudo e desenvolvimento de projetos e pesquisas tecnológicas voltadas para a construção civil;
- III- Orientar e coordenar a execução dos serviços de manutenção de equipamentos e instalações utilizadas na construção de edificações;
- IV- Dar assistência técnica na compra, venda e utilização de produtos e equipamentos especializados na construção civil;
- V- Responsabilizar-se pela elaboração e execução de projetos de construção civil.

Feita a contextualização do município, do campo empírico e a opção do curso objeto da investigação, apresentaremos a seguir a justificativa da amostra, os métodos de coleta, análise e qualificação de dados com vistas à elaboração da pesquisa.

2.3 Análise, categorização dos dados da entrevista e amostragem

Consideramos que para a realização da presente pesquisa o Materialismo Histórico Dialético (MHD), isoladamente, não conseguiria ser aplicado como método de análise e categorização dos dados das entrevistas, dessa forma, buscando um método que pudesse contemplar a análise desses dados, optou-se junto com a banca de qualificação pelo uso da Análise de Conteúdo (AC) tomando como base os estudos da Laurence Bardin.

A Análise de Conteúdo é uma técnica de análise de dados qualitativos que nesta pesquisa é representado pelos dados verbais da fala dos entrevistados, Berelson (1952) define a AC como “uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objectiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (apud. Bardin, 2020, p. 20), por sua vez a autora Bardin vai reformular essa definição como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (2020, p. 44).

Segundo a análise histórica da autora, a Análise de Conteúdo surge com a hermenêutica na interpretação de textos sagrados, em 1600 que posteriormente, durante a segunda guerra mundial, passa a ter um caráter mais quantitativo, onde se analisavam grande

quantidade de textos transformando em dados mensuráveis (números, frequências, proporcionalidade, percentual) sobre as publicidades e materiais que apresentavam discursos subversivos nazistas. Na década de 1950-60 houve um grande debate no ambiente acadêmico sobre a confiabilidade das pesquisas que usavam métodos qualitativos, esse debate ainda continua em nossos dias para validar cada vez mais a cientificidade das pesquisas qualitativas, com isso, a AC é uma das técnicas que de modo sistemático consegue garantir a viabilidade das pesquisas de dados qualitativos que desde a década de 60-80 vem se aliando às novas tecnologias computacionais garantindo novas possibilidades ao método.

O corpus analisado nesta pesquisa através da técnica da Análise de Conteúdo é formado pela transcrição das entrevistas semi-estruturadas realizada com docentes e discentes, onde foram definidos para a amostra os seguintes critérios:

Grupo docente: composto por uma amostra não probabilística, porém criterial. Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, o que se busca é a compreensão das falas dos sujeitos, desse modo, um grupo menor consegue permitir a melhor análise da subjetividade dessas falas.

Grupo Discente: o critério dos alunos parte de dois opostos, sendo de um lado alunos que se identificam com o curso técnico integrado ao ensino médio e do outro aqueles alunos, que mesmo com bons rendimentos escolares, não se identificam com essa modalidade de ensino, tratando-se assim de uma amostra de seleção intencional. Foram entrevistados dois alunos do segundo ano do sexo masculino e três alunos do terceiro ano, sendo duas do gênero feminino e um do gênero masculino, totalizando assim 05 discentes todos do ensino médio integrado ao curso técnico de edificações. Excluímos os alunos do primeiro ano dessa amostra por possuírem pouco tempo de vivência no ensino integrado.

Grupo Discente egresso: composto por dois sujeitos egresso, sendo o primeiro que se identificava com o curso técnico durante seu percurso no IFMA BDC e o segundo que mesmo com boas notas e bons resultados, não se identificava com o curso técnico.

Imagem 01: Grupo de amostragem dos alunos matriculados e egressos. Fonte: do autor.



Fonte: do autor (2023).

Grupo docentes: Composto por 3 docentes do ensino técnico integrado do curso de edificações e um docente de disciplina do nível médio regular, totalizando 04 participantes, sendo dois homens e duas mulheres.

Imagem 02: Grupo de amostragem professores e equipe pedagógica.



Fonte: do autor (2023).

Para fins de análise, foi elaborado o seguinte quadro para melhor organização dos documentos buscando manter o sigilo dos entrevistados:

Quadro 03 - Organização dos sujeitos entrevistados.

Entrevistados (Docentes)	PERFIL			DETALHES DA ENTREVISTA		
	Codinome	Área de ensino	Formação	Data da entrevista	Duração (minutos)	Meio da entrevista
DOCENTE 01	Do1	TÉCNICO	Mestrado	05/07/23	14:46	Semiestruturada presencial
DOCENTE 02	Do2	TÉCNICO	Mestrado	10/07/23	48:53	Semiestruturada presencial
DOCENTE 03	Do3	TÉCNICO	Mestrado	18/08/23	56:19	Semiestruturada vídeo chamada
DOCENTE 04	Do4	PROPEDEUTICO	Doutorado	04/10/23	38:40	Semiestruturada presencial
Entrevistados (Discentes)	PERFIL			DETALHES DA ENTREVISTA		
	Codinome	Ano em curso	Formação	Data da entrevista	Duração (minutos)	Meio da entrevista
EGRESSO	Eg1	EGRESSO	Ensino Médio	16/08/23	42:40	Semiestruturada vídeo chamada
EGRESSO	Eg2	EGRESSO	Superior incompleto (pedagogia)	21/11/23	35:09	Semiestruturada vídeo chamada
DISCENTE 01	Di1	2º ano	Ensino Fundamental	23/08/23	34:56	Semiestruturada presencial
DISCENTE 02	Di2	2º ano	Ensino Fundamental	23/08/23	34:56	Semiestruturada presencial
DISCENTE 03	Di3	3º ano	Ensino Fundamental	19/09/23	50:08	Semiestruturada presencial
DISCENTE 04	Di4	3º ano	Ensino Fundamental	19/09/23	50:08	Semiestruturada presencial
DISCENTE 05	Di5	3º ano	Ensino Fundamental	19/09/23	50:08	Semiestruturada presencial

Fonte: Do autor (2023).

Segundo Bardin (2020), a pré-análise é composta por três principais atividades que são inter-relacionadas, mas não são sucessivas, essas atividades são: *escolha dos documentos a serem submetidos à análise* que, conforme mencionado, são compostos pelas transcrições das entrevistas; *a formulação de hipótese*⁸ e *dos objetivos*, que nesta pesquisa a hipótese investigada, surgida anteriormente às entrevistas, foi que “o afastamento dos alunos em relação à educação profissional é fruto da não identidade do trabalho nela produzido, ou seja, é um conhecimento alheio que não surge de suas necessidades, mas da necessidade demanda

⁸ A autora faz o uso do termo hipótese

pelo capital” e como objetivo “Analisar as causas que levam a não identificação dos alunos com as práticas de formação da Educação Profissional Técnica na forma integrada ao Ensino Médio” e a *elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final*, ou seja, os códigos e categorias.

Para a etapa de Codificação, foi utilizado o software Atlas.ti versão 9, o uso dessa ferramenta foi essencial para a organização dos documentos e do processo de codificação facilitando a análise qualitativa dos dados de forma mais eficiente e tornando possível criar relações entre os códigos. Segundo Bardin (2020) “tratar o material é codificá-lo” diz ainda: “a codificação corresponde a uma transformação, efetuada segundo regras precisas, dos dados brutos em textos” (p. 129) permitindo atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, citando Holsti (1969), a autora aponta ainda que codificação é o processo “pelo qual os dados em brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (p. 129).

Na pesquisa qualitativa, o código é uma palavra ou frase curta que simbolicamente captura a essência e/ou evoca atributo para uma porção baseada na linguagem ou dado visual representando um método que permite organizar e agrupar dados codificados similarmente em categorias ou “famílias” porque compartilham alguma característica padrão. Em nossa pesquisa optamos pelo uso da codificação dedutiva (a priori), ou seja, os códigos são identificados a partir da literatura e, uma vez identificados, são aplicados nos trechos das transcrições que os representam. Ao final da pesquisa foram criados 70 códigos que foram aplicados aos recortes (citações) das transcrições que posteriormente foram agrupados conforme temáticas.

Por fim a categorização permitiu a criação de grupos de elementos com características comuns sob as mesmas temáticas, dessa forma, foi possível relacionar os trechos codificados e inferi-los em dados qualitativos e associa-los com os debates teóricos da pesquisa.

3. REVISITANDO A CONSTRUÇÃO HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Por nos fundamentarmos no método do Materialismo Histórico Dialético, se tornou necessário traçarmos o percurso histórico-crítico sobre a construção do Ensino Profissional no Brasil buscando compreender os sentidos e as suas bases estruturais. Toda a percepção, os sentidos, os preconceitos que cercam essa modalidade de ensino são frutos de disputas

políticas que historicamente construíram a educação profissional voltada para as pessoas dos grupos marginalizados que por “sorte” conseguem ter acesso a essa educação que, por sua vez, buscam atender a manutenção do capital e garantir a separação socioeconômica onde uma pequena classe fica responsável pelo trabalho intelectual, enquanto a maior parte da sociedade assume o trabalho manual em sua maneira mais cruel e limitada.

Iniciamos o percurso histórico da Educação Profissional do Brasil pela educação e trabalho entre os povos nativos, ou seja, os indígenas, como verdadeiros povos de nosso território, foram estes os primeiros educadores do que viria a ser o Brasil com a chegada dos portugueses. Segundo Manfredi (2016), suas práticas educativas estavam associadas com as atividades cotidianas onde a aprendizagem se dava mediante a observação e na participação direta nas atividades como caça, pesca, plantio e confecção de artefatos, sendo um conhecimento passado das gerações mais velhas para as gerações mais novas. Trata-se de uma educação ocorrida através da vivência e da prática que ainda hoje se vê presente nas comunidades indígenas, sendo assim, é possível afirmar que esses povos foram os primeiros educadores de artes e ofícios da educação para o trabalho. Esse ponto de partida também é compartilhado por Lélia Cristina de Moraes (2006) ao destacar que:

A Educação Profissional tem origem com a educação dos Jesuítas, **mas são os povos indígenas, que desenvolvem o papel de primeiros educadores de artes e ofícios, mediante o exercício de várias atividades efetivadas por meio de observação e participação direta no trabalho de tecelagem, colheita, plantio, cultivo da terra e produção de medicamentos.** Sem padrões ou regulamentações estabelecidas, o aprendizado ocorria no próprio ambiente de trabalho (MORAES, 2006, p. 116, grifo nosso).

Nos primeiros séculos da colonização portuguesa a economia brasileira se baseou na agroindústria açucareira e tinha no trabalho escravo de indígenas e dos negros africanos seu sustentáculo. Os engenhos, além de compor as unidades básicas de plantio e produção do açúcar, eram também os espaços onde ocorriam as práticas educativas informais de aprendizagem profissional por intermédio do próprio trabalho. É nesse momento que a construção do sentido pejorativo do trabalho manual começa a ser consolidado na história do nosso país, conforme debatemos a seguir.

3.1 A construção dos sentidos do trabalho manual no Brasil e o ensino assistencialista: do colonialismo ao império

A chegada dos portugueses em terras Pindorama⁹ transformou o Brasil em colônia cuja principal função era fornecer matérias primas para Europa com o controle administrativo da Coroa portuguesa. O clima tropical e o vasto território garantiam os fatores essenciais para a produção de matéria prima e alimentos para atender a manufatura europeia, instaurou-se nesse momento uma economia baseada na extração, no comércio da madeira e na agroindústria açucareira.

O trabalho necessário para atender essa produção correspondia a uma atividade de mão de obra braçal e árdua que exigia grande força física, sendo exercida pelo trabalho escravo de indígenas e principalmente dos negros africanos. É este o momento que começa a nascer no Brasil a concepção do trabalho manual como um trabalho não digno exercido por um grupo socialmente excluído. Contudo, algumas atividades manuais de ofícios ainda eram exercidas exclusivamente por brancos, nelas as corporações elaboravam normas para impedir o emprego de escravos “branqueando” essas atividades ao dificultar o acesso de negros e mulatos. Conforme observa Santos (2010)¹⁰: “a gênese do preconceito contra o trabalho manual vai estar centrada muito mais no tipo de inserção do trabalhador na sociedade (se escravo ou homem livre), e muito menos na natureza da atividade em si” (p. 205).

A aprendizagem dos ofícios acontecia na própria vivência do trabalho, seja entre os escravos ou homens livres, “os aprendizes não eram necessariamente criança e adolescentes, mas os indivíduos que eventualmente demonstrassem disposições para a aprendizagem” (CUNHA, 2000, p. 32 apud Manfredi, 2016, p. 47). Não existia uma sistematização ou padronização, muito menos um local destinado exclusivamente para o estudo das atividades, dessa forma, a aprendizagem se dava através da prática e da experiência diária.

A presença da Companhia de Jesus, em 1549, representava o início de um ensino sistematizado voltado exclusivamente para um grupo de elite formado pelos filhos dos colonizadores com foco nos aspectos humanistas e sem a pretensão de formação para o

⁹ Pindorama: Nome usado por algumas comunidades indígenas antes da chegada dos portugueses ao Brasil (1500), em tupi-guarani significa "terra das palmeiras".

¹⁰ SANTOS, J. A. A trajetória da educação profissional in CAIRES e OLIVEIRA. Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2016, p. 26.

trabalho manual, segundo Fonseca¹¹ (1986, p.22) esse sentido pejorativo dado ao trabalho físico era tão enraizado “que chegara a ser condição para desempenhar funções públicas o fato de não haver nunca o candidato trabalhado manualmente”.

Com o surgimento dos núcleos urbanos começava a aparecer novas demandas de comércio e serviço e, com isso, a necessidade dos artesãos sapateiros, carpinteiros, construtores e ferreiros. Foram também os jesuítas os responsáveis pela criação de núcleos de formação para o trabalho, sendo os colégios e as residências jesuítas as primeiras instituições de formação profissional dos centros urbanos.

O Brasil no período colonial foi limitado ao seu papel agroexportador e posteriormente ao extrativismo do ouro, a Coroa portuguesa não possuía interesses no desenvolvimento de indústrias no Brasil impondo proibições à criação das mesmas, não se tinha o interesse no fortalecimento econômico da colônia, mas sim que esta continuasse o seu papel em atender o fornecimento de matérias primas e fortalecer o capitalismo europeu. Essa proibição perdurou até a chegada de D. João VI e a família real ao Brasil onde, agora como sede do reino português, instalou-se o Colégio das Fábricas em 1809 representando o primeiro estabelecimento do poder público visando à formação de mão de obra para que pudessem atender às novas indústrias.

Seguindo a corrente Iluminista, Marques de Pombal em 1759, expulsou os jesuítas de Portugal e de seus domínios o que acarretou na desorganização do sistema de ensino vigente. Somente em 1808, com a chegada do reino português, é que se tem a implementação de escolas estatais no Brasil que foram voltadas para a formação no Ensino Superior visando atender as funções do exército e da administração do Estado. Caires e Oliveira (2016) apontam que a apesar da expulsão dos jesuítas, a concepção de educação foi pouco alterada, pois os novos professores, mestres-escola, foram formados pelos jesuítas, repassando assim seus métodos tradicionais de ensino.

Por outro lado, Althusser (2022) aponta que esse afastamento da Igreja representava os interesses dos movimentos burgueses sobre a educação, visto que desde a Idade Média, a Igreja (aparelho ideológico de Estado religioso) centralizava numerosas funções, onde nela se “reunia não só as funções religiosas, mas também as escolares e uma boa parcela das funções de informação e de cultura” (p. 83). Os burgueses viram nas Escolas a possibilidade

¹¹ FONSECA, C. S. História do ensino industrial no Brasil. 5 vols. Rio de Janeiro SENAI/DN/DPEA, 1986 in CAIRES e OLIVEIRA. Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2016, p. 27.

de garantir o seu poder hegemônico, seja na reprodução de força de trabalho submissa ou na qualificação de dirigentes para controlar os proletariados, assim, “a burguesia estabeleceu como aparelho ideológico de Estado nº 1, e portanto dominante, aparelho escolar, que, na realidade, substituiu o antigo aparelho ideológico de Estado dominante, a Igreja” (p. 85). Com esse controle sobre a Escola, os burgueses normalizavam na sociedade a exploração do proletariado, fato esse que perdura até os dias atuais.

Caires e Oliveira (2016) apontam que o período colonial deixou grande marca socioeducacional sendo “a gênese do preconceito contra os trabalhos manuais e práticos, destinados apenas aos escravos, aos menores desvalidos e aos desfavorecidos da fortuna” (p.32), deixou ainda a dualidade da educação onde de um lado se tinha a formação de ofício na vivência diária das oficinas e por outro lado um ensino sistematizado voltado ao ensino intelectual e humanístico visando atender aos filhos da elite.

Com a proclamação da independência em 1822 e a instauração do novo regime imperial brasileiro foi outorgada a primeira Constituição Brasileira no ano de 1824, nessa legislação, a esfera da educação limitou-se nos aspectos das organizações dos colégios e universidade como locais de ensino das ciências, artes e letras e a gratuidade do ensino primário (que por sua vez não se fez na prática por falta de recursos e pela segregação social do regime escravocrata). A Constituição não tratava sobre as questões do Ensino de Ofício, porém determinou a extinção de suas corporações, assim, essa modalidade de ensino, continuava os mesmos caminhos do regime colonial destinando-se aos pobres e desvalidos. O cenário era de grande dificuldade na educação, que além do vasto território brasileiro somava-se à falta de recursos públicos.

Enquanto por um lado se tinha um ensino secundário propedêutico voltado para a formação das elites visando à entrada ao ensino superior, por outro lado o Estado implementou um ensino paralelo com objetivo de formação de artífices para oficinas, fábricas e arsenais, esse ensino profissional não se equivalia ao ensino secundário tampouco ao ensino superior, essa modalidade também foi implementada por associações civis religiosas e filantrópicas ou com cooperação com o Estado recebendo recursos financeiros.

Com o aumento da demanda por força de trabalho qualificada, o Estado ofertou a aprendizagem compulsória aos menores desvalidos da sociedade, ou seja, aos órfãos e abandonados. Assim, iniciava-se o ensino assistencialista através do ofício conhecidas como Casas dos Educandos Artífices, entre 1840 a 1865, desenvolvidos nos ambientes militares que refletiam os aspectos de hierarquia e disciplina. Nessas instituições recebiam aulas de

leitura, álgebra, desenho, geometria e outras aprendizagens e entre os ofícios estavam a tipografia, encadernação, alfaiataria, carpintaria, sapataria e outros. Sobre essas instituições mantidas pelo Estado observa-se a permanência do caráter assistencialista e discriminatório reservado aos ofícios manuais, destinado aos escravos, órfãos, mendigos e demais excluídos da sociedade.

Também estiveram presentes os Liceus, que diferentemente da casa dos artífices que foi criado e mantido pelo Estado, surgiam do interesse de entidades da sociedade civil que possuíam relações com o Estado seja por suas funções públicas ou por serem parte da elite da nobreza, fazendeiros e comerciantes, tornando possível o benefício de doações públicas e privadas. Os liceus foram expandidos “servindo de base para a construção de uma rede nacional de escolas profissionalizantes” (MANFREDI, 2016, p.57). A esse respeito, Santos (2010) faz uma importante observação do qual “destinar verbas públicas para o ensino privado, a partir de relações que se dão entre funcionários vinculados aos poderes estatais e instituições privadas, constitui uma prática que não é nova no cenário educacional brasileiro” (p. 211 apud CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p.40), como veremos adiante esse financiamento foi bastante comum às entidades privadas e ao Sistema S na oferta do ensino Profissionalizante por parte dos programas do Estado.

Essa análise permite observar que durante o Império se tem a dualidade do ensino onde, por um lado, o Estado ofertava uma educação assistencialista e disciplinar para os menores pobres e desvalidos para manter a ordem social e, por outro lado, um ensino privado voltado para as elites com foco ao Ensino Superior, era dessa forma que perpetuava-se a segregação social através do sistema de ensino.

3.2 A industrialização e as novas demandas de formação do Brasil Republicano

A instauração da primeira República brasileira (1889 a 1930) foi marcada por grandes mudanças socioeconômicas, dentre elas a “extinção” da escravatura pela Lei Aurea em 1888 após quase 400 anos do regime escravocrata, juntamente com o projeto de imigração e expansão da economia cafeeira (que tornou possível as condições financeiras para investimentos em setores de infraestrutura como as estradas de ferro e indústrias, além da criação de bancos) e instauração dos governos militares e civis dos interesses das oligarquias agrárias.

Esse processo do avanço econômico e industrial consolidou os grandes centros que favoreciam o desenvolvimento da infraestrutura urbana, o avanço tecnológico intensificava

a industrialização e com ele a necessidade de mão de obra especializada demandando a instrução dos grupos pertencentes aos setores populares urbanos. As instituições passaram a ter um papel que ia além do assistencialismo, sendo implementadas redes de escolas públicas voltadas a atender a nova demanda industrial. “Os destinatários não eram apenas pobres e dos desafortunados, mas, sim, aqueles que, por pertencem aos setores populares urbanos, iriam se transformar em trabalhadores assalariados” (MANFREDI, 2016, p. 58), a qualificação e o disciplinamento voltaram-se para os trabalhadores livres dos setores urbanos.

A primeira Constituição Republicana (1891) determinou a separação entre Estado e Igreja, medida essa que refletia os princípios da corrente positivista, assim, a Igreja deixava de pertencer à esfera pública para pertencer à esfera privada passando a não receber financiamentos do Estado para as atividades religiosas e também para as escolas confessionais. O fato é que, conforme aponta Manfredi (2016), essa relação entre Igreja e Estado voltava a se aproximar durante as revoltas sociais, como foi o caso em 1920 onde as lutas políticas e sociais organizadas pelo movimento de trabalhadores fizeram essa reaproximação ao ponto de retornar o ensino religioso nas escolas e o uso do recurso público para as entidades católicas, o papel religioso tinha um objetivo ideológico de amenizar as lutas de classes, ainda segundo a autora essa reaproximação entre Estado e Igreja Católica, no Brasil, “persistirá em outras conjunturas históricas, principalmente nos momentos de crise social, em que os setores subalternos se afirmam como dirigentes e disputam com as elites o comando do Estado” (Ibid., 2016, p. 60), nos tempos atuais, observamos essa mesma reaproximação onde utiliza-se o discurso ideológico de crenças cristãs em defesa de partidos conservadores que em troca se comprometem a beneficiar líderes religiosos.

Diante o pensamento positivista e da laicização da sociedade, os princípios do catolicismo ainda prevaleciam na questão do Ensino Profissional ao ser destinado aos desvalidos da sorte como forma preventiva proporcionando disciplinamento de modo a evitar os caminhos do “pecado, dos vícios, dos crimes e da subversão política-ideológica” e também como forma corretiva atuando como “remédio adequado para aquelas crianças e jovens que já tivessem cometido algum tipo de desvio, na conduta social” (CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p. 45).

Nesse período, ocorrem os movimentos grevistas e de associação de trabalhadores dentro dos centros industriais que defendiam o ensino público como instrumento de emancipação econômica, social e política. Em consequência desses movimentos, a Educação

Profissional além de se voltar para a formação profissional, passou também a assumir um papel católico-humanista que via no trabalho a solução para a vadiagem, a preguiça e o ócio, além do controle ideológico sobre os pensamentos revolucionários trazidos por grupos anarcossindicalistas.

Durante a gestão de Nilo Peçanha, como presidente do Estado do Rio de Janeiro (1903-1906), instauraram-se 03 escolas de ofícios voltadas para formação de mão de obra para o trabalho nas indústrias que, posteriormente, foram descontinuadas por seus opositores. Ao assumir a presidência do país, em 1909, Nilo Peçanha retoma seu projeto criando 19 escolas de aprendizes artífices (uma em cada unidade da Federação, exceto no Distrito Federal e no Rio Grande do Sul), através do Decreto 7.566 no ano de 1909, criando a rede federal de ensino que deu origem às escolas técnicas (transformadas posteriormente em CEFETs - Centros Federais de Educação Tecnológica). O decreto foi justificado pelo aumento constante da população urbana e suas crises sociais frutos do processo de industrialização, desse modo, visava facilitar o acesso da classe proletária à educação profissional como meio de superar as dificuldades econômicas e garantir sua sobrevivência, mais uma vez estamos diante de uma educação profissional assistencialista que neste momento somou-se às demandas da industrialização, conforme aponta o Decreto:

[...] torna-se necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna como o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-lo adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime; que é um dos primeiros deveres da Republica formar cidadãos uteis à Nação (BRASIL, 1909 apud. CAIRES e OLIVEIRA, 2016, pp. 45-46).

Do trecho citado observa-se o caráter assistencialista e preventivo dada à Educação Profissional, mas se via também a tentativa de transformar escolas de aprendizes em um sistema público unificado do Estado. Segundo Fonseca¹² (1986), o Decreto pode ser considerado o marco inicial dos Ensinos de Ofício na esfera do Governo Federal, sendo Peçanha o fundador do ensino profissional no Brasil, porém as 19 escolas ofertadas possuíam condições precárias de infraestrutura, falta de professores especializados e baixa escolaridade dos alunos que ingressavam, fatores esses que somados refletiam o baixo rendimentos das escolas.

¹² FONSECA, C. S. História do ensino industrial no Brasil. 5 vols. Rio de Janeiro SENAI/DN/DPEA, 1986 in CAIRES e OLIVEIRA, 2016.

Mesmo com essas dificuldades, as instituições de Ensino Profissional possuíam legislação e sistematização própria, distinguindo-se das demais escolas ofertadas sejam públicas ou privadas. As escolas de aprendizes artífices tinham prédios, metodologia e currículos próprios que contavam com ensino prático e conhecimentos técnicos tendo como finalidade a formação de operários e contramestres.

Os resultados da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) acarretaram na queda de exportação do café e na importação de produtos manufaturados e de maquinários, com essa nova realidade, o Brasil se viu na condição de implantar indústrias para produção de artigos de primeira necessidade e com ela a necessidade da expansão do Ensino Profissional. São nessas condições que se tem a primeira tentativa de obrigatoriedade do Ensino Profissional compulsório, pelo deputado Fidélis Reis (MG), através do Decreto n. 5.241 de 1927, que visava não apenas o ensino profissional para a classe mais pobre, mas também para os ricos e toda sociedade em geral, apesar de sancionado o Decreto, este ficou apenas no papel devido à falta de recursos públicos necessários à sua implantação, além da grande oposição das classes mais favorecidas que consideraram humilhante a aprendizagem de ofícios.

O golpe de Estado de 1930, apoiado pela Aliança Liberal e militares, teve seu desfecho com a derrubada do mandato presidencial de Júlio Prestes e a posse por Getúlio Vargas, dando início assim a chamada era Vargas que perdurou durante quinze anos marcados por um regime autoritário. O contexto econômico era a queda da exportação do café pela crise de 29 que obrigou o Brasil a investir na expansão de indústrias diante sua baixa atividade de agroexportação, nesse contexto, os investimentos públicos voltaram-se para a criação de infraestrutura permitindo o desenvolvimento do parque industrial.

A necessidade de expansão das instituições para formação de mão de obra perpetuava a dualidade histórica do ensino secundário onde por um lado se tinha o ensino voltado para as elites de caráter propedêutico e por outro lado o ensino técnico industrial que tinha como finalidade o ingresso precoce ao mundo do trabalho, ensino esse voltado para as classes marginalizadas e que não dava condições de prosseguimento dos estudos ao Ensino Superior. Nesse sentido, “o ensino profissionalizante acabou por situar, assim, como uma espécie de ‘mal necessário’ do mundo moderno, discriminado e marginalizado dentro do sistema; uma educação limitada e delimitada” (Xavier, 1990, p. 91-92 apud. CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p. 54).

Em 1932 foi apresentado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que entre as assinaturas estavam Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho, que baseados nas

concepções de Dewey, apresentavam críticas ao modelo dual de ensino e partiam para a defesa de um ensino que não separasse a formação de trabalhadores manuais e intelectuais apoiando a criação de uma base comum de cultura geral, humanidades e ciências.

Com o golpe de 1937 instaurado também por Getúlio Vargas, inicia-se o período ditatorial do Brasil, caracterizado pela centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e por seu autoritarismo, esse período é conhecido como Estado Novo ou Terceira República Brasileira, onde foi promulgada a nova Constituição de 1937, substituindo a anterior que de 1934 que durou apenas 3 anos. A nova Constituição manteve a gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Primário e incluiu o Ensino Profissional como dever do Estado, continuando a destinar às classes menos favorecidas. A nova Constituição incorporou também as ofertas do ensino industrial em cooperação com as incitavas privadas e sindicatos, tornando obrigatória a oferta dessa modalidade de ensino por essas instituições. Sobre esse contexto, Romanelli destaca que:

Oficializando o ensino profissional, como ensino destinado aos pobres, estava o Estado cometendo um ato lesivo aos princípios democráticos; **estava o Estado instituindo oficialmente a discriminação social, através da escola.** E, fazendo isso, estava orientando a escolha da demanda social de educação. Com efeito, assim orientada para um tipo de educação capaz de assegurar o acréscimo de prestígio social, a demanda voltaria naturalmente as costas **às escolas que o Estado mesmo proclamava como sendo escola de pobres** (ROMANELLI, 2010, p. 156 apud. CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p. 59, grifo nosso).

A segunda Guerra Mundial (1939-1945), assim como a Primeira, impôs ao Brasil a substituição do seu sistema de importação para a ampliação de indústrias e exportação de mercadorias para os países que participavam da guerra e com isso a necessidade de formação de trabalhadores para atender o setor produtivo. Atendendo essa demanda, bem como o disposto da Constituição sobre as iniciativas de cooperação entre estado e agentes privados, criou-se em 1942 o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) com direção da Confederação Nacional da Indústria (CNI) pelo Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, também foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946 sob o gerenciamento da Confederação Nacional do Comércio (CNC) pelo Decretos-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, todos eles seguindo o modelo taylorista-fordista e que fizeram parte das reformas do Ministro da educação Gustavo Capanema. A oferta

obrigatória da aprendizagem profissional por responsabilidade dos setores industriais, não era a princípio interesse dos empresários, conforme aponta Oliveira (2003)¹³:

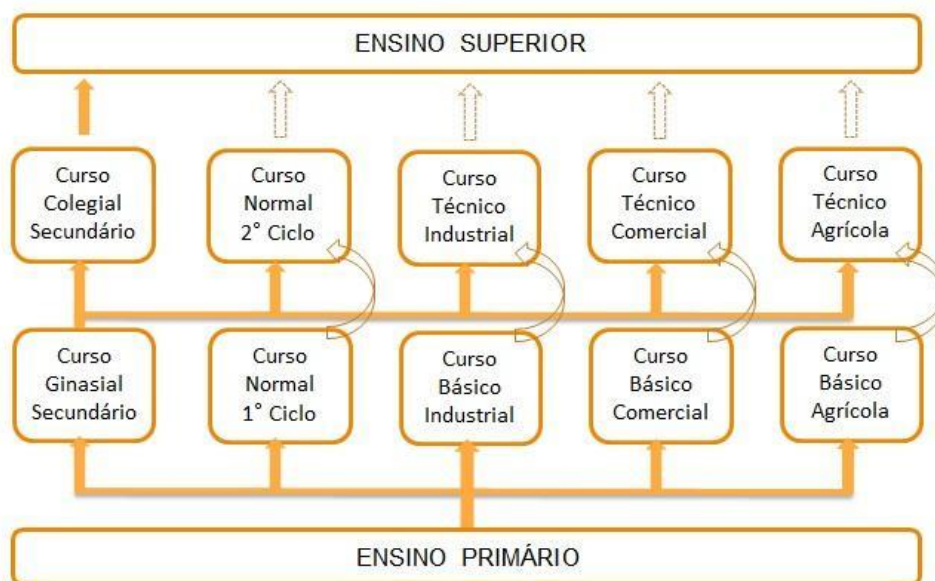
[...] ao contrário do que se foi veiculado, a criação do Senai e do Senac não se constitui em uma iniciativa do empresariado que, na época, resistiu à instituição de uma aprendizagem sistemática, vinculando trabalho e escola. Além disso, os empresários também se opunham à remuneração dos trabalhadores-aprendizes. Na verdade, a criação desses serviços foi uma imposição de Vargas, que obrigou os empresários a assumirem a capacitação dos trabalhadores (OLIVEIRA, 2003, p. 33 apud. CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p. 61).

O conjunto das Leis Orgânicas do Ensino implementado pelo então ministro da educação Gustavo Capanema, ficou conhecido como Reforma Capanema (1942), estas leis traziam reformas nos currículos, nas articulações entre os cursos, ciclos e graus. Inicialmente a reforma foi voltada ao ensino industrial e depois abrangeu as demais modalidades de ensino, com exceção do Ensino Superior. Com as reformas, o Ensino Profissional passou a ser equivalente ao Ensino Médio permitindo assim os concluintes dessa modalidade se candidatarem aos vestibulares desde que os cursos fossem relacionados à sua área de formação, diferente dos concluintes do 2º Ciclo do Ensino Secundário que poderiam candidatar-se em qualquer área do Ensino Superior.

Com a Reforma Capanema, o Ensino Médio (destinados aos jovens a partir de 12 anos) foi dividido em 5 ramos, sendo: O Ensino Secundário que visava a formação de dirigentes e a entrada no Ensino Superior (ensino propedêutico) e os demais ramos do Ensino Médio voltado para a formação de força de trabalho nos setores da produção, sendo: o ensino agrícola voltado para o setor primário, o ensino industrial voltado para o setor secundário, o ensino comercial para o setor terciário e o ensino normal para a formação de professores para o Ensino primário, estes ramos por sua vez foram divididos em dois ciclos conforme o gráfico abaixo:

¹³ OLIVEIRA, M.A.M. Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETs. Campinas: Papirus, 2003 in CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p. 27.

Imagem 03: Esquema Gráfico da organização do Ensino Médio após a Reforma Capanema.



Fonte: MANFREDI (2016).

A equivalência que garantia a entrada dos alunos do curso médio profissional em áreas afins do Ensino Superior significou um aspecto positivo para o ensino profissionalizante, por outro lado, fica evidente a legitimação da dualidade do ensino médio onde de um lado temos o ensino propedêutico (Curso Ginásial e Curso colegial secundário) voltado para uma pequena parcela da população e por outro lado o ensino médio voltado para formação de técnicos alinhados ao projeto de desenvolvimento assumido pelo Estado Novo.

Com o fim do Estado Novo, em 1945 com a deposição de Getúlio Vargas, foi consolidada a nova Constituição Republicana em 1946 que, apesar do populismo e do apelo liberal e democrático, é considerada por alguns historiadores como minimamente democrático. No texto constitucional foi considerada a manifestação dos Pioneiros da Educação e a continuação da capacitação de menores trabalhadores por parte da iniciativa privada, não fazendo, entretanto, referência à Educação Profissional.

Com a aprovação das leis de equivalência, Lei n. 1076/1950 e Lei n. 1821/1953, frutos do Manifesto dos Educadores, buscava-se eliminar a dualidade dos ensinos Industrial, comercial e agrícola com o ensino Secundário, permitindo assim, além da possibilidade de equivalência, as mudanças nos conteúdos dos ensinos técnicos que passaram a ter conteúdos mais gerais e abrangentes.

Durante o governo de Juscelino Kubitschek, em 1950, tem-se a aplicação do Plano de Metas, com o *slogan* 50 anos em 5. O Plano buscou o desenvolvimento industrial brasileiro a partir da abertura da economia ao capital estrangeiro, resultando na implantação de indústrias entre elas as automobilísticas dos Estados Unidos e de países europeus que tiveram incentivos fiscais, o resultado foi que por um lado permitiu a expansão econômica acelerada, por outro ocasionou a dependência do capitalismo monopolista fazendo parte das economias dependentes e da divisão internacional do trabalho garantindo o lucro dos países hegemônicos.

Como resultado das novas indústrias instaladas no país e da chegada de tecnologias (muitas delas já obsoletas nos países hegemônicos), se teve a necessidade urgente da formação de técnicos. Nesse cenário, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais que garantiu a maior autonomia dessas instituições em questões didáticas, administrativas e financeiras garantindo o aumento na qualidade do ensino ofertado, adequação dos cursos às necessidades locais e o aumento das matrículas com objetivos que iam da formação para o mercado de trabalho em nível médio até a garantia de um ensino abrangente para prosseguimento dos estudos.

Em 1961 foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 4024/1961 que estabelecia a equivalência total dos Cursos Técnicos com o Ensino Secundário o que permitia o ingresso a qualquer área do Ensino Superior, permitiu também que o Senai e Senac pudessem ofertar Curso Ginásial e Cursos Técnicos. A LDB não superou a dualidade existente entre a educação geral e os cursos técnicos que ainda marcava a predominância do caráter profissional, mas abriu caminhos para novas reflexões que pudessem democratizar o ensino.

Os resultados do Plano de Metas implementado por Kubitschek foi o aumento da produção industrial, implantação de novas rodovias e a construção da nova capital do país, Brasília-DF. Por outro lado acarretaram inflação, conflitos sociais, dívidas externas e dependência econômica dos países dominantes. Os anos posteriores foram seguidos pelo governo de Jânio Quadros que após um curto período renunciou ao poder, assumindo em seu lugar João Goulart que se aproximava das demandas das massas de trabalhadores o que desagradou a elite e com apoio do governo dos Estados Unidos, aplicaram o golpe de 1964 instaurando a ditadura militar no Brasil que durou 20 anos.

O golpe militar de 1964 teve como bases ideológicas o combate de uma possível ameaça comunista, discurso esse disseminado pelos Estados Unidos como forma de conter

o avanço do comunismo nos países da América Latina, esta preocupação vinha a partir da aproximação de Cuba ao Bloco Soviético. Assim, as ditaduras dos países como Chile, Argentina e Brasil foram marcadas pelo autoritarismo do Estado contra a sociedade e tiveram grande apoio dos Estados Unidos com direcionamentos econômicos do neoliberalismo com bases em James Buchanan, Friedrich Hayek e Milton Friedman que tornaram os países latinos dependentes da hegemonia estadunidense. Nesse contexto, a elite brasileira também tomou para si a instauração do golpe e apoiou os interesses do grande capital internacional.

Instaurado o regime militar, a economia brasileira se estruturou com base na entrada do grande capital estrangeiro e no padrão da acumulação, o investimento proveniente dos Estados Unidos permitiu avanços no desenvolvimento econômico do país, porém a longo prazo se transformou em uma grande dívida externa. Assim, o então chamado “Milagre Brasileiro”, proporcionou ao Brasil a instalação de polos petroquímicos e a construção da hidrelétrica de Itaipu a partir dos aportes do capital internacional, porém como consequências da dívida externa e do desenvolvimento dependente, o Brasil se viu em grande crise econômica ao final do período militar com elevada inflação, desemprego, baixos salários, aumento da concentração de renda e elevada dívida externa junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI) tendo sido agravado ainda mais com a crise mundial do petróleo nos anos 80.

Nesse contexto de expansão econômica, foi colocada na educação a responsabilidade do desenvolvimento econômico e social a partir da formação de trabalhadores, seguindo uma visão de formação tecnicista e com base na teoria do Capital Humano¹⁴, resultado dos acordos entre a United States Agency for International Development (USAID) e o MEC para a construção de rede de escolas voltada à capacitação de jovens. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p.33) esses acordos “demonstravam a intenção de se ampliar ao máximo as matrículas nos cursos técnicos e de promover uma formação de mão de obra acelerada e nos moldes exigidos pela divisão internacional do trabalho”. O modelo tecnicista tinha como objetivo colocar a aprendizagem das escolas nas bases dos modelos das indústrias (racionalização) e do modelo empresarial.

¹⁴ Elaborada por Theodore W. Schultz, nos Estados Unidos, a Teoria do Capital Humano afirma que investimentos em educação e saúde podem aprimorar as aptidões e habilidades dos indivíduos, tornando-os mais produtivos, além de conceber o homem como insumo. Ao atrelar à educação a responsabilidade da superação dos problemas sociais, ignora os demais fatores econômicos do desemprego, junto a isso responsabiliza o trabalhador pela busca de formação profissional para a sua entrada no mercado de trabalho.

A urgência de inserção precoce dos jovens ao mercado de trabalho fez aumentar o interesse da formação de técnico sobre a formação Superior, assim em 1971, é sancionada a Lei n. 5.692 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971) que instaurou a profissionalização compulsória em todo ensino de 2º Grau, a princípio a lei previa a extinção dual entre o ensino propedêutico e o técnico, segundo Cury ¹⁵ “pela primeira vez na história da educação brasileira foi menosprezada a função propedêutica do 2º grau e se procurou explicitamente aliar a função formativa à profissionalizante” (CURY, 1982, p. 23 apud Caires CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p. 81).

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p.33) apontam que os empregadores passaram a exigir níveis de escolaridade cada vez maiores e com isso cresceu a demanda de acesso ao Ensino Superior, dessa forma “a Lei n. 5692/71 surgiu, então, com um duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior” (p.33). Os autores apontam também:

O discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos construiu-se sob o argumento da “escassez de técnicos” no mercado e pela necessidade de evitar a “frustração de jovens” que não ingressam nas universidades nem no mercado por não apresentarem uma habilitação profissional. Isto seria solucionado pela “terminalidade” do ensino técnico. (p. 33).

Os autores apontam ainda sobre o dualismo presente na LDB de 1961:

A marca desse dualismo não estava mais na impossibilidade de aqueles que cursavam o ensino técnico ingressarem no ensino superior, mas sim no plano dos valores e dos conteúdos de formação. No primeiro caso, o ideário social mantinha o preceito de que o ensino técnico destinava-se aos filhos das classes trabalhadoras cujo horizonte era o mercado de trabalho, e não o ensino superior [...] Com isto, os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena que, por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando, àqueles que cursavam esses cursos, vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura geral. (p. 34)

A medida considerava a possível existência de um mercado de trabalho que pudesse abranger grande parte da mão de obra dos técnicos egressos do ensino de 2º grau e, dessa forma, por estar inserida no mercado de trabalho, a classe média renunciaria ao ensino superior. O fato é que as escolas não conseguiriam ministrar o ensino profissionalizante com qualidade, seja por falta de experiência, por falta de infraestrutura ou por falta de profissionais, além disso, as escolas particulares voltadas para as elites não atenderam o que era previsto na medida, pois não viam interesse na oferta dessa modalidade ensino

¹⁵ CURY, C. R. J. et al. A profissionalização do ensino na Lei n. 5.692/71. Brasília: INEP, 1982 in CAIRES e OLIVEIRA, 2016.

voltando sua função ao ensino propedêutico dentro dos limites permitido pela Lei n. 7.044 de 1982 que garantia essa abertura ao alterar o termo “qualificação para o trabalho” por “preparação para o trabalho” possibilitando que os conteúdos ministrados atendessem esse critério de forma mais abrangente e menos tecnicista, assim, a Lei extinguiu o caráter obrigatório da profissionalização atendendo as críticas dos grupos de educadores e da sociedade civil.

A profissionalização compulsória teve como objetivo a entrada da classe popular de forma mais rápida ao mercado de trabalho, se por um lado o acesso ao trabalho poderia garantir condições financeiras ao prosseguimento dos estudos, contraditoriamente era esse também o fator que impedia o acesso dessa classe ao Ensino Superior, onde a base deficiente de um ensino de 2º grau voltado para o ensino tecnicista somava-se à falta de tempo para os estudos devidos à demanda do trabalho. Durante o período do governo militar, as entidades do Sistema S foram fortalecidas e expandidas, dando continuidade à concepção de uma formação profissional voltada ao atendimento dos setores empresariais.

O final do governo militar foi marcado pela grande dívida externa, dependência do capital estrangeiro, grande inflação e desemprego, fatores esses que contribuíram para a resistência de movimentos populares e a insatisfação das massas acarretando, por fim, a saída dos militares do governo. A educação foi marcada por um objetivo tecnicista e pragmático voltado a atender a demanda dos polos industriais, essa concepção contribuiu para a perpetuação de um sistema de ensino dualista e com formação precária do ensino público. A seguir será apontado o período pós-militar que foi marcado pela nova Constituição de 1988, pela aprovação da LDBEN de 1996, pelas políticas neoliberais e pela esperança de mudanças socioeducacionais com a vitória do governo de esquerda.

3.3 As reformas e contradições do Ensino Médio pela Lei 9394/96 e dos Decretos 2.208/97 e 5.154/04

Com o encerramento do governo militar e o processo de redemocratização em 1985, Tancredo Neves é eleito por voto indireto ao cargo de presidente do país encerrando o período de ditadura militar e a dando início ao governo civil. Tancredo faleceu antes mesmo de tomar posse, tendo o vice, José Sarney, assumido seu lugar na presidência da República, a redemocratização buscava a aproximação com as massas populares e a diminuição das desigualdades sociais.

Em 1988 é promulgada a Constituição Brasileira que determina a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, também instituiu a oferta do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito e a progressiva universalização e gratuidade do Ensino Médio, a Constituição trouxe ainda o regime de colaboração entre União, estados e Distrito Federal e os municípios. A educação profissional não é tratada de maneira específica na nova Constituição, porém destacamos o art. 214 onde é mencionada a formação para o trabalho e no inciso XXXII do art. 7 é observada a questão da tentativa de superação da dualidade do ensino onde determina a “proibição de distinção entre trabalho manual, técnico e intelectual ou entre os profissionais respectivos” (BRASIL, 1988).

Ressaltamos que o fim da ditadura não significou a vitória das camadas populares no cenário político, fato este constatado pela vitória do primeiro presidente eleito por via direta após a ditadura, Fernando Collor (PMDB), que governou orientado pelos interesses neoliberais e da elite hegemônica. A vitória de Collor sobre seu principal adversário, Luiz Inácio da Silva (PT) foi alcançada mediante articulações da elite e da mídia que perpetuaram o medo de uma suposta instauração de um regime comunista caso fosse concretizada a vitória do partido de esquerda, o fato é que, mesmo após as crises geradas pela ditadura, o grupo elitista ainda perpetuava a defesa dos interesses das políticas neoliberais e a dependência do Brasil ao capital estrangeiro em detrimento dos direitos sociais. O resultado desse governo foi o confisco da poupança, o caos econômico e por fim o *impeachment* sendo a presidência assumida pelo seu vice Itamar Franco em 1992, nomeando como ministro da Fazenda o sociólogo e futuro presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC).

As recomendações dos relatórios do Banco Mundial vêm sendo a principal base para as reformas e políticas educacionais no Brasil e nos países em desenvolvimento, sendo sua primeira publicação em 1986 sobre o Ensino de 1º Grau, em 1989 sobre o Ensino de 2º Grau e 1991 sobre o Ensino Superior. A participação do Banco Mundial como agência de assessoria técnica na área educacional trouxe o enfoque econômico como “principal metodologia para a educação brasileira, institucionalizando os valores do mercado, por meio do uso de uma lógica baseada no binômio custo-benefício” (CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p. 99).

Entre as observações do Banco Mundial em 1989 sobre o Ensino de 2º Grau estava o elevado os gastos com os alunos das Escolas Técnicas Federais comparado às escolas municipais e estaduais, com isso propôs o pagamento de anuidade por meio de créditos

estudantis e a expansão do número de matrículas ao invés do aumento de escolas técnicas. Sobre isso, CAIRES e OLIVEIRA (2016) apontam:

Notadamente, as *sugestões* do Banco Mundial para as Escolas Técnicas Federais estavam embasadas em fundamentos econômicos de viés neoliberal, traduzidos na valorização das privatizações e no desestímulo à ampliação das escolas públicas, sobretudo, as ligadas à formação tecnológica. (p.99, grifo das autoras).

Além do Banco Mundial, outras instituições internacionais estiveram à frente na disputa dos interesses da reforma educacional, entre elas o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), também participaram as entidades empresariais nacionais, tais como o Instituto Hebert Levy (IHL), o Instituto Euvaldo Lodi (IEL), a Confederação Nacional da Indústria (CNI) e a Confederação de Comércio de Bens, Serviços e Turismo (CNC). Tal influência levou o Brasil a adotar os princípios de competência e habilidades específicas na Educação Profissional voltado ao mundo da produção flexível, do livre mercado, da competitividade e da globalização fazendo do conhecimento uma mercadoria.

O cenário global da acumulação flexível, em substituição ao modelo do fordismo, exigia empregados cada vez mais preparados para a rotatividade das funções na linha de produção, estando estes aptos a se responsabilizarem por várias tarefas. Esse pensamento refletia em uma redução da mão obra e aumento da produtividade de cada trabalhador que agora passava acumular novas funções, tal direcionamento acarretou em altos índices de desemprego e contratos temporários da mão de obra de acordo com a demanda da indústria, dificultando a organização e a autoafirmação dos trabalhadores enquanto classe. Nesse direcionamento é que nos “anos de 1990, a função da escola estaria em proporcionar aos educandos o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis adaptáveis à instabilidade da vida, e não mais o acesso aos conhecimentos sistematizados” (RAMOS¹⁶, 2005, p. 112 apud. CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p. 103).

Tramitava na Câmara dos Deputados o Substitutivo Jorge Hage, porém esse documento foi substituído por outro projeto de autoria dos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel, Maurício Correa e Paulo Renato. Foi então a partir desse projeto, durante o governo

¹⁶ RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: Frigotto, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). Ensino Médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. In CAIRES e OLIVEIRA. Educação profissional brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2016.

de Fernando Henrique Cardoso, que após 8 anos desde o fim da ditadura, que foi sancionada a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN/1996).

A aprovação da LDBEN elabora por Darcy Ribeiro ia contra as lutas progressistas dos educadores que defendiam um ensino médio de base politécnica, incorporando o ensino médio os “processos de trabalho reais, possibilitando-se a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da produção moderna” (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2012, p.42). Proposta essa apresentada pelo deputado Otávio Elísio ao defender aos adolescentes a formação politécnica com associação entre teoria, prática e fundamentos científicos. A derrota da proposta representou a continuidade da concepção de educação burguesa e a dicotomia entre a instrução profissional e a geral.

Acácia Kuenzer (2000) usa o termo “aprovação autoritária” ao se referir à aprovação da LDBEN, não sendo a única a fazer críticas ao Substitutivo Darcy Ribeiro pelo motivo de já haver outros projetos de lei em discussão e em fase de aprovação com bases no Substitutivo Jorge Hage e com a relatoria do Senador Cid Sabóia, assim, o “Projeto Darcy Ribeiro foi apresentado sob a alegação de inconstitucionalidade, detalhismo e corporativismo do Substitutivo Cid Sabóia” (EDUCAÇÃO, 1995, p. 106).

Nesse pensamento, Caires e Oliveira (2016) descrevem:

[...] Enquanto o Substitutivo Jorge Hage tramitava na Câmara dos Deputados, foi elaborado outro Projeto de LDBEN, de autoria dos senadores Darcy Ribeiro, Marcos Maciel e Maurício Correa, tendo um caráter liberal, conservador, que **apresentava maior sintonia com a orientação política dominante, ou seja, de valorização dos mecanismos do mercado globalizado e flexível, das privatizações e da diminuição do papel do Estado.** (CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p.104, grifo nosso).

A nova LDBEN considera o Ensino Médio como etapa final da educação básica, tendo como uma das finalidades “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”. Em seu art. 36, a Lei direcionou o currículo do Ensino Médio para que fosse dado destaque à “educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura” de forma que o educando, ao final do Ensino Médio, demonstre “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” (BRASIL, 1996).

Em relação à formação para o trabalho, foi mencionado no art. 36 que o “Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”. A Educação Profissional foi abordada em apenas quartos artigos no

Capítulo III do Título V da Lei, sendo considerada como uma modalidade da educação que foi apresentada de forma separada dos níveis de ensino ofertados pela educação brasileira, assim não se falava sobre a integração da educação Profissional ao Ensino Médio, mas somente de uma articulação.

Fazendo críticas à nova LDB, Marise Ramos (2012) aponta que essa lei representava o ideário predominante da sociedade dos anos 90, onde a função da escola “estaria em proporcionar aos educandos o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis adaptáveis à instabilidade da vida, e não mais o acesso aos conhecimentos sistematizados” (p. 113), nessa crítica, a autora coloca ainda que a formação profissional deixou de lado a fundamentação científica das atividades profissionais sendo priorizado o desenvolvimento de competências alinhado “à operação de processos automatizados, que requerem pouco do conhecimento especializado do trabalhador e mais uma capacidade de agir diante dos imprevistos” (p. 113), dessa forma, a nova LDB não contempla os aspectos da formação humana.

Em 1997, o Decreto Federal n. 2.208 (revogado posteriormente pelo Decreto nº 5.154, de 2004 durante o governo Lula) regulamentou algumas questões da LDBEN/1996 incluindo determinações para o Ensino Profissional, o maior impacto do Decreto foi inviabilizar a integração entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, tal medida representou a derrota pela busca do ensino omnilateral defendido pelos movimentos sindicais e populares. Em seu artigo 3º, o Decreto estabeleceu a Educação Profissional em três níveis, sendo eles: o nível básico, técnico e tecnológico, também dispôs sobre o currículo, a certificação ou diploma e a oferta de cada nível.

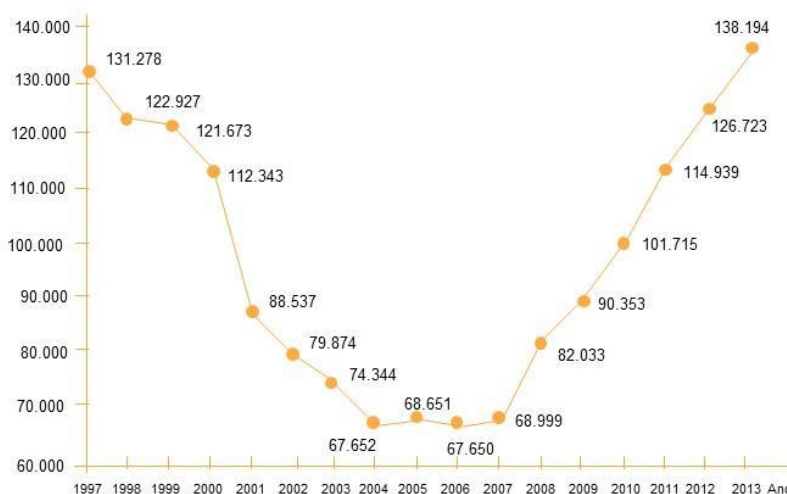
O artigo 5º do mesmo Decreto determinou a oferta da educação profissional de nível técnico na forma concomitante ou sequencial, com organização curricular própria e independente do ensino médio. Essa determinação reforçava a fragmentação do ensino profissional frente ao ensino propedêutico atendendo, dessa forma, os interesses do mercado produtivo na formação de técnicos. Com a falta da oferta da Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio, o Decreto n. 2.208/97, foi apontado como inconstitucional pelos educadores progressistas, pois o mesmo descumpria as diretrizes da LDBEN ao não permitir “a integração da educação profissional com o processo produtivo, com a produção de conhecimento e com o desenvolvimento científico-tecnológico é, antes de tudo, um princípio legal a ser seguido” (FERREIRA, GARCIA, 2012, p. 152).

Através do Decreto n. 2.208/97, o currículo do ensino técnico foi organizado em disciplinas agrupadas em módulos que poderiam ser cursados em instituições diferentes, os módulos “poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional” (BRASIL, 1997), já para a obtenção do diploma de técnico de nível médio, o aluno deveria obter êxito na conclusão de todos os módulos e a conclusão do ensino médio no caso da forma concomitante.

O Decreto também permitiu a certificação de competência de pessoas que já possuíam experiência e domínio sobre determinado conhecimento técnico, assim o aluno, através de exames, poderia receber seu certificado de competência ficando dispensado de cursar algumas disciplinas ou módulos. Em seu artigo 9º, o Decreto determinou que os professores e instrutores responsáveis por ministrar aulas do ensino técnico, deveriam ter formação e experiência profissional na área do curso ofertado e serem preparados para o magistério através de cursos de licenciatura ou programas de formação pedagógica.

Dado o prazo de quatro anos para que as instituições de Educação Tecnológica implementasse os dispostos no Decreto n. 2.208/97, foi elaborado pelo MEC o plano de ação que resultou na publicação da portaria n. 646 de 14 de maio de 1997, onde determinou que o número máximo de vagas ofertadas para o Ensino Médio, com matrícula independente da educação Profissional, não poderia ultrapassar 50% do total de vagas disponibilizadas pela instituição, o resultado foi a queda do número de matrículas no Ensino Médio na Rede Federal de Ensino, que só voltou a crescer após a aprovação do Decreto 5.154/2004 (governo Lula) que revogou o decreto anterior e permitiu a oferta da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio. Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) “dados de sistemas estaduais de ensino posteriores ao Decreto n. 2.208/97 demonstram a evasão de jovens do ensino médio, possivelmente por não verem nele objetivos que se identifiquem com suas vidas” (p. 37). A imagem abaixo mostra a decadência de matrículas após o referido Decreto.

Imagem 04: Número de matrículas no Ensino Médio, na Rede Federal, no período de 1997 a 2013.



Fonte: CAIRES E OLIVEIRA (2016), p. 115.

O Decreto n. 2.208/97 também foi responsável por instituir o nível tecnológico como nível superior da educação profissional e paralelamente ao Decreto n. 2.406/97 transformou as Escolas Técnicas Federais em CEFETs, tal medida tinha como objetivo elevar a base de escolaridade mínima dos trabalhadores diante a exigência do mercado e diminuir a demanda sobre o concorrido acesso às Universidades. Dessa forma, “os cursos superiores de tecnologia passariam a exercer o papel dos antigos cursos técnicos de nível médio, enquanto o nível técnico cumpriria o papel de formar operários qualificados” (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2012, p. 47), ou seja, essa mudança significava que “os níveis técnico e tecnológico da educação profissional formariam, respectivamente, operários (com o título de técnicos) e técnicos (com o título de tecnólogos) para o trabalho complexo” (ibidem, p. 48) e o nível básico estaria voltado para a formação de operários em trabalhos simples.

Nesse sentido, os cursos de formação de tecnólogos, além de aliviar a pressão sobre o nível superior, formariam profissionais de nível intermediário entre os engenheiros, voltados para as tarefas de concepção e planejamento, e os operários técnicos, voltados para as atividades de execução sob a base neofordista. Ter-se-iam, assim, atingidos os objetivos preconizados para países de economia dependente e consumidor de tecnologias importadas: política de capacitação de massa, barateamento de mercado de trabalho, criação de caminhos alternativos às universidades, e, finalmente, o não aniquilamento da necessária camada de técnicos adequados ao processo de reestruturação produtiva (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2012, p. 48).

Apesar da implementação da Reforma do Ensino Médio e do Ensino Técnico ter sido realizada com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID,

Manfredi (2016) aponta que essa dualidade entre o ensino médio e a educação profissional ia na contramão da tendência mundialmente aceita e defendida por empresários, trabalhadores e governo se aproximando muito mais da produção taylorista do que da aprendizagem flexível. A autora aponta que essa dualidade é marcada por uma perspectiva de redução de custos, visto que “o custo do aluno do ensino profissionalizante é muito mais alto do que o custo do aluno do ensino regular” (p. 105), esse fator garantia que a oferta do ensino regular seria bem menos custoso para o Estado e que o ensino profissionalizante poderia ser ofertado em parceria com a iniciativa privada.

Tomando como base a autora Acácia Kuenzer (2000) em sua análise sobre as transformações do Ensino Médio, buscamos compreender o que havia por trás do discurso da então aprovada Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN/96) e seus Decretos. A separação do Ensino Médio da Educação Profissional pelo Decreto n. 2.208/97 foi justificada como um ensino Médio voltado para vida, pois a integração da educação geral à profissional representava um ensino voltado para o trabalho, assim a separação dessas duas modalidades representava um ensino voltado para os conhecimentos mais abrangentes enquanto a educação profissional se debruçava na formação de técnicos. Esse discurso foi propagado pelo MEC, conforme aponta a autora citando a matéria da Folha de São Paulo de 1999:

Aprender para a vida. Esta é a filosofia básica da reforma do Ensino Médio que o Ministério da Educação (MEC) vem implementando no País. A reforma começou com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996. **Um dos pontos principais da reforma é a separação da Educação Profissional do ensino regular. A partir de agora, a formação técnica é um complemento da Educação geral e não um pedaço dela.** Com essa mudança, o ensino profissional pode ser cursado ao mesmo tempo que o Ensino Médio, mas o aluno tem que fazer os dois cursos para receber o diploma (Folha de S. Paulo, 19/8/99, apud. Kuenzer, 2000, p.15-16, grifo nosso).

Kuenzer (2000) analisa a influência do Banco Mundial e suas recomendações aos países periféricos ou em desenvolvimento na construção da LDBEN, essa instituição apontou em seu documento *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia* (Washington, 1995) que se priorizasse a formação do Ensino Fundamental diante os elevados custos para a universalizar o Ensino Médio e da educação profissional especializada, sendo assim, a oferta do Ensino Fundamental garantiria o maior retorno econômico diante o restrito mercado profissional de mão de obra especializada com maior nível de ensino. A autora destaca ainda que a pesquisa do Banco Mundial apontava que não seria viável economicamente o investimento em uma educação acadêmica e prolongada, onde a maioria “não nascem competentes para o exercício de atividades intelectuais: os

pobres, os negros, as minorias étnicas e as mulheres” (p. 23) e foi assim que foi deturpado o conceito de equidade por parte do Estado que passou a ofertar uma educação “segundo sua diferença, para que assim permaneça [...] A equidade toma a diferença não como desigualdade, mas como atributo natural, próprio do ser humano” (p. 23), atributos esses que não seriam modificados pela educação já que são “naturais do ser”. É dessa forma que se realizou a recomendação do Banco Mundial de “não se investir em formação especializada, custosa e prolongada, para uma população que viverá com poucos direitos, na informalidade” (p. 26) e contraditoriamente exige-se dessas pessoas que sejam empreendedores e responsáveis pelo seu sucesso.

Diferentemente da crítica de Kuenzer, Cunha (2002) apresenta uma visão divergente sobre a imposição das agências financeiras internacionais:

[...] desconheço uma só imposição de fato das agências financeiras internacionais em matéria de educação. Que elas financiam projetos que estão de acordo com seu ideário, não tenho qualquer dúvida – que banqueiro faria diferente? Imposição é outra coisa. Desconheço um só projeto do governo brasileiro, na área da educacional, implementado ou abandonado por exigência do Bird, do BID ou do FMI. Conheço vários projetos abandonados, outros implementados, com os aplausos e os dólares dessas agências. Em todos eles, havia grupos brasileiros que gostaram do abandono ou da implementação (CUNHA, 2002, p. 106 apud CAIRES E OLIVEIRA, 2016, p.119-120).

Eliza Ferreira e Sandra Garcia (2012), ao analisarem as políticas do governo FHC (1995-2003) e suas ações aliadas às diretrizes neoliberais para o atendimento das demandas do mercado, apontam o aumento da oferta da educação profissional e junto com ela o lucro das instituições privadas que concentram o maior número de matrículas dessa modalidade de ensino.

Complementando esse argumento, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p.38) apontam que a política do governo FHC apostou em medidas de qualificação e requalificação profissional com currículos fragmentados e aligeirados seguindo os princípios de flexibilidade, entretanto sem mudar a estrutura socioeconômica geradoras do desemprego. Esse tipo de política faz recair a responsabilidade sobre o próprio sujeito em sua inserção no saturado mercado de trabalho apoiados em discursos ideológicos de empregabilidade e competências.

Destacamos os principais atos políticos da Educação Profissional durante o governo de direita do FHC os seguintes pontos: a separação do ensino técnico profissionalizante do ensino médio, assim as escolas deixaram de oferecer o ensino médio profissionalizante para ofertar cursos concomitantes e sequenciais; o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE)

ficou responsável pela formação dos trabalhadores de baixa escolaridade em parcerias com entidades civis o que diminuía o financiamento por parte do Estado, mas manteve sua responsabilidade de coordenação das políticas públicas e a definição de conteúdos e mecanismos de avaliação; a presença da Teoria do Capital Humano articulado à pedagogia das competências, nesse cenário, o próprio trabalhador seria o responsável pelo seu sucesso profissional diante o mercado de trabalho competitivo; a forte presença dos ideais neoliberais que direcionaram os caminhos da educação e a diminuição do papel do Estado nas políticas sociais, passando essa responsabilidade ao setor privado.

A partir de 2003, com a sucessão do presidente da república, assume o comando do país o presidente Luís Inácio Lula da Silva - Lula (2003-2011), tal mudança não significou em seu primeiro mandato uma ruptura das políticas do governo anterior, conforme aponta Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p.26), ao final de dois anos do governo Lula, “o governo não se coloca uma pauta de mudanças estruturais. Pelo contrário, ele é a expressão de um bloco heterogêneo dentro do campo da esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras”. Entretanto, o governo de esquerda permitiu a entrada dos movimentos sociais e das políticas públicas voltadas às classes populares, assumindo também o compromisso com os educadores progressistas sobre a revogação do Decreto n. 2.208/1997 que foi substituído pelo Decreto n. 5.154, em 23 de julho de 2004. O principal impacto do Decreto na educação profissional foi o retorno da oferta do ensino integrado ao médio, mantendo as modalidades concomitantes e subsequente, tal mudança apontava uma tentativa de superação ao ensino dual em favorecimento de um ensino politécnico integrado e da formação humana integral, por outro lado as formas subsequentes e concomitante ainda se apresentavam como um ensino com foco no mercado de trabalho distanciado da formação humana.

Segundo Manfredi (2016) a aprovação do Decreto n. 5.154 buscou atender os diferentes interesses colocados em questão sobre a educação profissional, onde um grupo defendia a continuidade do ensino na modalidade subsequente para que os jovens que concluíram o ensino médio pudessem ter a oportunidade de formação técnica diante as limitações de acesso ao Ensino Superior e, por outro lado, havia o grupo dos interesses da esfera privada e do Sistema S que visavam manter suas atividades no mercado da educação profissional através da oferta de cursos na modalidade concomitante ao Ensino Médio, por último, o grupo que defendia o ensino técnico integrado visando um ensino igualitário que pudesse oferecer aos alunos uma travessia para uma nova condição social. A oferta da

modalidade concomitante foi justificava posteriormente como uma forma de transição ao ensino técnico integrado. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p.26) apontam que o Decreto n. 5104/04 “sinaliza a persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses”, visto que o Decreto buscou agradar interesses antagônicos.

Mesmo com a integração do ensino técnico ao ensino médio viabilizada pelo Decreto n. 5.154/2004, o Ensino Profissionalizante encontrava o desafio de gestores e professores que possuíam formação em áreas específicas sem experiências na integração curricular, dando continuidade à tradicional separação do conteúdo entre o ensino médio e o ensino técnico. Fazendo um comparativo das mudanças ocorridas pela aprovação do Decreto n. 5.154, temos os seguintes pontos:

Quadro 04: Análise Comparativa entre o Decreto n. 2.208/1997 e o Decreto n. 5.154/2004.

DECRETO N. 2.208/1997	DECRETO N. 5.154/2004
A Educação Profissional foi organizada em três níveis: Básico; Técnico; e Tecnológico	A Educação Profissional foi definida para ser desenvolvida por meio de Cursos e Programas de: Formação Inicial e Continuada de Trabalhadores; EPTNM; e Educação Profissional Tecnológica de Graduação e de Pós Graduação.
A Educação Profissional de Nível Técnico foi estruturada com organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a esse nível de ensino.	A EPTNM foi determinada para ser desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio, devendo ocorrer na modalidade integrada, concomitante ou subsequente ao Ensino Médio.
Foi estabelecido um limite, 25% do total da carga horária mínima do Ensino Médio, para o aproveitamento no currículo da habitação profissional.	Não foi previsto limite para o aproveitamento da carga do Ensino Médio para a Educação Profissional.

Fonte: CAIRES e OLIVEIRA, 2016, p.141.

Um dos objetivos da Reforma foi a expansão do Ensino Médio Integrado pelas redes federal e estaduais via repasse de recursos através dos programas Brasil Profissionalizado (2007) e o Ensino Médio Inovador (2009), no ano de 2008 foi promulgada a Lei 11.892/2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – RFEPCT e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF que deveriam ministrar o Ensino Profissional Técnico de Nível Médio prioritariamente na forma integrada.

A oferta dos programas criados pelo MEC garantiu a expansão da rede pública do Ensino Profissional Técnico nas diversas regiões do país, garantindo o acesso à educação pública e gratuita, porém uma das críticas que recaí sobre o governo Lula foi a divisão da SEMTEC (Secretaria da Educação Média e Tecnológica) em SEB (Secretaria de Educação Básica) e SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica) o que causou uma

falta de diálogo entre as ações e programas ofertados que, desarticulados, não conseguiram dialogar entre si.

Coube ao Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) a responsabilidade pela oferta da formação profissional para os grupos em situações de desemprego, de baixa escolaridade ou daqueles que, mesmo com emprego, encontravam vulneráveis diante da falta de opções de formação profissional, dessa forma, o MTE passou a ofertar opções de formação para esses grupos, convém destacar que essas iniciativas foram iniciadas durante o governo FHC e prosseguiu no governo Lula.

Durante o governo Lula, a qualificação passa a ser um direito social, assim, ultrapassou a perspectiva de uma formação de capacitação técnica para uma formação mais ampla incluindo os aspectos socioculturais e da cidadania. Dentre os programas desenvolvidos pelo MTE durante o governo Lula estão: Programa de Qualificação Social e Profissional (que em 2003 substituiu o Planfor implantado em 2005); Programa Nacional de Qualificação – PNQ (2007); Projovem (2004/2008); Aprendizagem (2003/2008) e Proeja.

A qualificação tratada como um direito social trouxe mudanças qualitativas na concepção desses programas, esse tipo de formação passa a ser uma construção que considera a dimensão social do trabalho, a experiência do sujeito dentro e fora do trabalho, a autonomia do trabalhador e aspectos educativos que vão além dos transmitidos pelo o ensino formal. Esse direcionamento estava alinhado com a concepção dos educadores sobre a “necessidade de as políticas públicas de formação profissional superarem o viés assistencialista/compensatório e promover a inclusão social” (p. 39) de modo que a reforma educacional estivesse “articuladas às políticas de desenvolvimento econômico locais, regionais e nacional, ao sistema público de emprego, trabalho e renda” para, dessa forma, “oferecer perspectivas de melhoria da qualidade de vida e possibilidades de a população prover seus próprios meios de existência” Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012, p.39)

A partir das reformas pelo Decreto n. 5.154/2004 ocorreu o crescimento no número de matrículas da Educação Profissional nas unidades públicas superando a oferta privada, nos aspectos qualitativos se teve a busca pelo ensino integrado e a superação dual entre o ensino médio e a educação profissional (integração essa ainda em progresso). A educação profissional passa a ser vista como direito de inclusão social que, além de formar para o emprego, busca a retomada dos excluídos para uma educação mais abrangente e integrada estimulando o reingresso à escola. Os grupos marginalizados passaram a ter maior visibilidade nas políticas públicas, boa parte em associação com ONGs, o que garantiu a

expansão da educação no campo, nas comunidades indígenas, quilombolas e de grupos periféricos, além de programas voltados para mulheres e pessoas com deficiência.

Em relação aos pontos negativos sobre o governo Lula recai a falta de articulação entre os programas e iniciativas dos ministérios (MEC e MTE) acarretando até mesmo a criação de programas muito similares, porém desarticulados; também é questionado o repasse de recursos públicos às instituições privadas e a falta de controle de qualidade sobre os programas ofertados por estes e, por fim, mesmo a busca por uma educação integrada e um ensino mais abrangente ainda estavam presentes várias questões estruturais que limitaram esse avanço na prática.

O governo de esquerda contribuiu para a diminuição dos índices de pobreza e exclusão social, além do avanço na oferta do ensino gratuito aliado às políticas de inclusão escolar, por outro lado, parte das ações e programas desenvolvidos para a educação profissional permaneceu desvinculada de uma formação humana, científica e cultural ainda distante dos princípios de um ensino politécnico. Mesmo um governo que representava a massa de trabalhadores, ainda assim não se rompeu com a estrutura dominante de heranças históricas que reproduzem as desigualdades sociais.

Foi durante o governo Dilma, através da Lei n. 12.513/2011, que foi implantado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego – PRONATEC com o objetivo de ampliar a oferta da Educação Profissional e Tecnológica, inicialmente foi ofertado nas escolas públicas federais, estaduais e municipais, nas unidades de Ensino do Sistema S, instituições privadas de ensino superior e de educação profissional. O repasse dos recursos públicos às instituições privadas foi questionado, pois se notava a baixa qualidade de ensino ofertado pela esfera privada, o tipo de ensino pragmático e de curta duração que atendia os interesses defendidos pelo mercado de trabalho, educadores defendiam que esses investimentos poderiam ser aplicados no aumento da oferta de matrículas nas instituições públicas e na melhoria da qualidade de ensino, por outro lado esse tipo de associação garantiu a expansão de ofertas de cursos gratuitos, sobre esses programas, SANTOS (2022) faz a seguinte crítica:

Existem processos de inclusão que acabam excluindo por dentro da própria escola, muitas vezes oferecendo aos sujeitos um tipo de formação deficitária [...] A oferta de educação profissional de nível médio, ou mesmo a qualificação profissional que vem ocorrendo por meio do Pronatec, por exemplo, além das ações do Mediotec, em muito – apesar de proporcionar certa inclusão social dos sujeitos nos processos formativos – acabam também por possibilitar que essa oferta se faça a partir de cursos rápidos, sem uma base integrada de formação e com carga horária reduzida (SANTOS, 2022, p. 15)

Com a elaboração desse percurso histórico podemos observar o quão dual é a relação da Educação Profissional com o Ensino Propedêutico no Brasil, constatamos que a construção do ensino profissionalizante esteve baseada no assistencialismo, na formação da mão obra e no controle das massas populares socialmente marginalizada, mas nunca foi consolidada considerando a formação de sujeitos críticos com direito a uma educação de qualidade e é essa construção que nos faz identificar que o distanciamento dos alunos a essa modalidade de ensino tem suas raízes históricas. Contrariamente, toda a responsabilidade salvadora social recai sobre a escola, como aponta Santos (2022):

A escola vem se constituindo como aparelho de ideologia da classe dominante, assumindo funções que estranhamente não são apenas suas a propósito da coesão social, da empregabilidade, da resolução dos problemas sociais criados pelo sistema do Capital, dentre outros. Essa perspectiva de educação redentora da sociedade e que se faz presente nos dias atuais acaba construindo um modelo de competências e, ao mesmo tempo, de culpabilização do fracasso escolar por parte dos próprios sujeitos sociais (pp. 24-25).

4. DISCUSSÕES A PARTIR DAS CATEGORIAS E VOZES DOS SUJEITOS

A revisitação histórica sobre a construção da Educação Profissional e o olhar lançado sobre o objeto de estudo permitiram identificar as categorias de análises do qual nos debruçamos para que a resposta da nossa problemática pudesse se revelar. Relembrando que a questão/problema se estrutura na interrogativa: Quais as causas que levam a não identificação dos alunos com a Educação Profissional Técnica (EPT) na forma integrada ao Ensino Médio? E que nosso objetivo geral é “Analisar as causas que levam a não identificação dos alunos com a formação da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio”.

Poderíamos ter optado por fazer a análise exclusivamente a partir dos discursos e percepções dos sujeitos que fazem parte dessa modalidade de educação, mas à medida que nos aprofundávamos nas leituras e pesquisas, observamos que essas causas ultrapassam os sujeitos e se encontram na construção histórica da Educação Profissional.

Usando as bases do Materialismo Histórico Dialético (MHD), passamos pela historicidade partindo de um campo de visão macro, para agora, através das categorias, fazermos uma análise dessa totalidade e então associar à nossa unidade mínima que se

compõe pela percepção dos entrevistados. É nessa relação dialética entre história e percepção dos sujeitos que podemos encontrar nossas respostas, identificando aquilo que surge como aparência e o que realmente é a essência.

Durante o percurso da pesquisa o referencial teórico e a análise do objeto de estudo nos revelaram duas categorias principais de análises sendo elas: a *categoria trabalho* com foco na concepção histórica da educação profissional e sua apropriação pelos interesses produtivos demandados pelo capitalismo e a *categoria currículo* fundamentada pelas concepções do ensino profissional integrado ao ensino médio mediante a articulação dos conteúdos disciplinares e os desafios existentes que resultam em um ensino dual de ensino.

4.1 CATEGORIA TRABALHO

Partimos do princípio de que o objetivo de toda educação é o trabalho e não haveria como não ser, pois toda aprendizagem deve ter um sentido associado ao mundo real, ao contrário, estaríamos diante de um vazio processo de ensinar por ensinar, de uma arte pela arte. Não existe educação sem sua aplicação, entendendo que aqui não estamos afirmando que a educação deva ter seu caráter pragmático, mas que deve possuir sua dialética entre a teoria-prática-teoria: a teoria enquanto mediação da prática, a prática enquanto relação do sujeito com o objeto e por fim o retorno à teoria a partir da reflexão empírica, ou seja, a práxis.

O trabalho assume diferentes significados, seja em seu sentido ontológico ou em seu sentido de produção capitalista, reconhecemos que quem direciona seu significado no processo de aprendizagem são as condições materiais e as relações econômicas de dado momento histórico. À medida que o trabalho se posiciona em atender interesses alheio do sujeito, voltado para as necessidades e manutenção do capital, as pessoas se tornam distantes daquilo que produz, perdendo assim sua identidade em sua atividade tendo como único sentido a necessidade de sobrevivência através da renda.

Quando olhamos para a educação profissional, onde nesta pesquisa é abordada na sua forma integrada ao ensino médio, observamos que semanticamente a palavra profissional nos remete à habilitação de uma função, ou seja, à ideia de empregabilidade e de mão de obra. Historicamente foi esse o sentido atribuído para essa modalidade de educação, de modo que, mesmo após mudanças de diretrizes a respeito da educação profissional integrada, essa ainda carrega os estigmas de uma educação voltada exclusivamente em habilitar mão de obra

para o trabalho nas funções técnicas consideradas pelo mercado como mais simples e menos valorizadas, mas fundamental para a sobrevivência dos setores da economia.

A proposição que investigamos é que o afastamento dos alunos em relação à educação profissional é fruto da não identidade do trabalho nela produzido, ou seja, é um conhecimento alheio que não surge de suas necessidades, mas da necessidade demandada pelo capital. Conforme aponta Cutrim e Marques:

[...] mesmo antes de o trabalho humano se realizar, este já pertence à outra pessoa, externa ao trabalhador. **O trabalho não é lugar de realização pessoal, como diria Hegel, mas na análise da sociedade capitalista de Marx, é apenas um produto à venda no mercado de fatores de produção.** Isso permite a apropriação do trabalho como se fosse uma espécie de mercadoria pela burguesia. (CUTRIM, Ilza; MARQUES, Maxhemiliano; 2017, p. 115, grifo nosso).

Reforçando essa proposição, trazemos o conceito da professora Dra. Eliana Marques (2014) sobre práticas educativas bem sucedidas, sendo definida como “aquelas que se realizam por meio de um conjunto de ações que provocam **aprendizagem e desenvolvimento humano; aquelas capazes de efetivar mudanças que geram transformações quantitativas e qualitativas na vida de professores e alunos**” (p.19, grifo nosso). Trazemos também a abordagem do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) do IFMA elaborado para os anos de 2019-2023, onde apresenta que para a aprendizagem ser significativa é **imprescindível que o ensino faça sentido ao aprendiz** através de dois fatores: o primeiro “requer que o conteúdo esteja ligado em redes de significação, ancorando-se em saberes anteriores e na perspectiva do desenvolvimento em todas as suas dimensões” e o segundo “consiste em que o discente esteja disposto a aprender” (IFMA, 2019b, p. 11, grifo nosso).

Ora, se o que se ensina não faz parte das transformações da vida desses sujeitos, o conteúdo passa a ser apenas uma estranha obrigação, não constituindo assim um conhecimento com aspectos qualitativos para sua transformação social. Dessa forma, nos perguntamos: como os alunos acharão sentindo em uma educação alheia à sua realidade?

Pensar no ensino é pensar no trabalho que nela se produz, mas para compreender esse trabalho é necessário entender seus sentidos e suas contradições que são consolidados nos discursos daqueles que detém o poder econômico e, por outro lado, daqueles que buscam nessas contradições uma transformação contra hegemônica. Segundo Mészáros (2008), o rompimento desse ciclo hegemônico neoliberal só será possível quando abranger as transformações das “forças dinâmicas das mudanças em todos os níveis da vida individual e

social, incluindo as determinações estruturalmente vitais da produção material e cultural da sociedade” (p. 109).

É fato que não é possível separar a educação do trabalho, visto que toda a construção curricular e política tem suas bases no mundo do trabalho e as demandas da produção do capital. Apesar de ainda serem muito excludentes, as escolas não são mais espaços exclusivos para os detentores do capital, o que antes era privilégio de poucos hoje passa a ser acompanhado por cooperações internacionais que relacionam a ampla oferta da educação de qualidade com o desenvolvimento econômico global. É nessa contradição onde o mundo neoliberal coloca seus interesses sobre a educação que podemos tirar proveito e inserir nossa luta por uma educação humana que contribua para a formação de sujeitos políticos e não apenas de mão de obra.

4.1.1 Trabalho: uma estranha necessidade

O homem se humilha
 Se castram seu sonho
 Seu sonho é sua vida
 E a vida é trabalho
 E sem o seu trabalho
 Um homem não tem honra
 E sem a sua honra
 Se morre, se mata
 Não dar pra ser feliz
 Não dar pra ser feliz
 Um Homem Também Chora (Guerreiro Menino)
 Luiz Gonzaga, 1980.

A sensibilidade do pernambucano Luiz Gonzaga (1945-1991), em sua composição Guerreiro Menino consegue sintetizar de forma poética as angústias do ser humano em sua existência, o trecho selecionado discursa sobre a complexa relação do homem com o trabalho. Em “seu sonho é sua vida, e a vida é trabalho”, é manifestado que a essência humana está expressa na sua capacidade em transformar a natureza e o meio social em que vive para atender suas necessidades, transformação essa consciente e intencional que resulta em conhecimento. É esta capacidade que nos difere dos demais animais, não nos guiamos somente pelo instinto, mas pela necessidade de transformar nosso meio e a essa capacidade Marx vai definir como o trabalho humano (no sentido ontológico), logo, nossa vida é o trabalho.

Assim, a primeira ação histórica foi a criação de meios para satisfazer tais necessidades, a produção da própria vida material. Sobre essa base, os homens

podem distinguir-se dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se queira, mas na realidade, eles começaram a distinguir-se dos animais quando começaram a produzir os seus meios de subsistência. (MANACORDA, 2017, p. 59).

Manacorda (2017) associa essa capacidade à definição de ciência sendo “o meio de intervenção humana para transformar a natureza e a sociedade” (p. 24). Quando essa capacidade é expropriada dos sujeitos e historicamente passa a ser construído para atender necessidades alheias e o conhecimento produzido pela humanidade passa a ser uma propriedade privada, o trabalho torna-se alienado a uma estranha necessidade de sobrevivência. Assim, a desumanização do sujeito frente ao trabalho faz todo esse esforço perder o sentido, o ser humano que antes contava com sua capacidade frente aos demais animais em relação ao domínio sobre a natureza, se reduz à mão de obra, à máquina. Nesse pensamento, Suzana Albornoz (2017) aponta que para Marx “a essência do ser humano está no trabalho. O que os homens produzem é o que eles são”, logo a natureza dos indivíduos depende “das condições materiais que determinam sua atividade produtiva” (p. 48).

A privação do trabalho é a privação da essência humana, fragmenta e limita os sujeitos em uma atividade alheia de si mesmo, aqui não existe escolha, mas apenas a necessidade de sobrevivência em uma sociedade baseada no capital. O trabalho passa a ser a venda de sua vida em troca de salário, “o trabalho é verdadeiramente o homem perdido de si mesmo, a negação de toda manifestação humana, a miséria absoluta” (MANACORDA, 2017, p. 63).

... o trabalhador cada vez mais se empobrece, enquanto a força criativa do seu trabalho passa a se construir, frente a ele, como força do capital, como “potência estranha”, e ele “se aliena do trabalho como força produtiva da riqueza”. Todos os progressos da civilização, todo aumento das forças produtivas, enriquecem o capital e não o trabalho, acrescentam apenas o poder que domina o trabalho, e daí decorre, como processo necessário, que suas próprias forças se coloquem perante os trabalhadores como estranha. (MANACORDA, 2017, p. 61).

Ao falar que “o homem se humilha, se castram seu sonho” e que “sem o seu trabalho, um homem não tem honra”, Luiz Gonzaga está se referindo a essa relação da privação da essência humana frente à necessidade do trabalho enquanto sobrevivência. O trabalho não representa mais a necessidade de si, mas uma demanda alheia historicamente construída para garantir a dominação de uma classe, assim o homem perde aquilo que lhe era de direito (seu domínio sobre o trabalho), perdendo também sua honra. Por outro lado, não pertencer ao grupo da mão de obra, significa não ter condições de garantir o mínimo necessário para sua sobrevivência, essa forma de trabalho nega os sonhos, a liberdade e a honra dos sujeitos. O

trabalho não somente é alienado como também alienante, “a servidão do trabalho sem sentido serve para castrar os indivíduos como seres políticos e pensantes” (Albornoz, 2017, p. 52). A obrigação das longas jornadas de trabalho para gerar uma produção acima da demanda real da sociedade tem como objetivos a produção da mais-valia e manter as massas ocupadas e obedientes, afastando qualquer ideia de formação de grupos operários, somam-se a esses fatores que o próprio produto é alienante no processo de *fetichização* da mercadoria.

Manacorda (2007), partindo dos princípios da economia política de Marx, observa que o trabalho “está frente ao trabalhador como propriedade alheia, a ele estranha, é prejudicial e nociva; ainda mais, sua própria realização aparece como privação do operário”, assim, o trabalho se apresenta como uma estranha necessidade, “como uma atividade humana completamente estranha a si mesma, completamente estranha ao homem e à natureza e, assim, à consciência e a vida” (p. 56).

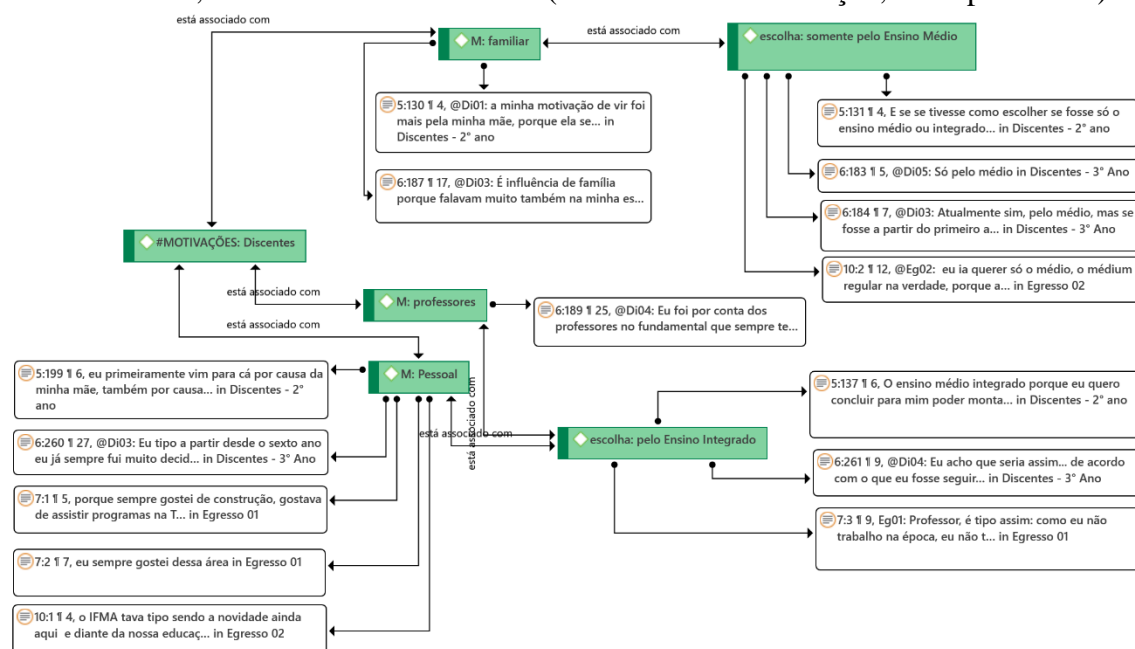
Se antes o homem era um ser que antecipava a criação do seu trabalho, através do planejamento, da imaginação, da concepção, da finalidade e necessidade, e se isso lhe diferenciava dos demais animais, a partir da era moderna este não consegue mais possuir a visão do seu trabalho acabado, do seu produto final. À medida que a especialização da produção em série fragmentou o trabalho humano, trouxe a alienação e a desumanização do trabalho, pois quem tem a totalidade do produto “é a máquina que o trabalhador não domina totalmente, então o trabalho do homem está reduzido ao mesmo nível das abelhas, da agitação animal sem projeto e logo é desumano” (Albornoz, 2017, p. 49).

É nesse contexto que a educação, enquanto atividade articulada ao trabalho e enquanto direito social, sofreu a mesma desapropriação humana diante os interesses da produção capitalista, transformando a educação junto ao trabalho uma estranha necessidade para os sujeitos que não conseguem se identificar naquilo que não mais lhes pertencem e que não representa suas essências e seus desejos.

Utilizando a entrevista como instrumento de coleta de informações da análise aqui desenvolvida sobre a estranheza do trabalho na educação ao não corresponder aos anseios dos discentes e egressos, realizamos a seguinte pergunta: *Qual as motivações levaram a escolha pelo IFMA? Se o IFMA ofertasse o EM regular, qual seria sua escolha? Já pensou em mudar de instituição?* (Pergunta 01 – Apêndice A e B). Associamos as respostas desses sujeitos ao debate e, dessa forma, inferimos que: Os discentes e egressos que foram influenciados pelos familiares a se matricularem no curso integrado não se

identificam com esse tipo de modalidade, por outro lado os discentes e egressos que almejam estudar no Instituto Federal por motivações pessoais conseguem se identificar com a oferta integral do Ensino Médio integrado ao Ensino Profissionalizante, ou seja, o conteúdo trabalhado está associado aos seus desejos, com exceção do (a) aluno (a) egresso 02, que teve como motivação pessoal a qualidade do Ensino do Instituto, entretanto não se identificava com o curso de edificações. A rede a seguir representa os dados inferidos da entrevista sobre essa questão:

Rede 01: motivações discentes para a escolha do curso. Com a organização, análise e associação das categorias, podemos observar que somente os alunos com motivações pessoais se identificam com a oferta integral. Os alunos que foram influenciados por familiares não conseguem se identificar com o curso técnico. Rede elaborada com o uso do software altas.ti, versão 9. Fonte: do autor. (Para melhor visualização, ver Apêndice D)



Fonte: Do autor (2023).

Quadro 05: Motivações dos discentes para ingresso no IFMA-BDC e suas de escolhas caso a instituição ofertasse as opções entre Ensino Médio e Ensino Médio Integrado.

MOTIVAÇÕES	ESCOLHA SOMENTE PELO EM	ESCOLHA PELO ENSINO INTEGRADO
Familiar: Di01; Di 05	Di01; Di 05	
Professores: Di04	Di04	
Pessoal: Di02, Di03, Eg01, Eg02	Eg02	Di02, Di03, Eg01

Fonte: Do autor (2023).

É compreensível que a matrícula desses alunos sejam guiados por vontades externas principalmente pela família, como vemos no comentário do discente 01 *“a minha motivação de vir foi mais pela minha mãe, porque ela sempre me disse que o sonho dela me ver estudando aqui”* em contrapartida inferimos na pesquisa que o discente que mais se identifica com a escolha do profissionalizante foi o discente 03 *“desde o sexto ano eu já sempre fui muito decidido do que eu queria pro meu ensino médio e faculdade, a partir do meu sexto ano eu já decidi que eu queria entrar no IFMA”* logo o aluno optou pelo curso de edificações, pois almeja continuar seus estudos no curso superior de engenharia, assim o ensino integrado está alinhado com seu anseio pessoal. A mesma identificação é compartilhada pelo egresso 01 *“sempre gostei de construção, gostava de assistir programas na TV, tipo isso. Aí aquilo foi me atraindo né? Me puxando mais para a área das edificações, da engenharia né?”*.

Em relação a atuar como técnico após a conclusão do curso e sua continuidade no Ensino Superior, realizamos a seguinte pergunta: *“Você tem interesse em atuar em sua área de formação após a conclusão do curso? Pretende dar continuidade ao Ensino Superior (ES)? Se sim, em qual área?”* (Pergunta 06 – Apêndice A e B). O resultado apresentado foi:

Quadro 06: Interesse dos alunos em seguir no Ensino Superior na mesma área de formação do técnico

Discente	Interesse em atuar como técnico	O ES seguirá a mesma área do técnico?	Transcrição
DI02	Não	Não	- <i>“meu objetivo não é seguir nessa área de engenharia, de construção não sabe? Eu tenho mais vocação assim na de agronomia, ser engenheiro agrônomo, minha vocação mais é essa, não é muito assim seguir na área da construção”</i> – Di01 - <i>“Eu tenho a mesma vontade também, de fazer o CFO também né? Se caso não der certo aí eu sigo em outra área, eu tento na advocacia, no direito”</i> – Di01
DI02	Não	Não	- <i>“Eu tenho interesse em montar uma vidraçaria, só que eu não vou ficar tomando conta, vou ter os funcionários. Vou seguir outra área [...] administrativa e passar em concurso público para polícia”</i> - Di02 - <i>“eu é na área da polícia... CFO”</i> - Di02
Di03	Sim	Sim	- <i>“Vai depender se eu tiver vaga, vai depender das minhas vagas de emprego, se tiver uma vaga de emprego que possibilite trabalhar nesta área sim, se eu não tiver eu vou procurar optar uma outra, o importante é não ficar desempregado”</i> – Di03 <i>“Eu queria fazer engenharia civil, no começo, tipo, voltando que eu já tinha falado, que desde o sexto ano que eu pensava entrar aqui, só no nono ano eu</i>

			<i>percebi que eu realmente queria fazer engenharia civil por conta de uma única coisa, dinheiro! (risos). É uma área que abrange e que dá bastante dinheiro, só que depois que eu entrei no curso, eu vi que era uma coisa que eu realmente queria não era só pelo dinheiro, sim eu realmente me apaixonei pelo curso e eu vi que era realmente isso que eu queria” – Di03</i>
Di04	Não	Não	<i>- “eu estou entre medicina e agronegócio porque minha tia ela me chamou para ir pra Goiânia e lá ela disse que em questão do agronegócio é um... profissão que é bastante procurada por lá, ai eu penso também em questão a isso” - Di04</i>
Di05	Não	Não	<i>- “Eu vou fazer medicina” - Di05</i>
Eg01	Sim	Ainda não ingressou no ES, porém pretende cursar Engenharia ou Arquitetura	<i>“ Professor, eu vou te falar a verdade, eu tô tão em dívida assim em relação a isso é porque tipo assim: é duas áreas que combinam muito é tanta engenharia civil como arquitetura urbanismo que é a sua área né? mas eu pretendo acho que fazer arquitetura e urbanismo mesmo porque é mais parecido, eu acredito, como o curso de edificações” - Eg01.</i>
Eg02	Não	Não, atualmente cursa Pedagogia	<i>“Eu faço pedagogia, eu vou fazer a minha pós-graduação em psicopedagogia e vou fazer outra graduação em psicologia também porque eu acho que elas estão muito ligadas né?” - Eg02 .</i>

Fonte: Do autor (2023).

Com exceção do discente 03 e do egresso 01, todos os sujeitos entrevistados optaram por seguir áreas diferente do curso técnico. É comum que esses alunos escolham o curso técnico por influências dos pais ou mesmo pela menor concorrência visto que eles não possuem experiência suficiente sobre as profissões e qual carreira seguir. Como expressou o Discente 01 *“Eu sei que não tem só eu que não se identifica, tem muitas outras pessoas também né? Tem muitas pessoas também... acho que de uma turma de 24 pessoas, 9 pessoas ou 10 pessoas que se identifica, o resto não se identifica não”*. Assim, quando o currículo do Ensino Profissionalizante foca apenas na formação técnica desses discentes, ele passa a ser visto como uma obrigação por não corresponder aos anseios de vida desses sujeitos que pretendem prosseguir com áreas distintas do curso técnico.

Nesse sentido a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio deve ir além do seu caráter *stricto sensu*, pois como podemos observar a maioria dos alunos não pretendem atuar como técnico, fora isso, a maioria almeja dar continuidade em seus estudos no Ensino Superior em áreas distintas do curso técnico, assim, essa modalidade de ensino deve considerar que seu objetivo não é somente a formação de técnicos, mas possibilitar a aprendizagem através do trabalho e da práxis, ou seja, é a possibilidade de aliar a teoria com a ciência do mundo do trabalho ontológico.

Investigamos também a visão dos docentes sobre as causas da desmotivação dos alunos frente a essa oferta de modalidade de ensino, assim perguntamos: Na sua opinião, o que causa a desmotivação ou desinteresses dos alunos pela Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio? (Pergunta 07 – apêndice C). As respostas dos professores elencaram os seguintes motivos: Não identificação com o curso; Grande número de disciplina e carga horária excessiva; Falta de mercado de trabalho.

Quadro 07: Visão dos docentes sobre a desmotivação dos alunos frente ao Ensino Médio Integrado.

Causas	Transcrições
Não identificação com o curso	<p>- “Não identificação com o curso, a gente já falou anteriormente disso que é um curso que se encaixa na realidade dos meninos” – Do 02</p> <p>- [...] pelo simples fato deles não se identificarem com as disciplinas, principalmente as específicas - Do 02</p> <p>- [...] “Então eu acho que o maior fator que causa desinteresse é esse, é a falta de identificação com o curso” - Do 02</p>
Grande número de disciplina e carga horária excessiva	<p>- “Em segundo lugar eu vejo que o grande número de disciplina que eles têm e eu sinceramente não sei como alterar esse quadro, porque tanto a disciplina da base comum quanto os da base técnica são muito enxutas, são exatamente aquilo que eles precisam” - Do 02</p> <p>- “O terceiro ponto é que, puxa muito do segundo, é que pelo grande número de disciplinas a gente tem muita dificuldade de deixar apenas um turno durante todos os dias de aula para eles e como isso é impossível a gente termina colocando contraturno e muitas das vezes é... choca com as atividades que eles já realizam, seja no âmbito doméstico, seja no âmbito profissional” – Do02</p>
Falta de mercado de trabalho	<p>- “Dentro da realidade que eu conheço, que é Barra do Corda, é a não perspectiva de conseguir ser inserido no mercado eu acho que os eixos que o campus oferta não se enquadram dentro do que a cidade oferece entende? a gente não consegue enxergar né? e os alunos não conseguem mercado de trabalho, não tem mercado de trabalho para o técnico em edificações em Barra do Corda” – D0o3</p> <p>- “Até mesmo os nossos alunos que conseguiram estagiar foi mais em loja de material de construção do que propriamente em obra, um ou outro consegue um estágio em obra, em um órgão público e tal, mas obras particulares mesmo eu nem me recordo.” – Do3</p>

Fonte: Do autor (2023).

A falta de perspectiva de mercado de trabalho apontado como uma das causas de desmotivação dos discentes, nos revela uma contradição com o Plano de Curso que, ao justificar a implementação do curso no município, menciona: “Nas últimas décadas, é marcante a expansão da cidade em novos bairros e loteamentos, a exemplo dos bairros da Altamira e Trizidela, **o que resulta em uma demanda de trabalho para o profissional**” ou quando prossegue: “A ausência do profissional da área de construção civil é sentida não só na cidade, mas em toda micro-região do Alto Mearim e Mesorregião Centro do MA,

devido a **grande oferta de trabalho** e a carência de instituições de ensino técnico na área” (IFMA, 2018, p.6-7), essa falta de perspectiva de trabalho também foi notado pelo(a) discente 05 ao falar:

*“[...] não só na Barra, mas na maioria dos Municípios assim menores é a questão do emprego para uma pessoa que não é concursada nem nada e não tem um currículo, é muito digamos... a pessoa é mais escravizada, **ai junta IFMA ai é a escravização do trabalho**, ai não dá muito certo e é...o pior é que... em questão do trabalho do Xxxxxxxx, da lanchonete, **a maioria dos alunos do IFMA que trabalham, só trabalham com isso, ou trabalha em lanchonete ou em delivery entregando**” – Discente 05, grifo nosso.*

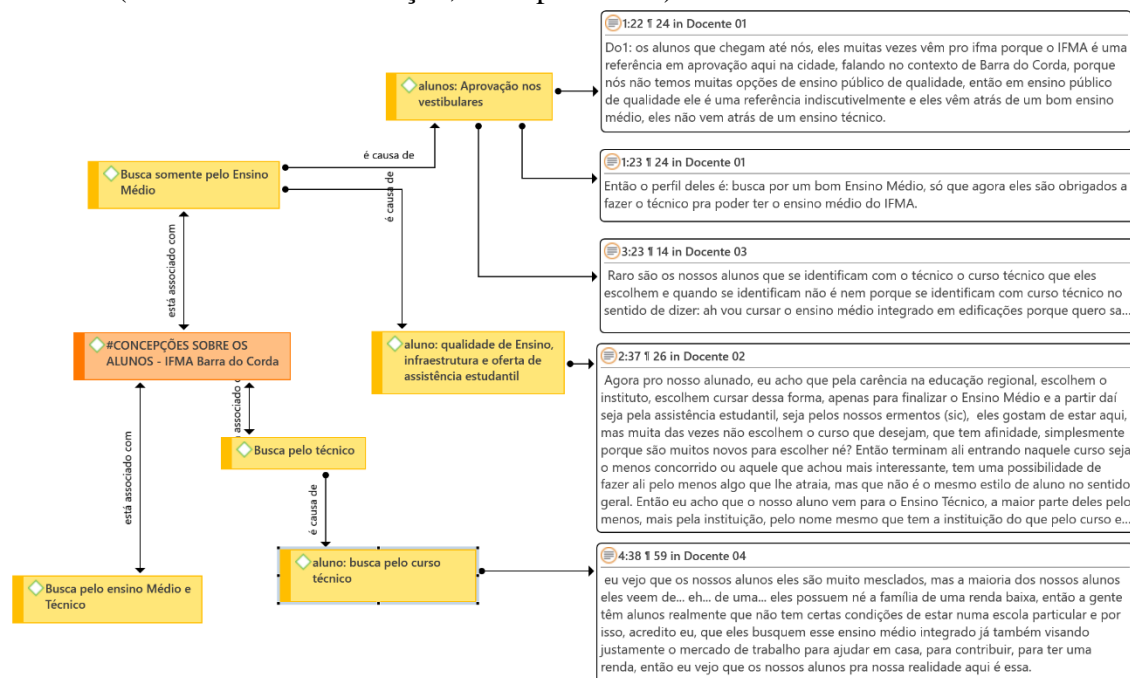
Essas falas nos mostram que as transformações do capitalismo sequer conseguem garantir hoje a empregabilidade dos técnicos que é muito propagada como saída ao desemprego, essa é uma realidade de muitos que concluem o curso técnico e que não enxergam a possibilidade de atuar em sua formação pela carência do mercado, muitas vezes tendo que atuar em trabalhos informais até que consiga uma nova habilitação na graduação, conforme aponta do Docente 01:

*“[...] Antigamente o ensino técnico ele era mais benquisto na sociedade, antigamente era mais... tanto que hoje na ALUMAR, na Vale a gente encontra muitas pessoas com ensino técnico, **porém o ensino técnico já não é mais tão absorvido pelas empresas atualmente, ainda mais que atualmente nós temos uma formação de técnicos com uma quantidade absurda e não tá sendo possível que todos sejam colocados no mercado de trabalho com esse nível de ensino**” – Docente 01, grifo nosso.*

Reforçando essa falta de mercado e a inserção dos alunos no mundo produtivo para garantir os meios necessários e financeiros para seus estudos, perguntamos: “Já foram oferecidos oportunidade de estágio ou experiência profissional na área?” (Pergunta 06 – Apêndice) os alunos foram unânimes ao dizer que não existiu essa oferta por parte da instituição.

Buscando compreender qual o perfil desses alunos que buscam o EMI ao Ensino Profissionalizante, investigamos através da vivência dos docentes questionando-lhes: *Na tua concepção, qual o perfil do aluno que busca essa modalidade de ensino?* (Pergunta 05 – Ver Apêndice C).

Rede 02: Concepção dos docentes sobre o perfil dos alunos. Observamos com essa rede que majoritariamente os professores, a partir de sua experiência profissional no campus IFMA-BDC, percebem que os alunos buscam o IFMA pela qualidade do Ensino Médio, por sua infraestrutura e pelas assistências estudantis. Rede elaborada com o uso do software altas.ti, versão 9. (Para melhor visualização, ver Apêndice E)



Fonte: Do autor (2023).

Dos 4 docentes entrevistados, 03 relatam que, conforme suas experiências, observam que os alunos não estão em busca do curso técnico, mas sim a qualidade de Ensino do IFMA e seu sucesso de aprovação nos vestibulares. Somente 01 docente (Do04) associou a procura dos alunos pelo o curso técnico por serem alunos de baixa renda que optam pelo curso técnico visando as possibilidades de ingresso no mercado de trabalho, o que não exclui sua vontade de prestar o ENEM visando o ingresso nas universidades. Todos os docentes ressaltam que essa percepção é referente ao campus Barra do Corda, pois pela experiência de aula em outros campus, alguns docentes percebem a diferença do perfil dos alunos.

Um ensino que não reflete os anseios dos sujeitos tem como reflexo a baixa procura de novos discentes, todos os anos o campus realiza uma série de planejamento estratégico para captar novos discentes e permitir que se formem novas turmas, existem casos de cursos que a procura é tão baixa que sobra vagas não sendo necessária a aplicação de provas para o seletivo. Apesar da qualidade do ensino, muitos têm receio de se matricularem na instituição, pois consideram a rotina do IFMA bastante cansativa, sobre essa questão perguntamos aos docentes: *Na sua opinião, a procura sobre essa modalidade de ensino vem aumentando ou*

diminuindo? (Pergunta 05 do roteiro de entrevista – Ver Apêndice C), as respostas foram unânimes em dizer que vem diminuindo:

Cara... diminuindo, tanto que nós temos tido dificuldades em preencher nossas vagas né? Assim... elas vêm diminuindo. Docente 01

Eu acredito que tem diminuído, em números aqui no campo nós tivemos ano passado como o ano mais fragilizado em questão de procura, a gente teve ao curso de edificações, por exemplo, onde se oferta 40 vagas a gente preencheu 27 se não me engano, então ficaram faltando 13 para preencher que a gente teve que lançar outras chamadas e tudo mais pra isso, então esse ano a gente teve um aumento na procura, já foi satisfatório, mas o que se observa e o que sempre se comenta por aqui pela região é que a procura já foi muito maior, as pessoas procuravam mais. Docente 02

*Vem diminuindo, percebe-se pelo número de evasão né? pelo número de inscrições mesmo em seletivos, ultimamente a gente tem ofertado 40 vagas né? e às vezes não se inscreve nem isso e aí o aluno não precisa nem passar por seleção, já tá automaticamente matriculado e eu vejo que isso é em virtude da... **de já haver uma fala né? disseminada na cidade que estudar no IFMA é muito difícil, que o ensino médio integrado é muito difícil né? querendo ou não são dois cursos e aí o número de disciplinas é bem mais elevado, o aluno acaba tendo que passar muito tempo na instituição e aí eu vejo que toda essa conversa que já rola na cidade tem dificultado, tem proporcionado a diminuição da procura pela instituição para o Ensino Médio Integrado.** Docente 03, grifo nosso.*

*Diminuindo, aqui pra gente eu percebo que vem diminuindo e eu acredito que é a questão do mercado de trabalho, da gente não tá colocando de fato esses alunos no mercado de trabalho como deveria ser e não é uma questão nossa, da instituição, é uma questão mesmo... na verdade é um conjunto né? **porque se a gente não tá ofertando cursos que tenham na região mercado de trabalho né? perde um pouco o sentido, perde um pouco o sentido de... da gente tá colocando esses meninos no integrado, mas aí terminou o curso vão fazer o quê? Vão atuar em que área se essa nossa área, por exemplo, ela não tem é mercado aqui? ou se tem é muito pouco... aí eu acho que isso é um dos pontos, outra coisa né que eu percebo também: a gente tem uma carga horária muito intensa sabe? É uma coisa que eu bato muito assim, vejo os meninos de terceiro ano do nosso curso... gente eles têm uma carga horária muito, muito alta de disciplinas! São muitas disciplinas, não são disciplinas fáceis né?** - Discente 04, grifo nosso*

A fala do(a) discente 04 “da gente não tá colocando de fato esses alunos no mercado de trabalho como deveria ser” reforça que, além da carga horária muito intensa, os cursos ofertados não correspondem com a real demanda da oferta de emprego, conforme discutimos anteriormente esse fator demonstra novas mudanças do capital frente à exclusão dos técnicos no mercado de trabalho.

O(a) aluno(a) egresso(a) 02 também comenta sobre esse aspecto da diminuição da procura pelo IFMA que, segundo sua visão, tem como razão o excesso de carga horária, segundo aponta:

“ Professor até uma coisa que eu percebi, que eu não sei se o senhor também percebeu isso, mas a minha visão, de quem tá de fora, por exemplo, a procura pelo IFMA ela diminuiu né? diminuiu muito e eu acho que é exatamente por essa questão da carga horária e muitos alunos que saem da do IFMA já saem falando mais dos pontos negativos do que dos pontos positivos seria até necessário, por exemplo, assim quando tivesse próximo das das provas fazer aqueles projetos aquelas campanhas mostrando também os pontos positivos da instituição sabe? porque cada ano que passa a procura tá diminuindo mais” – Egresso 02.

Utilizando como fonte de dados a Plataforma Nilo Peçanha, do qual consideramos a principal fonte de dados estatísticos sobre a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal), podemos acessar dados sobre a taxa de matrículas, o gráfico a seguir mostra as matrículas realizadas durante os anos 2017 a 2022, os dados apresentado pela Plataforma considera todos os cursos ofertados não apenas o Ensino Médio Integrado:

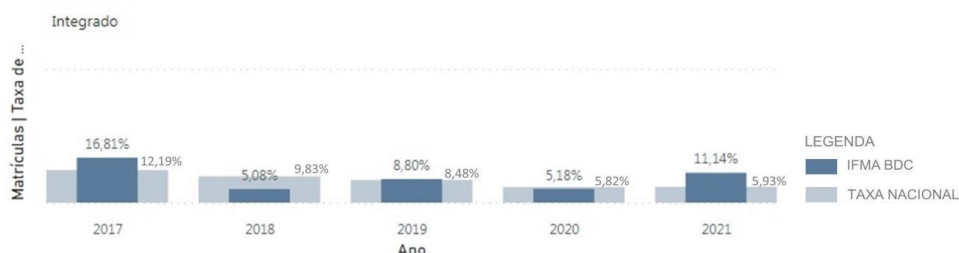
Gráfico 02: Matrículas do Campus IFMA Barra do Corda entre os anos 2017 a 2022.

Instituição	2017	2018	2019	2020	2021	2022
IFMA	1.400	1.171	1.396	1.171	1.349	1.192
Campus Barra do Corda	1.400	1.171	1.396	1.171	1.349	1.192
Total	1.400	1.171	1.396	1.171	1.349	1.192

Fonte: Nilo Peçanha (2022). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso nov. 2022.

Observamos que as taxas apresentam variações anuais entre acréscimos e decréscimos de matrículas. Considerando os índices de evasão como um indicador do distanciamento dos alunos frente ao campus estudado, pesquisamos na plataforma esse indicador. Através da plataforma é possível observamos o comparativo entre a taxa nacional e o Campus IFMA Barra do Corda (IFMA-BDC) sobre o Ensino Técnico na modalidade integrado ao Ensino Médio presencial, sendo apresentado no seguinte gráfico:

Gráfico 03: Taxas de evasão em índices nacionais e institucional.



Fonte: Nilo Peçanha (2022). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>. Acesso nov. 2022.

Observa-se por esses dados que o Campus IFMA-BDC apresentou taxas anuais de evasão maiores que a média nacional (com exceção do ano de 2018 e 2020), nota-se que não existe uma constância de crescimento ou decréscimo dessas taxas no decorrer dos anos. Devemos considerar que o aumento expressivo em 2021 representa as consequências da pandemia da COVID-19 do qual afastou muitos alunos da instituição. O campus deu início ao retorno gradual em 2021 com algumas disciplinas práticas e em 2022 o retorno de forma geral, porém a pandemia trouxe perda expressiva na aprendizagem desses alunos, na motivação e conseqüentemente retenção em disciplinas e evasão. Contudo é observado que em médias nacionais as taxas de 2020 e 2021 mantiveram-se abaixo de 6%, não tendo um aumento expressivo durante os anos mais alarmantes da pandemia. A seguir apresentaremos a análise histórica do trabalho e suas contradições frente ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissionalizante.

4.1.2 Os sentidos históricos do trabalho e suas contradições

Imagem 05: *Viral* compartilhado em redes sociais com dissociação entre o trabalho e o comunismo.



FONTE: <https://www.reddit.com/r/BrasildoB/>. Acesso: 20 de ago. 2022

A imagem acima circula pelas redes sociais e apesar de não possuir caráter científico nos serve como introdução para o debate sobre os sentidos do trabalho. O comentário postado surge a partir de uma visão do qual as pessoas que se identificam o comunismo negam o trabalho, esta é uma visão cada vez mais frequente moldada a partir de ideologias neoliberais e da extrema direita.

O sentido do trabalho colocado em questão faz referência ao trabalho do capital econômico, ou seja, o trabalho voltado para a produção da mais-valia e manutenção do

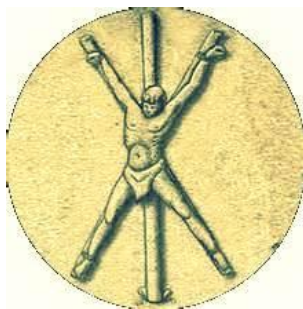
capitalismo. É esse o sentido que estamos historicamente moldados para reconhecer e aceitar como o real sentido do trabalho.

Durante o diálogo é feita a indagação “vai falar que você gosta?” e prontamente é respondido como “tb (sic) não gosto”, neste ponto observa-se o quanto estamos imersos em uma construção social que nos faz defender um tipo de trabalho alheio às nossas necessidades e às nossas vontades, defendemos por ser esse o único sentido que fomos moldados à reconhecer. É um claro exemplo daquilo que Marx defende como sujeitos historicamente definidos pelas condições materiais e, ao contrário da fenomenologia hegeliana, nossas relações não são produtos da consciência, mas de um sistema macro de condições sociais já existentes.

Mas o sentido contraditório do trabalho seria sua negação? Os “comuna” negam o fazer do trabalho? Para opor o sentido vigente estabelecido universalmente ao trabalho, nos apoiaremos em Marx, e ao contrário do dito no comentário da imagem, o pensamento marxiano está centrado no trabalho, também retomaremos aos pontos históricos a fim de compreender as construções dos significados que foram sendo construídos ao exercício do trabalho.

Segundo Suzana Albornoz (2017), a palavra *trabalho* em português tem origem do termo latim *tripalium*, um instrumento feito de três paus usado por agricultores e que também foi utilizado com fins de tortura (*tripalium* vem do verbo em latim *tripaliare* que significa torturar), mas, conforme a autora aponta, a origem da palavra trabalho faz referência ao instrumento no seu uso de tortura e somente a partir do século XV que a semântica de *sofrer* passou a ser o ato de *esforça-se, laborar e obrar*.

Imagem 06: *Tripalium* romano utilizado como instrumento de tortura.



Fonte: <<https://diariodeumlinguista.com/tag/tripalium/>>. Acessado em 19 de nov. de 2022

Considerando que o trabalho está presente nas práticas educativas, essa percepção do *tripalium* (instrumento de tortura) é refletida na fala dos alunos quando pedimos que: *Fale um pouco sobre a carga horária, quantidade de trabalhos e disciplinas* (Pergunta 09 – Apêndice A e B). Entre as respostas apareceram: “*Tá horrível, muito puxado*” – Di05 e ainda “*em relação a carga horária... pode ser que melhore agora... melhore assim, entre aspas, em relação à carga horária porque a gente estava estudando de segunda a sexta os dias todo, todos os dias, até no sábado*” – Di03. Essa percepção é compartilhada na fala do(a) docente 04, já mencionada anteriormente, mas que reforçamos:

“A gente tem uma carga horária muito intensa sabe? É uma coisa que eu bato muito assim, vejo os meninos de terceiro ano do nosso curso... gente eles têm uma carga horária muito, muito alta de disciplinas! São muitas disciplinas, não são disciplinas fáceis né? são disciplinas que requer realmente tempo para estudar, tempo para estar no laboratório, tempo para fazer um relatório... é muito puxado, muito puxado! aí eu fico assim: pra terceiro ano, esses meninos que às vezes entram no técnico e não procuram só o mercado de trabalho, mas querem fazer o Enem, é difícil! o tempo de estudo é difícil porque é uma carga horária elevada entendeu? então para formar para pro mercado de trabalho... beleza finalizei ali e foi, mas para quem pretende, e a maioria dos nossos alunos fazem Enem, né?” – Docente 04

Mencionamos também a fala do Discente 03 que consideramos carregada de pontos relevantes onde destacamos em grifos:

*Era nesse ponto que eu queria chegar porque eu tava pensando assim: **ENEM e IFMA são duas coisas totalmente diferentes, são dois pontos que não se conectam sabe?** Porque tipo assim, a gente estuda bastante aqui no IFMA onde tem todas as matérias do ensino médio mais o curso [técnico], e no terceiro ano tem que estudar para todas elas mais o ENEM e tipo não tô conseguindo, não tô dando conta. Eu já aceitei, que eu vou fazer o que? vou terminar meu ensino médio total, vou fazer o ENEM esse ano? vou fazer o ENEM, vou fazer valendo? Sim, só que não é de certeza que eu vá tirar uma nota boa por conta do ensino médio, se caso eu não conseguir tirar a nota que eu quero pro meu Ensino Superior, que é a faculdade, vou tirar ano que vem para mim poder estudar apenas ENEM para poder fazer o que eu realmente quero, pelo menos dividir um ano para cada coisa, porque particularmente para mim tá muito pesado estudar pro IFMA e ENEM. Discente 03, grifo nosso.*

Essa fala expressa a desarticulação que hoje o Ensino Médio possui com a Educação Profissional, ou seja, a matrícula é única, mas os currículos e as práticas educativas continuam seguindo caminhos individuais, resultado disso: carga horária excessiva, excesso de trabalhos e avaliações, falta de tempo para estudar para o Enem, ou seja, a escola passa a ser o próprio *tripalium*. A saber, conforme o plano de curso, no primeiro ano o aluno precisa se matricular em 19 componentes curriculares (disciplinas), no segundo ano 19 (20 se

consideramos a optativa de Libras) e no terceiro ano 19 componentes curriculares. Os alunos dessa modalidade possuem uma carga horária semanal muito maior que os cursos superiores. Enxergamos que somente a interdisciplinaridade e a integração conseguem amenizar essa demanda excessiva sobre os discentes, porém são possibilidades ainda não concretizadas nas práticas educativas desses alunos.

O excesso de carga horária e a falta de tempo para os estudos, foi destacado pelo (a) egresso(a) 02, ao citar que:

*“[...] isso deixava a gente muito sobrecarregado, muito cansado, porque ainda tinha as tarefas que vinham para casa também né? e **consequentemente a gente não dormia bem, porque tinha que tomar aquele horário de sono a gente tinha que usar para fazer as tarefas de entregar no dia seguinte, então eu acho que tipo assim, quando há dia assim, o dia todo, quando esse turno nessa modalidade integrada, eu acho que deveria ter pelo menos um horário ali para você ir adiantando as tarefas de casa, eu não digo fazer todas, mas pelo menos adiantar**”*
– Eg02.

Retomando para as bases históricas sobre a construção dos sentidos do trabalho e suas contradições, percebemos sua mudança no decorrer das transformações da sociedade, com base Albornoz (2017), nota-se que os gregos inicialmente consideravam digno o trabalho nas lavouras e representava um elo com as divindades, mas a partir do helenístico onde os escravos assumem essa tarefa, esse olhar se transforma em uma atividade árdua. O trabalho intelectual, filosófico, político vai pertencer ao grupo dos homens livres e do privilégio do ócio, enquanto o trabalho físico e servil vai recair sobre os ombros de escravos e das mulheres, dessa forma, a dualidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual é consolidada na sociedade grega se estendendo até as atuais sociedades do capitalismo contemporâneo.

Na tradição judaica o trabalho está ligado ao pecado, como uma forma de castigo tendo suas origens na criação do ser humano quando, ao cometer o pecado original, “Adão é condenado a ganhar o seu pão com o suor de seu rosto, assim como Eva é condenada às dores do parto” (p. 35). O trabalho pelo cristianismo além de punição era visto com fins de caridade, saúde e até mesmo para afastar os maus pensamentos provenientes da preguiça e da ociosidade, o trabalho purificava o homem pecador, mas não se sobrepunha ao ato da oração do qual os padres faziam uso, “ainda poderia imaginar um santo preguiçoso; com certeza, nenhum santo pode ser avesso à oração” (p. 36).

Com a reforma protestante de Lutero, o trabalho se aproxima do pensamento burguês, ainda assumindo o lugar de penitência, o ócio era condenado e manter-se no trabalho era um

modo de servir a Deus, assim o trabalho é visto como salvação, virtude e obrigação e a profissão uma vocação. No cristianismo Calvino o trabalho era visto como uma predestinação onde alguns estão predestinados ao êxito enquanto outros destinados à miséria tudo conforme os planos de Deus, não cabendo aos homens a ganância de usufruir dos frutos de seu trabalho, pois isso o levaria ao ócio. A essa relação de subordinação ao trabalho, a autora aponta:

O poder de convicção religiosa põe à disposição da classe burguesa trabalhadores sóbrios e aplicados, que se dedicam ao trabalho com a consciência de estar agradando a Deus. E a burguesia tem a tranquilizadora consciência que a distribuição desigual da riqueza deste mundo é obra da divina providência. [...] Dizer que agrada a Deus, ser constante e submisso a uma profissão e a um papel social parece dar justificativa ética para a moderna divisão social do trabalho do capitalismo; assim como dizer a providência divina provê as chances de lucro e enriquecimento parece dar uma justificativa ética para os homens de negócio. (Albornoz, 2017, p. 39)

Silva (2019) citando Safatle (2018) aponta que “a sociedade de produtores tornou-se possível a partir de um processo de internalização da ética protestante do trabalho, tal como descrita por Max Weber” (Safatle, 2008, p. 120 apud Silva, 2019). Desse modo, o trabalho foi marcado pela disciplina, resignação e acumulação, explica ainda que: “o trabalho que marcava o capitalismo como sociedade de produção era uma atividade que não visava exatamente o gozo do serviço de bens, mas a acumulação obsessiva” (p. 120).

Durante o Renascimento o trabalho volta a se aproximar do espírito humano, onde o homem passa a ser o criador da sua própria atividade contribuindo para seu desenvolvimento, “a satisfação do trabalho não decorre da renda nem da salvação, nem sequer do status ou do poder sobre outras pessoas” (Albornoz, 2017, p. 41). O trabalho deixa de ser visto como uma servidão para ser um lugar prestigiado, “longe de escravizá-lo, o trabalho prático é a condição necessária de sua liberdade” (Albornoz, 2017, p. 41). Aqui começa o germe da ideia do trabalho como transformação da natureza a partir da teoria, da técnica e da ciência, porém é Marx que questiona esse trabalho como desapropriado do ser humano a partir da divisão do trabalho, onde a alienação do trabalhador está acima da consciência humana, assim, a liberdade está dependente das condições materiais e não às manifestações individuais. Sobre esse aspecto, Frigotto (2012) cita Marx:

Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à

própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele ao modifica-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (Marx, 1983, p.149 apud. Frigotto, 2012, p.58)

Vimos anteriormente na revisitação histórica da Educação Profissional no Brasil que o regime de escravidão, que perdurou por mais de três séculos, influenciou diretamente na concepção do trabalho principalmente na construção do sentido pejorativo do trabalho manual, a utilização da mão de obra escrava para execução das atividades extrativista e da manufatura “acabou criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um trabalho desqualificado” (Manfredi, 2016, p. 51)

Em uma sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica “contaminava” todas as atividades que lhe eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou utilização das mãos [...] Aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos, mestiços e brancos pobres. (CUNHA, 2000d, p. 90 apud. Manfredi, 2016, p. 51)

Essa visão sobre o trabalho manual impactou não somente a construção da dualidade entre o trabalho considerado intelectual e o esforço árduo manual (que também exige o intelecto no seu fazer), mas perpassou para a construção da educação dual voltada para os operários e para os filhos das elites.

É possível que hoje o trabalho seja reduzido à percepção de emprego, pensamento perceptível na entrevista aqui realizada, ou seja, de uma atividade remunerada e, muito mais perceptível, quando esse vínculo é formal e mediante relação empregado e empregador. É nessa realidade que se busca que a educação seja o preparo para a entrada no mundo do trabalho e aqui o trabalho assume o papel de emprego, nos matriculamos em cursos que possam ofertar novas oportunidades e melhores salários, enquanto a satisfação, a essência de si e o domínio sobre o saber acabam se tornando utópico mediante as realidades do capitalismo, “as pessoas trabalham antes para poder consumir do que propriamente para produzir alguma coisa” (Albornoz, 2017, p. 67).

Albornoz (2017), com base em Marx, aponta que o homem se aliena ao vender sua força de trabalho a outrem a quem passa a pertencer o seu trabalho e o produto deste, “esta relação alienada do homem com seu trabalho e produto gera uma relação correspondente do capitalista com o trabalho, o que é propriedade privada. Essa deriva é resultado da alienação do trabalho” (p. 25). É dessa forma que as pessoas são domesticadas pela submissão do trabalho (inclusive submissão política), “as pessoas se percebem como alegres robôs que não

têm efetivo poder de decisão sobre o mundo em que trabalham. Todas as atividades são feitas como labores pela sobrevivência” (p. 28).

A partir dessas bases teóricas observa-se que o trabalho perdeu o seu sentido ontológico enquanto constituição do ser, do conhecimento, da cultura e da transformação da realidade, passando a ser reconhecido apenas pelo seu sentido histórico como prática econômica para a produção de riquezas, garantindo a sobrevivência humana no mundo neoliberal.

4.1.3 O trabalho na Educação Profissional

Observamos pela revisitação histórica que a dualidade do ensino no nosso país tem sua origem desde a escravidão e do desprezo pelo trabalho manual considerado inferior. A chegada dos jesuítas (1549), que aqui começaram os primeiros sistemas de ensino formal, fez a separação entre o ensino destinado à instrução dos filhos de colonizadores (com aspectos humanista e intelectual) e por outro lado a formação para o resto das camadas sociais (escravos e homens livres) nas oficinas de carpintaria e construção.

O avanço do neoliberalismo tomou para si as direções sobre a educação em nível internacional onde hoje se tem a universalização dos conteúdos curriculares e das avaliações de desempenhos sob os olhares das agências internacionais. Depositam na educação a responsabilidade de combater as desigualdades sociais que vão muito além de sua capacidade e, ao mesmo tempo, se torna cada vez mais restrita sua liberdade à medida que a educação está mais dependente dos interesses dos setores privados.

Manacorda (2017) ao discursar sobre o papel da educação aponta que “não é, de fato, o trabalho como processo ou parte do processo educativo que pode, sozinho, subverter as condições sociais e libertar o homem; pode, no entanto, ser um elemento que concorra para a sua libertação” (p. 65) e em concordância Manfredi (2016) cita que “a natureza e os tipos de trabalho, bem como as condições de emprego, dependem muito mais de mecanismos estruturais que de processos educativos” (p. 34). As transformações sobre as condições de trabalho bem como o aumento da oferta do número de emprego dependem dos processos estruturais e da organização da produção, dos mecanismos macroeconômicos e políticos que regulam o funcionamento das economias capitalistas em níveis nacionais e internacionais.

As relações entre escola e trabalho se dão em um contexto histórico de movimentos contraditórios, pois, ao mesmo tempo em que convivemos com grandes transformações no campo da tecnologia, da ciência, das formas de

comunicação, convivemos também com o aumento do desemprego, da diversificação das especializações, com a redução das oportunidades de emprego estável, com o aumento do emprego por conta própria, temporário – enfim, um movimento de ressignificação da importância da educação e da escola, associado a um movimento de redução do emprego formal e de requalificação do trabalho assalariado. (MANFREDI, 2016, p.35)

Existe uma disputa na Educação Profissional onde de um lado temos uma sólida concepção historicamente construída de uma educação voltada para as classes mais pobres como uma forma de assistencialismo para aqueles que não terão oportunidade de ingressar no nível superior e com isso formam-se técnicos. Institutos como IFMA e SENAI se tornaram grandes referências nesse tipo de formação tendo reconhecimento e interesse das multinacionais que dependem dessa mão de obra. Por outro lado, temos o grupo de educadores que veem na Educação Profissional uma forma de possibilitar o ingresso de jovens no mercado de trabalho provendo as condições necessárias para o prosseguimento de seus estudos ao Ensino Superior, mas acima disso está a preocupação em uma formação humana que esteja além dos interesses do capital, que consiga aliar o mundo do trabalho e conhecimento tecnológico na formação dos sujeitos. Nesse sentido, conforme o Projeto Pedagógico Institucional (PPI), o IFMA assume:

As práticas pedagógicas no IFMA são percebidas, ainda que de forma espontânea, em alguns casos, como práticas cujas lógicas estão assentadas no mercado de trabalho; e em outros, como práticas que se preocupam com uma formação humana mais integral. Há também situações em que nestas práticas convergem ambas as posições. **No entanto, entende-se que deve prevalecer o sentido estruturante da educação formal e de sua relação com o trabalho, na perspectiva do desenvolvimento humano crítico e emancipado.** (IFMA, 2019b, p.9, grifo nosso).

Segundo Moraes e Küller (2019) integrar a Educação Profissional e tecnológica ao mundo do trabalho significa reconhecer “o trabalho em sua relação mais profunda com o saber do trabalhador, resgatando a experiência acumulada ao longo de sua existência e transformando-o em ator e sujeito dos processos produtivos” (p. 86), assim esse pressuposto coloca a educação profissional em articulação entre o saber científico-tecnológico com o saber do trabalho, demandando uma aprendizagem que envolva a reflexão e investigação para os problemas identificados no transcurso da prática profissional simulada ou efetiva, assim “implica estabelecer a sequência ação-reflexão-ação como base metodológica e o trabalho e a pesquisa como princípios educativos articulados” (p. 86). Além da sala de aula, os autores observam que é necessário promover a integração da educação profissional com

as políticas públicas de desenvolvimento econômico locais, regionais e nacionais e com as políticas de geração de emprego, trabalho de renda.

Manacorda (2017) aponta que o trabalho, enquanto processo educativo para as transformações sociais, só é eficaz enquanto não for um mero recurso didático, mas “deve ser antes uma inserção real no processo social, vínculo entre estruturas educativas e estruturas produtivas, o que nem chega a significar necessariamente vínculo escola-fábrica” (p. 65). Para o autor, a escola deve se configurar como um processo educativo entre a ciência e o trabalho, ciência essa não meramente especulativa, mas operativa, pois “reflete a essência do homem, sua capacidade de domínio sobre a natureza; um trabalho não destinado a adquirir habilidades parciais do tipo artesanal, porém o mais articulado possível [...] a mais moderna forma de produção” (p. 74). Seguindo esse pensamento é que Frigotto (2012) aponta que: “O trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político” (p.60), cita ainda o autor:

Realçamos este aspecto, pois é frequente reduzir o trabalho como princípio educativo à ideia didática ou pedagógica do aprender fazendo... Isto não elide a experiência concreta do trabalho dos jovens e adultos, ou mesmo das crianças, como uma base sobre a qual se desenvolve processos pedagógicos ou mesmo a atividade prática como método pedagógico... Em vários países, inclusive no Brasil, há uma rede de escolas que utiliza a “pedagogia da alternância” como estratégia pedagógica. Trata-se de experiências com escolas do meio rural onde os jovens passam um período na escola e outro praticando determinadas atividades em suas casas (FRIGOTTO, 2016, pp. 60-61).

O documento base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (MEC/SETEC, 2007), escrito por Dante Moura, Sandra Garcia e Marise Ramos, menciona que compreender o trabalho como princípio educativo não significa “aprender fazendo”, tão pouco formar para o exercício do trabalho, mas significa compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Entende-se nesse processo que “o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la” (p.45), assim o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social¹⁷. O documento não desconsidera o trabalho como prática econômica, pois através deste garantimos nossa subsistência, mas ao integrar o trabalho com

¹⁷ O texto também foi reproduzido na íntegra pelo Parecer CNE/CEB nº 5/2011 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (MEC/CNE/CEB, 2011, p. 21).

a ciência e a cultura, essa profissionalização se opõe à simples a formação para o mercado de trabalho.

Formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtiva das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas. (MEC/SETEC, 2007, p. 45)

O documento base propõe um projeto que consiga superar a dualidade entre a formação geral e a específica, visando a superação histórica do mercado de trabalho sobre a educação, que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia (MEC/SETEC, 2007, p. 6).

Por outro lado, Acácia Kuenzer (2000) aponta que essa concepção do trabalho como práxis humana apresenta problemas quando se consideram as condições concretas do aluno brasileiro que busca esse tipo de ensino, pois essa concepção não toma “o trabalho tal como ele se manifesta histórica e concretamente no capitalismo: como diretamente produtivo, gerador de renda e, portanto, absolutamente necessário para assegurar condições dignas de vida e de cidadania” (p. 22). Outro ponto levantado está no fato que aquilo que está em tudo corre o risco de não estar em lugar nenhum, pois ao considerar que todos os conteúdos são formação para o trabalho, acaba trabalhando em um currículo academicista, livresco, genérico, de baixo custo e sem exigência de rigor e competência no trabalho docente, não atendendo as demandas do mundo contemporâneo se tornando um ensino apenas propedêutico “que já não atende sequer a burguesia, a não ser quanto à certificação, posto que os conhecimentos a ela necessários serão buscados em outros espaços” (p. 22). Assim a autora considera que o Ensino Técnico de Nível médio, precisa considerar o trabalho em sua dupla dimensão, como práxis humana e como práxis produtiva, possibilitando as relações mais imediatas ao mundo do trabalho, pois muitos jovens dependem da entrada no mundo do trabalho para garantir suas condições materiais na escola.

4.1.4 A concepção do trabalho conforme as bases pedagógicas do campus IFMA

BDC e pelas vozes dos sujeitos entrevistados

Através do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) 2019-2023 (reproduzido integralmente no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2019-2023), nos é apresentado os Pressupostos Filosófico-Antropológicos e Sociais que norteiam o Projeto do qual a instituição se posiciona em assumir o trabalho na sua dimensão ontológica. O PPI

aponta que o trabalho não pode ser alienado ao explorar o trabalhador e que não deve ser entendido como mercadoria capaz de gerar lucro ao capital, pois, dessa forma, nega a própria existência humana. O trabalho “precisa ser para o ser humano motivo de satisfação e reconhecimento de sua espécie, uma atividade que proporcione prazer e não sofrimento” (IFMA, 2019b, p. 6), indo contra o pensamento do trabalho como objeto passível de comercialização que não pertence ao próprio trabalhador.

É dessa forma que o IFMA assume que, por meio do trabalho, o ser humano vai se “construindo e estabelecendo relações enquanto constrói o mundo, interpretando a realidade e, através desse trabalho, desenvolve-se o processo de transição dos saberes e técnicas para a ciência, tecnologia, cultura e educação” (p. 6). O trabalho é colocado como base estruturante para a formação de indivíduos capazes do agir prático, teórico e político, impulsionando o sujeito a atender as necessidades humanas, “logo, o trabalho deve gerar uma relação criadora entre o homem e a natureza, produzindo a existência humana, como uma manifestação de vida” (p. 7).

O ser humano que o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão quer formar é aquele capaz de fazer análise crítica da realidade, um ser humano transformador do coletivo, capaz de modificar a relação com sua realidade a partir da sua problematização e do rompimento de suas estruturas, buscando soluções para os possíveis conflitos e questionamentos, contribuindo para a construção de uma sociedade justa, democrática, cidadã e ética, fundamentada nos princípios do diálogo, que deve ser estabelecido com os iguais e com os diferentes. (IFMA, 2019b, p.7).

Segundo o mesmo documento, a instituição assume o trabalho como princípio educativo e a não fragmentação dos saberes científicos e que, através da educação politécnica, é possível a integração do saber prático com o saber teórico pelas bases científicas e tecnológicas, “politecnia pressupõe, assim, domínio teórico-prático do processo de trabalho” (p. 10) ligada as estratégias de formação humana, com base nos modernos processos de trabalho.

Observamos que no aspecto mais abrangente dos documentos pedagógicos, o IFMA se posiciona a favor de uma educação profissional que vai além da formação de mão de obra, trazendo os princípios da educação politécnica; mas à medida que esses documentos vão se especificando e chegando mais próximo dos discentes pelas práticas educativas, ocorre uma ruptura dessas bases ou carecem direcionamentos de como aplicá-las. No Plano do Curso (PDC) não são demonstradas formas de relacionar o trabalho como princípio educativo e o currículo é posto sem a apresentação de núcleos articuladores entre os componentes

curriculares, dessa forma, não apresenta a integração entre os conhecimentos das bases técnicas e das bases gerais.

As justificativas de implementação do curso de Edificações no Campus IFMA Barra do Corda, conforme apontado pelo Plano do Curso (PDC) foram: atividades econômicas do município ligadas ao setor primário da economia entre elas a extração de gipsita e calcário (matéria prima do gesso e cimento de grande valia para a construção civil); expansão da cidade em novos bairros e loteamentos o que resulta em uma demanda de trabalho para o profissional da área da construção civil; ausência de profissionais da área de construção civil tanto na própria cidade como nas proximidades; falta de oferta de instituições de ensino técnico na área e por fim; a importância do técnico de edificação para o mercado e sua capacidade em atuar em várias funções da construção civil contribuindo para o desenvolvimento da região. As intenções colocadas para a implantação do curso estão de acordo com o direcionamento do PPI que orienta que “os cursos técnicos de nível médio no IFMA deverão contribuir de forma qualificada e significativa para o desenvolvimento local, regional, nacional e mesmo internacional, de forma sustentável” (IFMA, 2019b, p.14).

Como observado, a implementação do curso foi justificada pelas demandas econômicas, expansão da cidade e um possível mercado promissor para os técnicos de edificações e os objetivos se concentram na formação do profissional apto a atuar no mundo do trabalho e atender a demanda local por essa atividade. Até o momento não se fala sobre o aspecto da formação de sujeitos críticos o que demonstra que, na ordem de apresentação do documento, a formação discursiva dos interesses econômicos é colocada à frente dos discursos sobre a formação de sujeitos omnilaterais. É compreensível o documento optar por essa ordem, pois pelas bases do neoliberalismo, não faria sentido implementar um curso profissionalizante sem o estudo do mercado e sua demanda, sem oferecer possibilidades dos discentes conseguirem através de sua formação o acesso ao mundo do trabalho, porém como já mencionado anteriormente, essa oferta de trabalho aos técnicos não se concretiza, pois não consegue oportunizar aos técnicos sua inserção ao mundo de trabalhado conforme sua habilitação técnica.

Posteriormente, no decorrer da leitura do PDC, nos é colocado um ensino com ênfase na “Pedagogia Crítica voltada para a participação ativa dos alunos, no que eles sabem e aprendem significativamente, respeitando-se as diversidades quanto ao crescimento individual e do grupo” (IFMA, 2018, p. 11), e continua abordando sobre a valorização dos aspectos das competências que envolvam postura ética, responsabilidade, capacidade de

organização, capacidade de trabalhar em grupo, capacidade argumentativa, pensamento crítico, respeito às diferenças culturais, étnicas e de gênero, iniciativa, capacidade empreendedora, criatividade e questionamentos que consolidem sua formação. Conforme o mesmo plano, “os fundamentos pedagógicos que estruturam a proposta curricular do curso caminham para a proposta da concepção de educação assumida do IFMA, que visa à formação do homem crítico, autônomo e sujeito de sua história” (IFMA, 2018, p.11).

Assim, serão utilizadas estratégias voltadas para a organização de atividades didáticas diversificadas e integradoras que propiciem ao aluno vivenciar situações reais ou similares do mundo do trabalho, resolver situações-problema que envolva a interação de diferentes conteúdos na construção do conhecimento, desenvolver projetos relacionados à realidade social e/ou profissional, desenvolver hábitos de pesquisa e estudos individuais e coletivos visando à transformação das informações de diferentes saberes em conhecimentos próprios e o uso adequado desses conhecimentos de forma compartilhada no trabalho e na sociedade. (IFMA, 2018, p. 11)

Em seguida o PDC apresenta a Matriz Curricular e o Ementário das disciplinas de forma desarticulada onde são postas as competências a serem alcançadas e os conteúdos (denominados de Bases Tecnológicas e Científicas) de cada componente de forma isolada. A análise do plano evidencia que no currículo não são apresentados os núcleos articuladores, os projetos e as estratégias teóricos-metodológicos de utilizar o trabalho como princípio educativo, causando uma ruptura de todo o discurso anteriormente trabalhado. Os conceitos são colocados de forma genérica e não orienta efetivamente os docentes em suas práticas educativas, assim nota-se que o discurso posto inicialmente vai se perdendo até chegar ao aluno, soma-se a isso a falta da formação pedagógica dos professores bacharéis diante o ensino integrado e, dessa forma, em sala de aula, esses professores carregam e repassam os discursos históricos sobre da educação profissional como formadora de mão de obra. Ressaltamos que o IFMA reconhece os desafios dos professores, em especial os bacharéis, e com isso assume o compromisso da oferta de formação pedagógica tanto para professores bem como os demais servidores para que estes atuem conforme as bases pedagógicas e filosóficas do instituto.

É necessário analisar o sentido posto pelas bases macros e como esse sentido chega até os alunos na medida em que esses documentos vão se direcionando mais intimamente com as práticas educativas e como são interpretados (se são) e reproduzidos pelos professores considerando estes como sujeitos históricos. Será se nós, professores da instituição pesquisada, possuímos conhecimentos das bases didáticas-metodológicas necessárias para utilizar o trabalho como princípio educativo? Foi observado que quanto

mais próximo dos alunos, mais se revelam as fragilidades na base do ensino omnilateral sem conseguir superar a dualidade entre o Ensino Técnico e o Ensino Propedêutico e, dessa forma, na prática, o Ensino Integrado acaba se resumindo apenas à questão da matrícula única. É colocada a intenção sobre a Educação Profissional em seu aspecto macro, entretanto carecem nesses documentos métodos e exemplos de aplicações, assim o discurso abrange a teoria, mas se distancia das práticas educativas em sala de aula.

Analisando as entrevistas realizada aos professores, que serve como comparação científica da percepção levantada de que à medida que as diretrizes vão se especificando e chegando mais próximo dos alunos pelas práticas educativas ocorre uma ruptura dessas bases visto que o PPI possui um visão do trabalho no sentido ontológico, mas o PDC, documento este mais próximo dos professores em suas práticas educativas, rompe com essa visão pois aborda o trabalho ontológico dissociado do currículo, observamos que o discurso apresentado sobre o trabalho ontológico são apenas apêndices desconexos que, ao analisarmos o PCD, observamos que esse documento está muito mais voltado para a formação profissional ao mercado de trabalho.

Como o PCD é o documento que norteia as práticas dos professores, é comum que estes sujeitos tenham uma leitura pelo menos parcial sobre o que se deve ser ensinado nas unidades curriculares e que boa parte desses professores não se aprofundam na leitura das diretrizes filosóficas desse documento ou mesmo dos documentos mais abrangentes como o PPI e PDI. Essa percepção é facilmente observada nas respostas do questionamento: *Já teve oportunidade de realizar a leitura do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e do Plano de Curso (PDC) ou algum material sobre o Ensino Médio Integrado?* (Pergunta 07 – Anexo C), onde foram relatados que:

Quadro 08: Leitura dos professores das bases pedagógicas.

DOCENTE	PDI	PPI	PDC	TRANSCRIÇÃO
Do01	Não	Não	Superficial	<i>“O plano de curso a gente desenvolveu aqui, então sim, já li todos eles entretanto a minha leitura foi bastante superficial que eu li, mas não tão a fim do que desejo ler também pelo mesmo motivo de toda historia que entrei e 6 meses depois me afastei e fui para o doutorado [...]”</i>
Do02	Superficial	Sim	Sim	<i>“O PDI talvez eu precise ler com um pouco mais de calma porque ele é muito amplo e trata de muitos pontos, então por exemplo se tu me perguntar algo muito específico muito provavelmente eu não vou lembrar, mas os projetos de curso sim, já tô mais interado, vejo que quase totalidade [...]”</i>

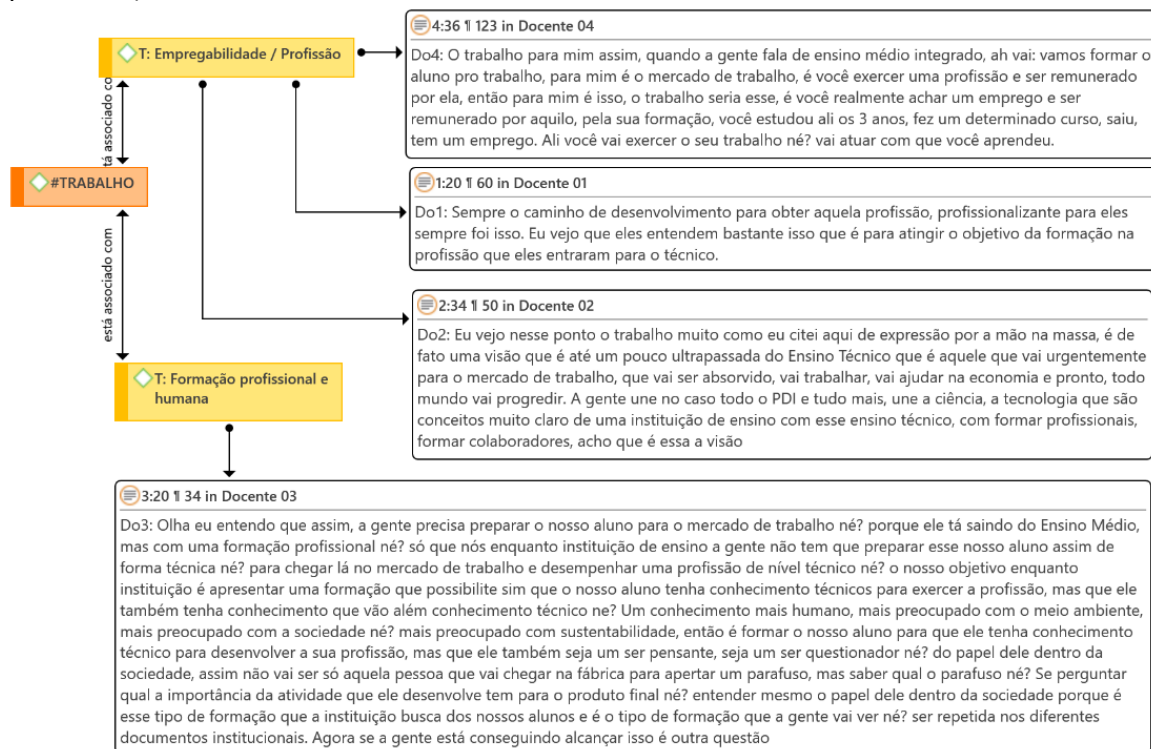
Do03	Não	Sim	Sim	<i>“Olha eu já tive... eu já realizei uma pesquisa nesse sentido, então já fiz leitura das diretrizes de... é das diretrizes de... do ensino médio integrado, mas o PDI não, eu já fiz a leitura do nosso plano de curso e edificações [...]PPI: Eu já eu fiz leituras das diretrizes nacionais né vão apresentar essa questão do ensino médio do ensino técnico em nível médio, das leis de tudo e do plano de curso de edificações Barra do Corda.”</i>
Do04	Superficial	Superficial	Sim	<i>“Já, eu já li, mas assim, identificar os pontos eu é... é muita coisa, na verdade já li, principalmente focado na nossa área, no nosso curso, conheço né plano de curso, enfim... tudo isso... inclusive o nosso está em mudança atualmente, a nossa matriz curricular... e já participei também de cursos aqui na própria instituição.”</i>

Fonte: Do autor (2023).

A respostas dos docentes nos faz confirmar que o documento mais próximo de suas atividades é o Plano de Curso sendo este o norteador de suas práticas, enquanto o PPI e o PDI são documentos em que nem todos os docentes possuem leitura, desse modo, as bases das concepções sobre o EMI desses documentos se tornam alheias aos docentes.

Para compreendermos como se dar a percepção do trabalho na educação, indagamos de forma direta aos docentes: *“Na sua concepção o que significa trabalho dentro da Ensino Profissionalizante? Qual a relação do conteúdo ensinado com o trabalho?”* essa décima e última pergunta (ver Apêndice C) foi colocada intencionalmente nessa ordem por consideramos que as demais perguntas poderiam ajudar a maturar a resposta, porém percebemos que quase todos os entrevistados ficaram confusos necessitando a intervenção do entrevistador para que ela pudesse ficar mais compreensível. Entre as dúvidas dos docentes, foram feitos comentários como: *“Ah... não sei responder, não sei responder isso. O que significa trabalho não sei responder sobre isso”* – Do1 ou ainda *“Tu fala de mercado mesmo ne?”* – Do4, dessa forma, foi necessário completar a pergunta citando: O projeto Pedagógico Institucional (PPI) fala em aliar o trabalho com a ciência, na sua concepção o que isso significa? O que significa o trabalho como princípio educativo? Tomando como base esses questionamentos inferimos que a percepção do trabalho pela visão dos professores está muito mais ligada à empregabilidade/profissão (percepção presente entre 03 entrevistados) do que para a formação profissional e humana (percepção presente em 01 entrevistado), ou seja, o trabalho é visto em seu sentido histórico e não ontológico.

Rede 03: Concepções sobre o trabalho pelos docentes. A análise esquemática nos mostra que dos 04 docentes entrevistados, 03 associam a percepção do trabalho na educação com empregabilidade, o aspecto da formação humana aparece somente na fala do(a) docente 04. Rede elaborada com o uso do software altas.ti, versão 9. (Para melhor visualização, ver Apêndice F)



Fonte: Do autor (2023).

Observa-se que ao falar de trabalho no Ensino Profissionalizante os docentes usaram os termos: profissão [5], mercado de trabalho [4], formar o aluno para o trabalho [1], remuneração [2], emprego [1], mão na massa [1], formar profissionais [1], formar colaboradores [1], conhecimentos técnicos [1], esses são termos que associam o trabalho às demandas do capitalismo e ao seu sentido histórico. Porém o(a) docente 03 aponta sobre a necessidade de formação técnica para o mercado de trabalho “mas que ele [o aluno] também tenha conhecimento que vão além do conhecimento técnico, um conhecimento mais humano, mais preocupado com o meio ambiente, mais preocupado com a sociedade” e continua “Formar o nosso aluno para que ele conhecimento técnico, mas que ele também seja um ser pensante, seja um ser questionador” esse tipo de percepção fez indagar de onde surgiu essa percepção mais ontológica, então foi feita a seguinte pergunta:

“Quando tu chegou no IFMA a tua concepção era essa? Tu já entendia que o ensino médio integrado era além para formação de uma mão de obra ou tu entrou com a cabeça que a gente como professor tinha formar esse aluno profissionalmente para ir para a indústria? Quando tu entrou alguém te explicou qual era a intenção de formação dos alunos?” – Entrevistador.

“Quando eu entrei no IFMA não tinha essa cabeça e também não fui explicado(a), o IFMA peca muito nesse sentido né? quando um novo profissional chega não tem essa não tem essa preparação e eu não tinha essa cabeça, eu tinha a cabeça de

que eu precisava fazer a minha parte enquanto professora da base técnica para garantir o conhecimento dos meus alunos para a formação profissional técnica né? e os professores da base comum se virassem para dar a formação para garantir o conhecimento necessário de ensino médio né? Se ele queria ali buscar Ensino Superior. Foi com o passar do tempo e com a minha formação pedagógica que eu tive... que eu mudei esse meu pensamento e é por isso que eu acho que todo mundo deveria fazer essa formação. Quem tem só... quem só tem a em bacharelado e entra”- Docente 03:

Diante o exposto, confirma-se a importância da formação pedagógica voltada para o Ensino Integrado, observamos que essa exceção do pensamento sobre o trabalho na Educação Profissional é fruto da formação complementar docente que antes centrava suas aulas apenas na formação técnica e que, após a formação, esse pensamento foi amadurecido para uma visão que contempla a formação humana, não estamos culpabilizando os docentes que associam o trabalho na educação somente com o mercado de trabalho, afinal são sujeitos imersos no funcionamento hegemônico do capital, mas ressalta-se a importância na oferta de mais formações e debates das concepções filosóficas do Ensino Médio integrado à Educação Profissional e, como mencionado pelo(a) entrevistado(a): *“Quando entrei no IFMA não tinha essa cabeça e também não fui explicado (a), o IFMA peca muito nesse sentido”*. Percebemos assim que os debates e diretrizes trazidos pelo PPI não chegam aos docentes e muito menos aos discentes.

A concepção sobre o trabalho como princípio educativo é encontrado somente no Projeto Político Pedagógico, documento este que os docentes afirmaram não possuir uma sólida leitura. O PPI expressa que “o que demarca, para o IFMA, o aspecto mais profundo da concepção do trabalho como princípio educativo diz respeito a sua ordem ontológica (inerente ao ser humano) e, conseqüentemente, ético-política (trabalho como direito e como dever) (IFMA, 2019b, p.12), aponta ainda:

“Assim, concebe-se o trabalho como princípio educativo o qual deve ser entendido como aquele que norteia o currículo escolar e as práticas educativas vislumbrando as exigências e necessidades para a vida em sociedade. Exige-se que nessa concepção não haja fragmentação entre os saberes científicos e tecnológicos (SAVIANI, 2007). Nesse sentido, a educação deve compreender o sujeito nas suas múltiplas dimensões, buscando trabalhar o Ser na sua integralidade. Deve ser capaz de desenvolver a curiosidade, a vivacidade, o espírito investigativo e inovador, visando a ação ética, consciente, interventora e libertadora dos indivíduos na realidade social” (IFMA, 2019b, p.9).

Aqui estamos diante um documento que deveria nortear as práticas educativas, mas é desfragmentado pelo Plano de Curso que não consegue associar sua estrutura curricular com os princípios filosóficos abordados pelo PPI, assim, percebemos que a desarticulação

não está apenas entre o Ensino Médio e o Profissionalizante, mas também entre os próprios documentos de base pedagógica.

Imagem 07: Esquema mostrando como se fragmentam os discursos apresentados à medida que estes se aproximam dos alunos pelas práticas educativas.



Fonte: do autor (2023).

É dessa forma que Frigotto, Ciavatta e Ramos (2004), falam que “qualquer mudança que se queira implementar no sistema público de ensino depende do trabalho do professorado e das relações que se estabelecem na escola”, assim, para que se efetive o ensino médio integrado, “uma condição necessária, ainda que não exclusiva, é entender como o professor produz sua existência de trabalhador e quais as condições desta produção” (p. 18, 2012). O que esses autores nos apontam é a importância dos professores nesse processo de transformação do Ensino Médio Integrado, pois são esses sujeitos que agem diretamente nas práticas educativas e que levam essas transformações até os alunos.

Por outro lado, observamos que mesmo sem a bagagem sobre os debates acerca do trabalho na educação profissional, os docentes, de forma empírica, conseguem desenvolver a práxis com foco na aprendizagem do aluno, conforme o relato a seguir demonstra:

“Eu tive experiência já de alunos que de fato não tinham um pingão de atenção na sala de aula, era bem complicado, conversava muito, falta de atenção, não falava, não...enfim... trouxe pro laboratório a pessoa se transformou eu fiquei assim... incrível de como ele era extremamente dedicado no laboratório, ele controlava e comandava a equipe: faz isso, vamos fazer dessa forma... totalmente diferente de sala de aula” - Docente 04.

Com essa análise, percebemos que os debates sobre a educação profissional e suas novas bases filosóficas e metodológicas, não chegam aos professores e muito menos aos alunos. Os discursos sobre uma formação humana e uma visão do trabalho ontológico baseado na práxis são conceitos ausentes nesses sujeitos. Precisa-se um olhar mais atento

dos Institutos Federais sobre a preparação dos docentes ao ingressarem em suas atividades, é necessário preparar esses profissionais antes de adentrar nas salas de aula, infelizmente a grande demanda não permite tempo hábil para essa oferta, por outro lado temos que ressaltar as iniciativas positivas dos Institutos Federais ao permitir, por exemplo, o afastamento remunerado dos seus servidores para que possam participar dos cursos de pós-graduação e demais formações, além de programas como o Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT ofertado pelos IF com foco nas pesquisas sobre a Educação Profissional.

4.2 CATEGORIA CURRÍCULO

A análise sobre a categoria trabalho e sua relação com a educação profissional realizada a partir das bases teóricas e dos documentos pedagógicos revelou que à medida que os documentos se aproximam dos alunos pelas práticas educativas tornam-se cada vez mais distante das concepções do ensino integrado. A leitura do Plano do Curso de Edificações, documento intimamente ligado às práticas docentes que apresenta a matriz e o componente curricular do curso, demonstra que o conteúdo disciplinar é apresentado sem bases articuladoras entre as unidades curriculares do ensino médio regular e do ensino profissional. Diante essas questões apresenta-se agora a análise sobre o currículo do ensino integrado buscando compreender como sua construção reflete na não identificação dos alunos e qual sua relação com as bases históricas da educação profissional.

Silva (2016) aponta que a construção curricular está diretamente ligada às relações de poder, onde grupos hegemônicos fazem a escolha do que deve ser ensinado e o que deve ficar de fora em prol de seus interesses. A construção de uma concepção curricular tem como objetivo a formação dos sujeitos considerados ideais, são sujeitos que se alinham aos processos da produção econômica e que reproduzem os discursos ideológicos dominantes da sociedade, “selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder” (p. 9).

As fontes pesquisadas informam que etimologicamente o termo currículo tem sua origem no latim nas palavras *scurrere* (correr) e *curriculum* (curso) que fazem alusão à ideia de caminho a ser percorrido, pista de corrida, trajetória ou jornada (SANTOS, 2002; SILVA 2016). Por outro lado, definir o currículo em um único conceito se torna um campo complexo, pois está ligado aos sentidos epistemológico e histórico, conforme aponta Silva

(2016, p.7): “Uma definição não nos revela o que é, essencialmente, o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é”.

As definições sobre o currículo passam por seus campos iniciais nas teorias dos anos 20 nos EUA pelas teorias tradicionais do currículo com bases nas obras de Bobbit e Dewey que fazia relação com os modelos de fábricas tayloristas associando o currículo às ideias de racionalização, padronização, métodos, eficiência, mapeamento de habilidades necessárias para uma ocupação e resultados mensuráveis e de uma suposta neutralidade da ciência.

Essa concepção foi questionada pelas teorias críticas que identificava as relações de poder presente na construção dos currículos, essa vertente teve como base os estudos das estruturas econômicas de Marx e das concepções de ideologia de Althusser. Era posto que para manter a permanência da sociedade capitalista, eram necessários aparelhos de reprodução que pudesse garantir a continuidade dos poderes hegemônicos e nesse contexto a escola se insere como um aparelho ideológico que leva a aceitação das estruturas capitalistas. Assim, Silva (2016), aponta:

A Escola atua ideologicamente através de seu currículo, seja de uma forma mais direta, através das matérias mais suscetíveis ao transporte de crenças explícitas sobre a desejabilidade das estruturas sociais existentes, como Estudos Sociais, História, Geografia, por exemplo; seja de uma forma mais indireta, através de disciplinas mais “técnicas”, como Ciências e Matemática. Além disso, a ideologia atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e à obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar (p. 21).

Segundo Lélia Cristina de Moraes (2006) o currículo pode ser concebido como:

Instrumento em que se sistematizam as visões de educação, homem e sociedade, e se organizam os conhecimentos, valores e as formas de aprendizagem na escola, portanto, expressa intencionalidades, logo, não é neutro nem imparcial, é um instrumento político perpassado pelas relações de poder que tanto podem contribuir para ampliar a exclusão social como para a emancipação humana (p. 30).

Por outro lado, a autora aponta que o currículo, enquanto construção social, é capaz de possibilitar rupturas e novas formas de apreensão do saber contribuindo para a superação da organização hierárquicas do conhecimento e abrir espaços para saberes que incluam as dimensões técnicas, científicas e cultural. Feita essa breve introdução sobre as definições sobre o currículo, partiremos para os debates específicos associando a base teórica com os relatos dos entrevistados da pesquisa.

4.2.1 Currículo e ideologia

Ao olhar para uma escola, o senso comum remete a interpretação desses espaços como um ambiente para a formação da cidadania e a transmissão dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Não se consegue perceber que esses espaços representam também locais de disputas de interesses contraditórios e de reprodução ideológica, essa clareza só se torna possível à medida que se tem acesso aos conhecimentos dos movimentos políticos e teóricos sobre a educação onde poucos conseguem ter acesso a esse debate.

Como apontado anteriormente por Silva (2016), a construção curricular está diretamente ligada às relações de poder e, dessa forma, nos perguntamos: Quais interesses estruturam as práticas educativas? Quais as intenções por trás daquilo que se ensina? Quais conteúdos são considerados válidos e quais ficam de fora na construção curricular? Buscamos lapidar a resposta dessas indagações a partir da leitura de Althusser que interpreta a instituição escolar como um dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE).

Em sua nota de pesquisa sobre os aparelhos ideológicos de Estado, Althusser (2022) aponta, com base em Marx, que “uma formação social que não reproduz as condições de produção ao mesmo tempo que produz não sobreviverá um ano sequer”, dessa forma, “a condição última da produção é a reprodução das condições de produção” (p. 57). O que o autor comunica é que o poder hegemônico de uma classe só é possível mediante ao funcionamento de meios de produção que assegurem a reprodução de seu funcionamento garantindo a continuação do controle e do poder hegemônico. Conforme o autor aponta: “Toda forma social é resultado de um modo de produção dominante” e, por sua vez, “toda formação social, para existir, ao mesmo tempo que produz, e para poder produzir, deve reproduzir as condições de sua produção. Ela deve, portando reproduzir: 1 – as forças produtivas; 2- as relações de produção existente” (p. 58).

A reprodução da qualificação, conforme vimos na revisitação histórica, era realizada no próprio ambiente de trabalho seja entre os escravos ou artesãos, após a criação dos ofícios e das instituições de ensino, a qualificação se torna institucionalizada e ocorre fora do ambiente de trabalho transformando-se no sistema escolar como conhecemos. São nessas instituições que ocorre a diversificação da qualificação para a produção, onde de um lado se tem a reprodução dos conhecimentos voltados para os operários e outro para os dirigentes, são nesses espaços que se aprendem os comportamentos que cada grupo deverá seguir em sua classe social, conforme aponta Althusser (2022):

Aprendem-se na Escola as “regras” do bom comportamento, isto é, as conveniências que devem ser observadas por todo agente da divisão do trabalho conforme o posto que ele esteja “destinado” a ocupar; as regras de moral e de consciência cívica e profissional, o que na realidade são regras de respeito à divisão social e técnica do trabalho e, em definitivo, regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Aprende-se também a “falar bem o idioma”, a “redigir bem”, o que, na verdade, significa (para os futuros capitalistas e seus servidores) saber “dar ordens”, isto é, (solução ideal) dirigir-se adequadamente aos operários. (p. 63).

Dessa forma, o que se aprende na escola sobre a escrita, a leitura, as ciências, as técnicas, a cultura está diretamente relacionado ao tipo de força produtiva que se quer reproduzir, sendo a maior parte mão de obra subserviente à exploração do capital e uma menor parte aqueles que estão na posição de dar ordem e ter controle sobre essas massas (o que não necessariamente significa ser o detentor dos meios de produção, mas, sem dúvidas, são aqueles que estão inseridos em uma classe social de melhores condições econômicas), assim, conforme Althusser (2022) todos os agentes da produção devem “estar ‘imbuídos’ dessa ideologia para desempenhar ‘conscienciosamente’ suas tarefas, seja de explorados (os operários), seja e de exploradores (capitalistas), seja de auxiliares na exploração (os quadros)” (p. 64), cita ainda:

A reprodução da força de trabalho não exige somente uma reprodução de sua qualificação, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução de sua submissão às normas da ordem vigente. Isto significa, por parte dos operários, uma reprodução da submissão à ideologia dominante, e, por parte dos agentes da exploração e repressão, uma reprodução da capacidade de perfeito domínio da ideologia dominante, de modo que eles assegurem também “pela palavra” o predomínio da classe dominante (ALTHUSSER, 2022, p. 63).

Mesmo sem o autor supracitado citar o currículo, fica evidente o papel desse instrumento no aparelho ideológico de Estado Escolar e sua relação na qualificação segregada de mercado e a reprodução da submissão à ideologia dominante (submissão ideológica).

Partindo dessa análise teórica, analisamos o currículo presente no plano do curso técnico em edificações na forma integrada ao ensino médio do campus IFMA Barra do Corda com foco nas disciplinas do eixo técnico profissionalizante. O plano nos apresenta como objetivos:

Quadro 09: Objetivos do curso de edificações conforme o Plano de Curso

Objetivos	Palavras chaves	
	mercado de trabalho	Formação Humana
a) Formar profissional que seja capaz de desempenhar as atividades específicas de edificações de forma competente, ética, de modo a contribuir com o desenvolvimento sustentável;	Desempenhar; atividades específicas; forma competente;	Desenvolvimento sustentável
b) Atender a demanda local no que concerne à formação de profissionais de nível médio com habilitação em edificações	demanda local; formação de profissionais; habilitação	-
c) Ampliar as possibilidades de inserção no mundo de trabalho através do exercício de atividades profissionais relacionadas à construção civil, no âmbito específico das edificações	inserção no mundo de trabalho; atividades profissionais	-

Fonte: Do autor (2023).

Analisando o discurso por trás dos objetivos, observamos que o foco da formação do curso profissionalizante é a preparação do discente para o mercado de trabalho, nos objetivos não são tratados sobre a formação de sujeitos críticos, cultura, política, manifestações artísticas e outros pontos que fazem parte da formação humana desses sujeitos. O plano de curso nesse aspecto não faz associação com as bases filosóficas do Projeto Pedagógico Institucional (PPI) quando cita que o sujeito que o IFMA busca formar é:

“Aquele capaz de fazer análise crítica da realidade, um ser humano transformador do coletivo, capaz de modificar a relação com sua realidade a partir da sua problematização e do rompimento de suas estruturas [...] contribuindo para a construção de uma sociedade justa, democrática, cidadã e ética” (PPI IFMA, 2019b, p.7).

Partindo para a análise das ementas dos componentes curriculares (disciplinas) do curso profissionalizante de edificações na modalidade integrado ao médio, temos:

Quadro 10: Ementário do Curso Técnico de Edificações Integrado.

Ano	COMPONENTES CURRICULARES	EMENTA (BASES TECNOLÓGICAS E CIENTÍFICAS)
1º	MATERIAIS DE CONSTRUÇÃO	Importância e Resumo histórico sobre materiais de construção. Aglomerantes. Agregados. Pedras naturais. Pasta. Argamassa. Água de Amassamento. Aditivos. Produtos Cerâmicos. Betume. Concreto [...]
1º	DESENHO TÉCNICO	Origem do desenho técnico. Tipos de desenho Técnico. Instrumentos de Desenho. Construção de retas paralelas e perpendiculares. Padronização de Desenhos Técnicos. Conteúdo da folha de papel (NBR 10582). Dobramento da folha de papel (NBR 13142). Caracteres para escrita em desenhos técnicos (NBR 8402). Tipos e aplicação de linhas (NBR 8403). Emprego de Escalas (NBR 8196). Aplicação de cotas (NBR 10126) [...].

1°	ÉTICA PROFISSIONAL	A racionalidade e a ação humana face à complexa realidade das organizações contemporâneas. O inter-relacionamento entre trabalho e ética na profissão, nas organizações e na sociedade. Constituição de uma visão de mundo articulada em face às peculiaridades do complexo universo organizacional, levando-se em conta o fenômeno da modernidade, a ética e o humanismo. Cidadania, ética e relações de poder. O debate ético e o código de ética profissional vigente.
1°	GESTÃO E CONTROLE DE QUALIDADE	Conceitos de qualidade. Histórico. Ferramentas de qualidade. Interpretar normas de garantia da qualidade. Programas de qualidade: BEP, HACCP, Auditoria. Certificado de qualidade
1°	INFORMÁTICA BÁSICA	Conceito de Informática, informação, dados e computador; Evolução histórica dos computadores; Conceitos básicos de hardware e software; Principais componentes físicos do computador – periféricos de entrada, periféricos de saída, memórias, dispositivos de armazenamento e processador; Representação eletrônica dos dados – sistemas numéricos e aritmética binária; Editores de texto; Planilhas eletrônicas [...].
1°	METODOLOGIA CIENTÍFICA	O conhecimento. Ideologias. A lógica. A verdade. A razão. Filosofia das Ciências. Funções e objetivos da metodologia científica. Estrutura e redação de trabalhos científicos. Pesquisa bibliográfica. Método científico. Aplicabilidade da Metodologia da pesquisa à Química (sic).
2°	DESENHO ARQUITETÔNICO I	Origem e normas do Desenho Arquitetônico (NBR 6492). Materiais de Desenho Arquitetônico. Representação do Desenho Arquitetônico – Linhas, traços e letras (NBR 8403) e (NBR 8402). Símbolos e Gráficos (NBR 6492). e Elementos do desenho arquitetônicos (plantas baixas, planta de cobertura, planta de situação, planta de locação, cortes transversais, cortes longitudinais, fachada frontal, fachadas laterais) [...]
2°	TOPOGRAFIA	Conceitos Fundamentais: Diferença entre Geodésia e Topografia; Triangulação e Trigonometria; Introdução à Topografia: Limites de aplicação da Topografia, Divisões da Topografia, Teoria dos erros em Topografia, Noção de escala e Precisão gráfica; Rumos, Azimutes e Deflexões; Medidas Angulares, Lineares e Agrárias; Medições de distâncias horizontais: Direta, Indireta, Eletrônica e Erro de aferição de diastímetros; [...]
2°	TECNOLOGIA DAS CONSTRUÇÕES	Serviços preliminares: limpeza do terreno, tapumes, locação da obra, instalação do canteiro de obra. Movimento de terra: corte aterro e escavações. Fundações: cintamento, fôrmas e ferragens. Superestrutura: fôrmas, ferragens e concreto. Alvenarias de elevação em geral: tipos, amarração e vergas. Cobertura: tipos de cobertura, madeiramento e telhamento. Esquadrias. Revestimentos. Forros. Impermeabilização. Pisos e pavimentações. Pintura e acabamentos.
2°	NOÇÕES DE SEGURANÇA DO TRABALHO	Introdução à segurança do trabalho (conceitos e normas); Comissão Interna de Prevenção de Acidentes; Equipamentos de Proteção individual e Coletiva; Programa de Prevenção de Riscos Ambientais; segurança do trabalho em serviços com eletricidade; prevenção de acidentes em laboratório

2°	ESTABILIDADE DAS CONSTRUÇÕES	Grandezas fundamentais. Centro de gravidade e momento de inércia. Deformação estrutural: lei de Hooke, diagrama tensão deformação, tensões normais e de corte, tensão normal na flexão. Elementos estruturais: lajes, vigas, pilares, fundações. Vínculos: tipos e simbologia. Tipos de carregamento: cargas concentradas e distribuídas. Reações de apoio em vigas e lajes. Esforços seccionais. Momento fletor em uma viga isostática. Diagrama de esforços cortante, normal e momento fletor
2°	MECÂNICA DOS SOLOS E PAVIMENTAÇÃO	Introdução a Mecânica dos Solos. Origem e Formação dos Solos. Índices. Físicos dos Solos. Ensaio de Caracterização Física dos solos. Plasticidade e Consistência dos Solos. Principais Sistemas de Classificação dos Solos. Fenômenos da Capilaridade, Permeabilidade e Compressibilidade dos Solos. Noções Gerais de Prospecção do Subsolo. Ensaio de Sondagens. Máquinas e Equipamentos utilizados na construção Civil. Terraplenagem [...].
3°	DESENHO ASSISTIDO POR COMPUTADOR (CAD)	Configuração do programa AutoCAD. Interface do AutoCAD. Comandos de criação e salvamento. Coordenadas. Comandos de visualização de desenhos na tela. Comandos de precisão de desenhos. Comandos de criação de objetos gráficos. Comandos de modificação de propriedades de objetos. Comandos de informações sobre os desenhos. Comando de criação de blocos. Comandos de dimensionamento e cotação. Comando de inserção de símbolos e blocos. Layout para plotagem. Formatos de papel/ legenda para desenho. Escalas. Plotagem
3°	ORÇAMENTO PLANEJAMENTO DE OBRAS	Conceitos Básicos. Tipos de orçamentos. Fases de uma construção. Cadernos de Encargos e Especificações de Serviços e Materiais. Discriminação Orçamentária. Quantificação de Serviços. Pesquisa de preços, materiais e mão-de-obra no mercado. Composição de Custos Unitários. Custos Diretos e Custos Indiretos. Lucro e Despesas Indiretas (BDI). Encargos Sociais. Planilha de Orçamento Analítico. Planilha de Orçamento Sintético; Licitações e Contratos. Conceitos Básicos [...].
3°	DESENHO ARQUITETÔNICO II	Ambiência e proporcionalidade. Estudo preliminar (Entrevista com cliente, programa de necessidades, moodboard, estudo de machas e estudo de massas). Pré-dimensionamento (Arquitetônico e Estrutural). Desenvolvimento de Anteprojeto de edificações de dois pavimentos constando de área total de 80m ² .
3°	INSTALAÇÕES PREDIAIS	Instalação de Água Fria: Sistemas de Abastecimento, Rede de distribuição, Projeto de Instalações de água fria. Instalação de Esgotos Sanitários: Sistemas de Coleta e escoamento de esgotos, Caixas de Inspeção e gordura. Projeto de Instalações de esgotos. Instalação de Água Pluvial: Caixas coletoras de águas pluviais. Águas pluviais e o projeto arquitetônico. Projeto de Instalações de água pluvial. Instalações de prevenção contra incêndio: Classificação dos incêndios; Identificar os componentes e os princípios de funcionamento dos sistemas de segurança contra incêndio [...].
3°	ESTRUTURAS DE CONCRETO, METÁLICAS E DE MADEIRA	Normas técnicas. Dimensionamento de lajes. Dimensionamento de vigas. Dimensionamento de pilares. Dimensionamento de sapatas quadradas e retangulares centradas. O aço estrutural. Propriedades dos materiais. Perfis conexões e apoios. Barras comprimidas,

		tracionadas e flexionadas. Projeto, fabricação e transporte. Corrosão. Propriedades físicas e mecânicas das madeiras empregadas na construção civil Ações e segurança em projetos estruturais de madeira de acordo com as normas da ABNT. [...]
--	--	---

Fonte: Do autor (2023).

Observa-se que quase todos esses componentes curriculares focam apenas nos conhecimentos da técnica profissional sem citar aspectos da formação humana, também demonstram um arquipélago desconexo de conhecimentos onde cada ementa fica isolada em sua ilha da unidade curricular. A única exceção que podemos notar foi a unidade Metodologia Científica que apresenta muito mais o viés dos elementos da pesquisa científica do que na normatização e padronização textual, são citados como ementa: O conhecimento; Ideologias. A lógica; A verdade; A razão; Filosofia das Ciências; Funções e objetivos da metodologia científica; Estrutura e redação de trabalhos científicos; Pesquisa bibliográfica; Método científico; Aplicabilidade da Metodologia da pesquisa à Química¹⁸ (sic). Contraditoriamente, o Plano de Curso cita em seu item 6.0 *Organização curricular*, que:

A organização curricular do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio observa as determinações legais presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico, nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio e nos Referenciais Curriculares Nacionais da educação profissional de nível técnico, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, **com destaque para o que consta nos artigos 26 – A (obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena); 26 § 7º (princípios da proteção e defesa civil e educação ambiental) e § 8 (exibição de filmes de produção nacional). Temáticas estas, que serão trabalhadas com tratamento transversal e integradora, permeando todo o currículo, no âmbito dos demais componentes curriculares, podendo ocorrer através de projetos integradores. As disciplinas da formação geral e da formação profissional serão organizadas de forma integrada no currículo, dialogando entre si.** (IFMA, 2018b, p.10, grifo nosso).

Percebemos que o conteúdo trabalhado encontra-se isolado e não articulado ou integrado com a totalidade dos conhecimentos trabalhados no curso demonstrando que, por vezes, os cursos técnicos integrados permanecem resumidos à questão da matrícula única. Trabalhar as noções dos espaços urbanos e sociedade nas unidades curriculares de arquitetura ou mesmo a história urbana e patrimonial da cidade seriam possibilidade de agregar o pensamento crítico em disciplinas profissionalizantes do curso de edificações

¹⁸ O erro do nome Química ao invés de Edificações nos faz concluir que as ementas são copiadas em sua íntegra de outros cursos.

possibilitando a interdisciplinaridade do conhecimento. Para garantir que essa é uma condição real e não apenas uma percepção do autor desta dissertação, perguntamos aos docentes: *Na sua opinião, existe alguma articulação entre os conteúdos gerais e os específicos? Já realizou algum projeto ou avaliação interdisciplinar?* (Pergunta 09 – Apêndice C). As respostas foram:

Quadro 11: Respostas docentes sobre a integração curricular.

SUJEITO	COMUNICAÇÃO
Docente 01	Não... não... Sobre ter realizado algo avaliação interdisciplinar, seria até bastante interessante a gente fazer uma aplicação disso, mas é bem voltado... o professor de matemática por exemplo, o xxxxx, ele aplica muito dos conhecimentos dele cruzando com os conhecimentos do técnico, ele faz bastante isso e eu em sala de aula também vivo buscando esse cruzamento de dados, vocês já estudaram isso aqui na turma? Então vamos aplicar ela. Isso eu faço bastante, mas somente... nada de forma orientada, muito por iniciativa dos próprios professores.
Docente 02	Não... eu vou retificar minha resposta para pouquíssimo , porque é... muitas das vezes é isso que os alunos querem dizer, mas não sabem como dizer, porque assim, eles acham muito complicado uma trigonometria lá da matemática e ao mesmo tempo já assimilam um pouco melhor quando a gente fala de forma geométricas por exemplo, de raio, de diâmetro, mas envolvendo os números da matemática para eles é um outro conteúdo completamente diferente, então eu acho que quando a integração é feita no sentido de essa forma geométrica do pilar, por exemplo, é uma circunferência que se estende com certa altura, cria uma forma espacial, criando ali um volume que esse volume pode ser um volume de concreto, juntamente com uma área de aço, eu acho que ficaria muito melhor e de uma forma muito mais simples para esse aluno que ainda precisa dessas analogias muito mais do que um aluno de graduação sabe?
Docente 03	Olha não existe né? ou se você pegar o Plano de Curso não existe é... uma... essa articulação de conteúdos, de disciplinas da base técnica e da base comum. Eu nunca consegui não, assim nunca consegui realizar um projeto interdisciplinar entre as disciplinas da base técnica com as disciplinas da base comum, eu já eu já desenvolvi projeto interdisciplinar, mas com disciplina... entre disciplinas da própria base técnica, foi o que eu comentei né? eu acabo conseguindo ter uma integração melhor com os meus colegas de área, aí nesse sentido sim eu já desenvolvi projetos interdisciplinar, mas com disciplinas da própria base técnica.
Docente 04	Não... a única pessoa que eu faço isso é outro de química também, mas assim com de outra área não... aliás, eu fiz um trabalho assim com a Xxxxxx, professora de história, em que a gente pegou... mas assim a gente fez... pronto: a gente fez um projeto de ensino junto, a gente fez um trabalho junto que era sobre pesquisas científicas né? a gente... pesquisas científicas na área que pudesse mesclar um pouquinho da minha área com a dela e a aplicar, e aí a gente fez com uma turma, foi a turma de XXXXXXXX 2, e aí eles me trouxeram alguns relatos históricos, por exemplo, de tempos antigos o que que se utilizava de química, hoje a gente fez nessa área.

Fonte: Do autor (2023).

A partir dessas falas, percebemos que é unânime que os professores afirmam não existir articulação entre os conteúdos gerais e os específicos ou se existe é *pouquíssimo*. Ao mesmo tempo percebe-se nos docentes a vontade de aplicar essa articulação em sala de aula, demonstrando que esses sujeitos entendem a necessidade dessa integração entre os conteúdos curriculares.

Fizemos também a pergunta os discentes sobre a relação entre as unidades curriculares, dessa forma, perguntamos: *Existe alguma relação entre as disciplinas do Ensino Médio com as disciplinas do Ensino Profissionalizante? Já participou de alguma aprendizagem ou avaliação interdisciplinar?* (Pergunta 09 – Apêndice A) As respostas foram:

Quadro 12: Repostas discentes e egressos sobre a integração curricular.

SUJEITO	Relação entre disciplinas	COMUNICAÇÃO
Discente 01	Sim	“Ainda mais na matemática, porque ele cita muito pra gente, para quem quer seguir na área sabe? Aí ele ajuda nos cálculos, ele faz uns cálculos lá que fala que vai servir pra gente, faz umas áreas lá umas figuras, um desenho, tem as figuras geométrica lá que ajuda para quem quer seguir na área. Os cálculos também, ele fala né que a se a gente precisar pode pedir uma ajuda para ele, ele ajuda... faz uns calculozinhos lá que a gente, se a gente prestar muita atenção, a gente aprende aí já pega uma basesinha para as outras matérias.”
Docente 02	Sim	“Tem as vezes tem, química e as vezes físicas, tem alguns cálculos, algumas coisas.”
Docente 03	Sim	“Até que sim, atualmente eu percebi que, por exemplo, sociologia ela tava casando com artes, tinha algumas coisas de sociologia que a gente começou a estudar em artes em relação a algumas coisas que a gente aprendeu em Sociologia o professor de artes ele começou a falar e a gente viu que tinha alguma coisa a ver, do mesmo jeito foi, no meu caso a gente apresentou um seminário agora, uns dias aí atrás de Filosofia e quando eu tava apresentando, quando eu comecei a estudar, eu vi que eu já tinha estudado aquilo e quando eu percebi era o que a gente tinha o conteúdo passado de história, então em relação a isso eu vejo que sim, tem alguma coisa a ver, elas estão sim ligadas uma a outra.”
Discente 04	[Não respondeu]	[Não respondeu]
Discente 05	Sim	“Física liga muito instalações prediais”
Egresso 01	Sim	“Professor algumas sim, porque tipo assim, lá no início do primeiro ano né? a Tecnologia dos Materiais, entre estudos compostos do cimento, como é que é feito tudo né? a gente pode atribuir isso parecido com a química, matemática também é como o curso de edificações é um curso muito de exatas né? a matemática ela ajuda muito assim a desenvolver os cálculos mais rápido.”
Egresso 02	Não	“Não, que eu me lembre não”

Fonte: Do autor (2023).

Em relação a percepção dos discentes, estes conseguem notar algumas associações entre conteúdos curriculares, o que consideram de forma positiva na aprendizagem, como exemplo ao perguntar: *“Vocês acham isso bom?”* o (a) discente 02 respondeu: *“Sim, porque a gente ia se interessar mais nas outras matérias do curso e ia tirar uma nota melhor, uma média melhor”*, nessa linha, o(a) egresso(a) 02 comenta:

“Eu acho que facilitaria, por exemplo, geografia e história não... história e sociologia, por exemplo, são duas disciplinas que elas andam lado a lado, então eu acho que facilitaria muito a união dos conteúdos, porque às vezes os conteúdos são até iguais né? uma coisa que é estudado em uma é a mesma coisa que a gente estuda em outra, então era uma coisa que unindo elas duas e fazendo uma avaliação só já reduziria uma carga horária de estudo para aluno” – Eg02

Dessa forma, percebemos que mesmo o Plano de Curso demonstrando um currículo desarticulado, existe uma semente sendo plantada pelos professores, de forma discreta, que busca integrar esses conhecimentos, semente essa que deve ser regada pelos momentos pedagógicos e formações com foco no currículo integrado. Para completar esse debate, partiremos agora para as percepções do Ensino Médio Integrado e da politecnia.

4.2.2 O Ensino Médio Integrado e a Politecnia

Iniciaremos o debate sobre o ensino médio integrado (EMI) a partir da entrevista aplicada aos docentes. No roteiro da entrevista temos a quarta pergunta que indaga: Conhece a proposta de integração entre o Ensino Profissionalizante e o Ensino Médio? (Pergunta C – Apêndice). Os resultados demonstram que dos 04 discentes entrevistado, apenas 01 disse conhecer a proposta.

Quadro 13: Relação código X Evidências sobre o EMI nas respostas dos docentes.

CÓDIGO: Concepções sobre o EMI	Evidências (número de evidências, categoria de evidências)
Não Conhece	Associa ao trabalho (Do2, Do4)
	Aponta críticas (Do1)
Conhece	Aponta os desafios (Do3)

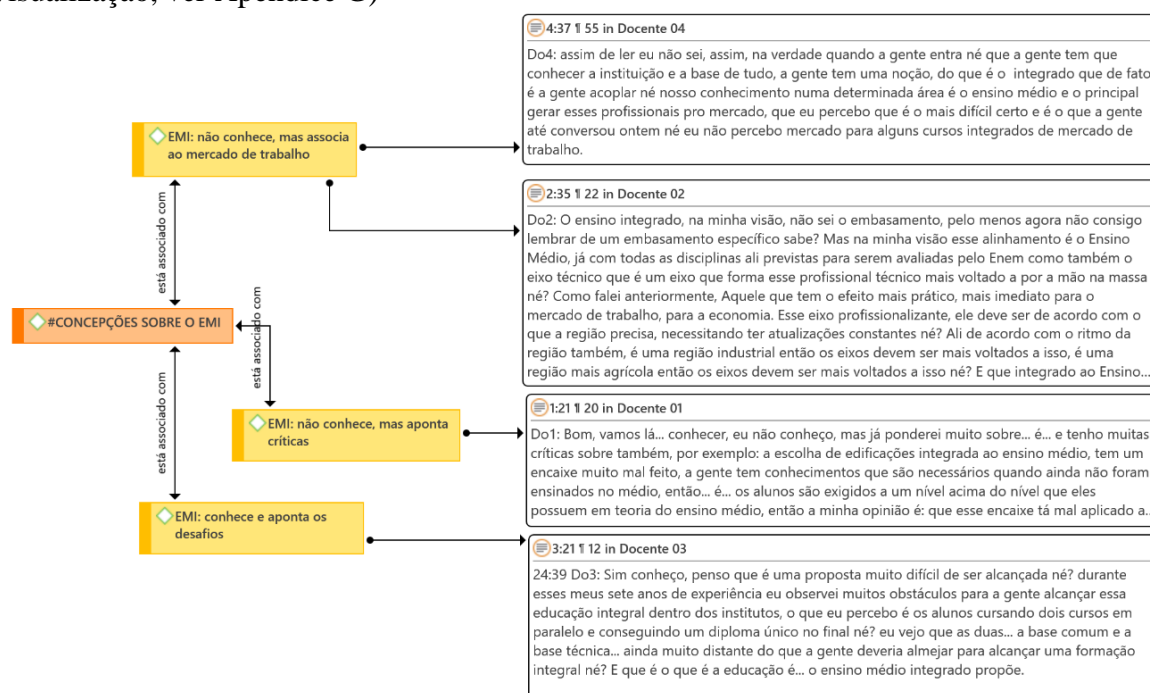
Fonte: Do autor (2023).

Ressaltamos aqui que o (a) docente que disse conhecer a proposta de integração possui formação pedagógica, demonstrando mais uma vez a necessidade de formação aos professores para que esses possam iniciar de forma orientada os longos estudos sobre a educação profissional de nível médio em sua forma integrada.

A relação entre os debates sobre a Educação Integrada e os docentes é reconhecida pelo PPI onde aponta a importância da formação continuada aos servidores para atender as especificidades da educação básica articulada com a EP “considerando, inclusive, que diversos profissionais que ingressam no IFMA não tiveram acesso a saberes da Educação Profissional durante a formação inicial” (IFMA, 2019b, p.15), como aponta Ruth Prado

(2018, p.48), a implantação de uma formação politécnica “pressupõe a clareza da proposta por parte das pessoas diretamente envolvidas em sua condução, as quais, de acordo com as condições possíveis – mediante a conjuntura em questão – farão os ajustes necessários até se chegar ao objetivo almejado”. Apresentamos abaixo o esquema de rede com a codificação e citação dos entrevistados sobre a mesma pergunta:

Rede 04: Concepções sobre o EMI pelos docentes. Rede da Categoria Concepções sobre o Ensino Médio Integrado e suas subcategorias: Não conhece, mas associa ao mercado de trabalho; não conhece, mas aponta críticas; conhece e aponta desafios. (Para melhor visualização, ver Apêndice G)



Fonte: Do autor (2023).

Após a codificação das respostas dos docentes sobre suas concepções acerca da proposta de integração entre o Ensino Profissionalizante e o Ensino Médio, identificamos nas citações categorizadas termos chaves que transmitem as percepções desses entrevistados sobre essa integração, assim percebemos a associação ao mercado de trabalho, à preparação do aluno ao Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)¹⁹ e as críticas e desafios consideradas por esses sujeitos, o quadro abaixo faz a representação desses aspectos:

¹⁹ A referência ao ENEM feita pelos professores e alunos durante as entrevistas está relacionada com a entrada às Universidades e não como avaliação de desempenho.

Quadro14: Aspectos e termos chaves dos docentes sobre suas percepções da integração entre o Ensino Profissionalizante e o Ensino Médio

ASPECTOS	TERMOS CHAVES
[7] Relação do EMI com o mercado de trabalho	[1] profissionais pro mercado (Do4); [1] mercado de trabalho (Do4); [1] profissional técnico voltado a pôr a mão na massa (Do2); [1] efeito mais prático, mais imediato para o mercado de trabalho, para a economia (Do2); [1] de acordo com o que a região precisa (Do2); [1] poder trabalhar logo que sair do Ensino Médio (Do2); [1] aquele trabalho que vai custear, por exemplo, outros estudos (Do2).
[1] Relação do EMI com o Enem	[1] disciplinas previstas para serem avaliadas ao Enem (Do2).
[4] Críticas e desafios	[1] Os alunos são exigidos a um nível acima do nível que eles possuem (Do1); [1] é uma proposta difícil de ser alcançada (Do3); [1] o que percebo é os alunos cursando dois cursos em paralelo e conseguindo um diploma único no final (Do3); [1] vejo que as duas, a base comum e a base técnica, ainda muito distantes (Do3).

Legenda: [] quantidade de citação () docente entrevistado.

Fonte: Do autor (2023).

Mais uma vez percebemos como é evidente que os sujeitos que participam ativamente das práticas educacionais carregam as ideologias construídas historicamente sobre a educação profissional e fazem sua associação ao sistema produtivo capitalista, isso demonstra como ainda é alheio aos docentes as concepções sobre a integração do Ensino Médio à Educação Profissional.

Para os discentes, o Ensino Médio integrado está relacionado à preparação ao ingresso nos cursos de graduação, ou seja, é uma base de conhecimentos que vão ajudar sua trajetória acadêmica, assim, ao serem indagados sobre “*o que significa Educação Profissional integrado ao Ensino Médio?*” (Pergunta 04 –apêndice A), os discentes responderam: “*na minha cabeça, o Ensino Integrado no Ensino Médio é pra tipo reforçar mais o conhecimento da gente, pra gente poder fazer uma faculdade para engenheiro*” – Discente 01; em concordância, o segundo discente relata: *Praticamente vai influenciar a pessoa a seguir nessa área sabe porque se fosse só o ensino médio não tinha essa não tinha as técnicas, mas como já no integrado tem as técnicas, tem as visitas, isso influencia a gente a seguir mais na frente* – Discente 02.

Pensar o Ensino Médio integrado à Educação Profissional apenas como um ensino com matrícula única ofertando o ensino propedêutico e o profissionalizante simultaneamente é ignorar o uso do termo integrado. Infelizmente essa é a realidade do campus estudado e talvez de muitos outros, como observado pelo (a) docente 03: “*o que eu percebo é os alunos cursando dois cursos em paralelo e conseguindo um diploma único no final*”. O Ensino Profissionalizante passa a ser muito mais um agregado, um mal necessário para os alunos que buscam apenas a qualidade do ensino propedêutico com foco no ingresso na graduação

do que um ensino integrado ao currículo do ensino propedêutico, como revela o docente 01 *“o técnico tá sendo um ensino acessório, é uma obrigação, é aquele mal necessário”*. Segundo observa os docentes em sua experiência no campus, os alunos buscam muito mais o instituto pela taxa de aprovação nas universidades do que em busca de um diploma de técnico.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), o papel do ensino médio integrado “deveria ser o de recuperar a relação entre conhecimento e prática do trabalho. Isto significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção” (p. 35). Apontam também sobre o papel do ensino integrado na travessia desses discentes onde o sistema capitalista impõe a entrada precoce no mercado de trabalho para garantir seu sustento e seu prosseguimento nos estudos, assim falam os autores:

Podemos qualificar o ensino médio integrado como uma proposta de “travessia” imposta pela realidade de milhares de jovens que tem 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 permite [...] Este é o sentido de um ensino médio de quatro anos que, de forma articulada e integrada a uma formação científico-tecnológica e ao conhecimento histórico social, permitam ao jovem a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo. Isto não elide que, dentro do processo de travessia, busque aprofundar-se em determinada área técnica. (p. 15).

O caminho apontado por Marx para essa travessia é o da politecnia e, segundo Saviani (2003), politecnia diz respeito ao “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (Saviani, 2003, p.140). O autor aponta ainda que essa concepção é totalmente diferente do antigo 2º grau profissionalizante “em que a profissionalização é entendida como um adestramento a uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo” (Saviani, 1997, p.40 apud. Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2012, p. 35).

Politecnia, diz ele: Significaria múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas, fragmentadas, autonomamente consideradas [...]. A noção de politecnia não tem nada a ver com esse tipo de visão. Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. (Saviani, 2003, p. 140 apud. Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2012, pp. 41-42).

É nesse pensamento que Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) apontam que “o ideário da politecnia buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica” (p. 35) ao resgatar os princípios da formação humana e da totalidade. Esse é um tipo de ensino que consegue integrar a ciência, cultura, humanismo e tecnologia como foco na potencialidade humana.

Apesar dos termos politecnia e escola unitária serem usados como sinônimos, Ruth Prado (2018) aponta que a concepção de politecnia surge a partir de Marx, que por sua vez não fez um escrito voltado exclusivamente para o ensino, permanecendo muito mais no campo teórico do que sistemático, autores como Manacorda (Itália) e Saviani²⁰ (Brasil) identificaram nesses escritos possíveis direcionamentos pedagógicos, ressalta-se que a politecnia está atrelada à defesa de uma nova ordem com base no socialismo. A escola única (ou escola unitária), por sua vez, tem seu fundamento em Gramsci quase meio século após as publicações de Marx, seu estudo tomou como base as epistemologias marxianas e o estudo do sistema escolar italiano, com foco nas questões pedagógicas. De todo modo, os termos estão atrelados à concepção de uma formação que proporcione o domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos do mundo do trabalho em um sistema de ensino não dual.

O PPI opta pelo uso dos termos Politecnia e omnilateralidade, não citando a escola unitária de Gramsci. A respeito da politecnia o documento aponta que ela representa o domínio teórico-prático do processo de trabalho com identificação de estratégias de formação humana, com base nos modernos processos de trabalho (p. 10)

A concepção de educação politécnica, principalmente em sua dimensão infraestrutural, define-se na luta pela liberdade no trabalho, na medida em que busca métodos de reconstrução da identidade do trabalhador com o produto de seu trabalho, por meio da mediação da compreensão totalizante do processo de trabalho [...] Politecnia pressupõe, assim, domínio teórico-prático do processo de trabalho. Destarte, a concepção politécnica de educação defendida pelo IFMA, em sua dimensão infraestrutural, é a identificação de estratégias de formação humana, com base nos modernos processos de trabalho, as quais apontem para uma reapropriação do domínio do trabalho. (IFMA, 2019b, p.9).

²⁰ A autora aponta que o debate da politecnia no Brasil se deu com os estudos de Saviani que atuava como coordenador de um grupo de pesquisa dos qual fazia parte Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Lucília Machado, Carlos Roberto Cury, Antonio Chizzotti, José Libâneo, Paolo Nosella, dentre outros. Todos eles foram orientandos de Saviani no curso de doutorado em educação na PUC/SP.

Percebe-se do texto a clareza do seu posicionamento para uma educação politécnica, pautada nos princípios de Marx, deixando evidente a intrínseca relação entre o trabalhador com o domínio da totalidade de sua criação. Vemos esse posicionamento em outros pontos do PPI como:

Assim, apoiado na concepção de educação politécnica e de formação na perspectiva da omnilateralidade, busca o alcance do perfil de um trabalhador cidadão, desenvolvido nas dimensões técnica, científica e humana, portanto, capaz de assumir o seu papel social de forma ativa, crítica e interventiva, num horizonte emancipatório. Ou, como diz Freire (1996), um sujeito capaz de ler, compreender e agir no mundo no sentido de sua transformação, transformando a si mesmo nesse processo. (IFMA, 2019b, p. 16).

Segundo Maria Ciavatta (2012), na formação integrada, a educação geral deve ser parte inseparável da educação profissional “em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior” (p.84), superando-se a dicotomia do trabalho manual e o trabalho intelectual através do uso do trabalho como princípio educativo. A autora fala ainda que a formação integrada surge como tentativa de superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre o executar e pensar, garantindo uma formação completa para a leitura do mundo.

Diante o debate sobre o Ensino Médio Integrado e a politecnicidade, observa-se que os fundamentos teóricos buscam uma formação humana e a formação de um sujeito que consiga compreender os fundamentos da ciência e tecnologia, esse debate aparece cada vez mais consolidado e muito bem fundamentado pelo PPI, porém esse direcionamento não consegue chegar no currículo e conseqüentemente nas salas de aulas. Partiremos agora para o debate sobre a Práxis e seu papel para o Ensino Médio Integrado.

4.2.3 O caminho pela práxis

Para iniciar o debate sobre as concepções de práxis e seu papel na Educação Profissional, destacamos o trecho do PPI-IFMA que cita:

O processo de integração da Educação Básica com a Educação Profissional defendido pelo IFMA imbrica-se com a **perspectiva das práxis** já explicitada neste documento, na qual se requer a unidade **entre teoria e prática em todos os processos formativos. Esta unidade se aplica também à articulação entre as disciplinas da base comum com as disciplinas técnicas específicas de cada área de formação.** Cabe ressaltar que articulações como a explicitada acima demanda a garantia de espaços pedagógicos para proposições coletivas. (IFMA, 2019b, p.15, grifo).

O trecho supracitado faz o fechamento do capítulo que trata sobre as Políticas de Educação Básica Articulada à Educação Profissional no que diz respeito à integração da Educação Básica com a Educação Profissional pelos caminhos da práxis e das articulações entre as disciplinas norteando os caminhos pedagógicos da educação profissional integrada ao Ensino Médio. Nessa mesma percepção o Plano de Curso de Edificações aponta:

A combinação entre teoria e prática leva em conta o desenvolvimento das competências necessárias à formação técnica. A consolidação de conhecimentos se dá, também, por meio de visitas técnicas, eventos científicos e outros ambientes, presença em congressos, palestras, seminários e monitorias. (IFMA, 2018b, p.10)

Mesmo sem conhecer os princípios das práxis, os discentes conseguiriam expressar sua importância no processo de aprendizagem. A entrevista com o grupo 1 dos discentes (2º ano) já havia encerrado quando o discente 01 começou a expor novas questões ligadas à práxis, rapidamente liguei o gravador (com autorização do entrevistado) para registrar sua fala que dizia:

“Eu queria muito que aqui no IFMA tivesse assim projetos né? sobre... eu vejo que tem muito projeto sobre outras sobre outras matérias geografia, essas coisas assim.. aí eu queria muito assim que tivesse eh projeto sobre edificações sabe? sobre a engenharia arquitetura essas coisas assim, porque talvez isso até fazia, como eu não me identifico muito, talvez eu ia fazer esse projeto... eu ia mesmo entrar para... ia focar naquilo né? e talvez fazer... talvez eu podia até mudar de ideia e querer seguir na área né? Lá na frente quando eu terminasse aqui, eu queria fazer alguma outra coisa e voltasse na engenharia, na arquitetura, aí eu acho que isso né? que poderia ter assim projeto sobre a engenharia, arquitetura, aqui no IFMA, aí até mudar meu pensamento” – Discente 01

Nesse momento solicitei que o discente desse exemplo de projetos, pois gostaria saber se a referência foi aos projetos de pesquisas ou aos projetos arquitetônicos e de engenharia, nesse momento o Discente 02 se manifestou: *“Mais visita técnicas... que a gente quase não tem visitas técnicas, nesses dois anos aqui teve duas que que foi a que o XXXXXX levou a gente e a que o senhor levou a gente no centro” – Discente 2.*

Continuando a conversa os discentes falaram:

“Aqui perto, eu acho que uns 15 a 20 Km daqui, ou até menos, daqui do IFMA, tem uma empresa que faz tijolo, que nem aqui, aqui... uma cerâmica, a gente logo aqui nesse posto... aqui do... aqui quando a gente entra... aí é perto... tem um interiorzinho que tem lá uma fábrica de tijolo [...] Lá perto do patrão da minha mãe, lá tem uma empresa, aí eu acho que se tivesse assim... se a gente conseguisse né arrumar uma visita e tal era bom” [...] “Eu sei que não tem só eu que não se identifica, tem muitas outras pessoas também né? Tem muitas pessoas também... acho que de uma turma de 24 pessoas, 9 pessoa ou 10 pessoas que se identifica, o resto não se identifica não” - Discente 01.

“É melhor a gente ir na obra ver como é realmente como a coisa acontece e ver o que tá na teoria na prática e a gente só vê mais aqui na teoria não na prática” - Discente 02.

Nessas falas os alunos conseguiram expressar de forma despretensiosa questões que nós educadores levamos tempos para aprender sobre a práxis. Observamos que os alunos apontam a importância dos projetos e das visitas técnicas para “*ver como é realmente como a coisa acontece*” e assim “*ver o que tá na teoria na prática*”. Essa é possibilidade que o Ensino Profissionalizante integrado nos apresenta, aproveitar o mundo do trabalho e nele trazer a reflexão dos processos produtivos, é qualificar os alunos para serem futuros profissionais, mas, muito além disso, é trazer o pensamento reflexivo entre teoria-prática-teoria. Como fazer isso? Os próprios alunos responderam: através da prática, das visitas técnicas, dos projetos, ou seja, é ver os processos produtivos na realidade e compreendê-los não somente na teoria. Essa proposição é reforçada pelo Plano de Curso de Edificações ao apontar:

Assim, serão utilizadas estratégias voltadas para a organização de atividades didáticas diversificadas e integradoras que propiciem ao aluno **vivenciar situações reais ou similares do mundo do trabalho**, resolver situações-problema que envolva a interação de diferentes conteúdos na construção do conhecimento, **desenvolver projetos relacionados à realidade social e/ou profissional**, **desenvolver hábitos de pesquisa** e estudos individuais e coletivos visando à transformação das informações de diferentes saberes em conhecimentos próprios e o uso adequado desses conhecimentos de forma compartilhada no trabalho e na sociedade (IFMA, 2018, p. 10, grifo nosso).

Como estratégias metodológicas o PPI aponta: interdisciplinaridade, contextualização, dialogicidade, problematização, trabalho e pesquisas como princípios educativos, extensão como forma de diálogo com a sociedade, internacionalização, emancipação e práxis, pois “*uma prática pedagógica, que exige uma íntima relação entre Ensino, Pesquisa e Extensão; entre teoria e prática; entre ciência e tecnologia, impõe ao Ensino o desafio de romper com o isolamento entre as disciplinas*” (IFMA, 2019b, p.11).

A docência nos permite esses momentos de aprendizagem e troca de conhecimentos com os alunos, por isso essas vozes devem ser consideradas no planejamento curricular, como mencionado acima a manifestação dos alunos sobre as visitas técnicas e projetos, considerando esse aspecto perguntamos aos docentes: *O conteúdo curricular trabalhado nas suas aulas segue rigorosamente o Plano de Curso ou possui flexibilidade? Existe a participação do aluno nessa construção?* (Pergunta 09 – Apêndice C).

Quadro 15: Flexibilidade curricular na visão dos docentes

Docente	Participação do aluno	Flexibilidade	Transcrição
Do01	Não	Sim	Participação do aluno, não, mas eu sempre preparo meu plano de aula e meu plano de curso sempre contextualizando com os conhecimentos já adquiridos na disciplina tanto no básico quanto no específico anteriores a disciplina que tô preparando no plano de aula, no plano do curso e sempre seguindo sim o plano de curso porque o plano de curso ele tem que ser a base, é por ele que eu posso ser cobrado pelo aluno, pela direção, então eu sou obrigado a seguir ele, ele é o mínimo. Fora dele eu sempre tento fazer umas aplicações práticas com os conhecimentos que tô transmitindo: aplicação do gabarito²¹ como fiz na aula passada, mistura de argamassa... então vários conhecimentos que eu ensino em sala de aula já cumpriram o plano de curso, já cumpriram o plano de ensino, já cumpriram o plano de aula. Eu explano eles de forma flexível conforme a turma for se desenvolvendo, então sim, eu tenho uma flexibilidade, mas eu sempre cumpro o mínimo do plano de curso pra depois, tendo cumprido o plano de curso, eu possa adicionar a aula.
Do02	Não	Não	Não, não existe, basicamente em nenhum outro curso também existe, o que se tem é o desenvolvimento de um projeto pedagógico de curso muita das vezes feita por um dois ou três professores juntamente com a equipe pedagógica que também é muito pequena né? O que a gente observa também é que não há envolvimento de todos os professores nessa construção, então muita das vezes o PPC depois de pronto ele termina não contemplando todos justamente porque nem todos participaram ou alguns chegaram depois que já estava construído e implementado, mas de nenhuma forma há essa participação do aluno. [...] Eu acredito que não porque o nosso ementário, o nosso projeto de curso, ele já é muito cheio. Então à medida que tu vai trabalhando tu vai vendo que muita das vezes tu tem que correr para conseguir finalizar apenas o que tá ali, então muita das vezes a gente não consegue ter outros conteúdos ou se consegue é de um momento muito curto, muita das vezes o aluno nem percebe que ali é uma liberdade, uma autonomia que você tá fazendo com a disciplina, ele pensa que tá no ementário e só, parece uma continuação de fato com o que ele já vem vendo.
Do03	Não	Sim	Olha, eu não sigo rigorosamente o plano de curso não, porque eu tenho muitas críticas a ele né? então eu não sigo. É claro que eu busco seguir o máximo, mas sempre tem uma flexibilidade ali quando eu voltar o meu para o meu plano de disciplina né? de modo geral não tem a participação do aluno na construção do meu plano de disciplina, agora eu sou flexível no sentido de ... se o aluno me procurar e sugerir alguma coisa, eu faço adaptação, ou mesmo quando eu estou é... eu faço um planejamento e eu vejo que a turma não está caminhando para que eu consiga realizar esse planejamento né? então eu faço a adaptação nesse sentido também, principalmente no que diz respeito a métodos de avaliação né? que métodos que eu planejei aqui no início não vão se encaixar no perfil dessa turma, eu abro diálogo mesmo em sala e “gente é que vocês propõem aqui para a gente fazer de avaliação?” E aí a gente vai alinhando nesse sentido, ou às vezes quando eu percebo que eles têm muita dificuldade de não determinado conteúdo porque é da base comum e é aquela coisa né? ainda vai ser ainda vai ser visto mais na frente, então eu acabo dedicando um tempo ali que não tava no meu planejamento para fazer pelo menos uma introdução do que eu vou precisar muito para minha disciplina
Do04	-	Sim	Tem muita flexibilidade, na verdade! Porque eu faço plano, mas eu vou de acordo... eu sou assim né? eu sei que cada professor trabalha de um jeito, mas eu sempre digo para eles e sim os alunos eh... como é que é minha aula: eu início um conteúdo e aí... eu na verdade tento só sair desse conteúdo, não vou dizer que eu só saio quando os alunos

²¹ Gabarito neste caso refere-se à marcação da obra no terreno seguindo o projeto arquitetônico

		<p>aprendem porque infelizmente vai ter aqueles alunos que tem mais dificuldade, mas eu tento ao máximo explorar aquele conteúdo até eu sentir que a turma realmente entendeu para eu poder passar pro próximo e sempre eu falo: pessoal, sempre peço a opinião deles, como está a metodologia? vocês estão conseguindo entender da forma que eu estou explicando? Pode? o que que vocês querem que eu melhore? tô falando muito rápido? que às vezes eu sou acelerada professora fala mais devagar... Então eu sempre tento escutá-lo sim... não tá legal assim, vamos fazer um seminário, não tá legal seminário vamos pra avaliação, vamos pro laboratório, vamos fazer um relatório, vamos fazer um trabalho em grupo, então eu tento mesclar todas as avaliações porque eu vejo que só uma... fiz avaliação, nota baixa, vou pro seminário, vou tentar explorar outra forma, vou para laboratório ver como é que os meninos agem na prática, então tento sempre fazer esse mesclado de coisas para tentar sentir um pouquinho de como eles são. Isso é legal porque eu tive experiência já de alunos que de fato não tinham um pingo de atenção na sala de aula, era bem complicado, conversava muito, falta de atenção, não falava, não...enfim... trouxe pro laboratório a pessoa se transformou eu fiquei assim... incrível de como ele era extremamente dedicado no laboratório, ele controlava e comandava a equipe: faz isso, vamos fazer dessa forma... totalmente diferente de sala de aula, então e eu sempre tento mesclar as as formas de observar eles né? De aplicar alguma atividade porque muda muito e eu sempre peço também a opinião deles, eu sigo o meu plano, porque a gente precisa também ter essa carga horária registrada, eu gosto de dar todo o conteúdo né? aliás gosto, tento e sempre faço de ministrar todo o conteúdo do previsto, mas eu sempre faço dessa forma. Alguns conteúdos são mais fáceis, vamos dizer assim, eles têm mais facilidade né? não é nem que é mais fácil, eles têm mais facilidade de aprender e outros não, e a aqueles que eles não têm muita facilidade a gente tenta explorar de outro jeito</p>
--	--	--

Fonte: Do autor (2023).

Observamos que pela visão dos docentes, o currículo posto pelo Plano de curso possui flexibilidade para se adaptar à realidade da turma desde que se considere como conteúdo obrigatório mínimo aqueles citados pelo Plano. Mesmo sem a participação dos discentes na elaboração do planejamento, a flexibilidade permite o professor adaptar suas práticas conforme os desafios em sala de aula, dessa forma, consideramos sim que o aluno é levado em conta no planejamento de ensino desses professores, não de maneira a priori, mas posteriori conforme o andamento das aulas e suas experiências ao exercer seu trabalho.

Encerrando o debate aqui apresentado com as categorias trabalho e currículo, partimos agora para a organização das respostas que encontramos para nosso problema de pesquisa sobre: *Quais as causas que levam a não identificação dos alunos com a Educação Profissional Técnica (EPT) na forma integrada ao Ensino Médio?* Apresentamos a seguir nas considerações finais desta pesquisa.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A NÃO IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS FRENTE AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE

Iniciamos a pesquisa com o objetivo de analisar as causas que levam a não identificação dos alunos com as práticas de formação que orientam a integração do Ensino Médio com a Educação Profissional, os caminhos percorridos demonstraram que essa é uma questão que ultrapassa a subjetividade dos alunos sendo tal distanciamento reflexo da construção histórica sobre essa modalidade de educação.

Através da entrevista aplicada aos discentes e egressos, observamos que a escolha desses alunos pelo Campus IFMA-BDC está muito mais relacionada com a qualidade de ensino e infraestrutura (frente às limitações da oferta de escola pública de nível médio no município) do que com a busca de uma habilitação técnica. Reforçamos que o Ensino Profissional integrado ao Ensino Médio não deve ser visto somente como *stricto sensu*, nesse sentido, é compreensível que alunos optem por carreiras diferentes da área cursada no curso técnico ao dar prosseguimento na graduação ou mesmo no mercado de trabalho. O objetivo dessa modalidade de ensino é pensar em uma educação que consiga integrar a ciência, tecnologia e o trabalho (no sentido ontológico) às práticas de aprendizagem, contribuindo para a formação de sujeitos que consigam ter a compreensão do vasto mundo das ciências. Ainda que o aluno opte a dar continuidade em áreas diferentes da cursada no nível médio, a educação profissional não pode ser uma experiência perdida, mas deve somar à formação desses sujeitos enquanto futuro aluno de graduação, futuro pesquisador, em sua carreira profissional e sujeito político.

A construção histórica da educação profissional não foi centrada no aluno enquanto sujeito crítico capaz de transformar o mundo e a sociedade em que vive, o olhar lançado sobre esses sujeitos foi uma visão assistencialista para um grupo marginalizado que jamais conseguiriam ter voz ativa na sociedade, garantido a ordem e o controle desses grupos e mantendo a hegemonia de um grupo minoritário, posteriormente foi percebido que esses sujeitos poderiam ser parte de uma força de trabalho barata que pudesse atuar em ocupações simples exigidas pelo avanço industrial.

Perceber que os discentes do IFMA-BDC falam em suas entrevistas sobre ingresso na graduação, sobre carreira e até mesmo estudar fora do país, representa um movimento de resistência contra a muralha histórica construída sobre a educação profissional. Observar que os alunos buscam o instituto pela sua qualidade de ensino e que o IFMA-BDC vem

apresentando bons resultados de aprovação nos vestibulares, demonstra que a história dos institutos federais está sendo reescrita em novos caminhos.

Por outro lado, observamos que as concepções que os docentes, discentes e egressos carregam sobre a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio ainda estão carregadas de marcas históricas que associa essa modalidade de ensino à empregabilidade e mercado de trabalho, claro que o papel desse ensino deve contemplar a formação técnica de qualidade e proporcionar a entrada no mercado de trabalho, mas junto a isso deve ser colocada também as questões da formação do sujeito crítico, do direito desses alunos ao conhecimento científico, pesquisa e domínio das tecnologias.

Observamos que um dos aspectos que leva a não identificação dos discentes frente ao ensino profissionalizante integrado é que esses sujeitos sonham, têm dúvidas, querem seguir carreiras distintas e ao limitá-los a uma formação técnica que não contemplem esses anseios acabam fazendo da Educação Profissional uma obrigação para ter direito ao ensino de qualidade ofertado pelo IFMA.

Percebemos ainda que a falta de perspectiva de mercado também afeta a visão dos discentes sobre atuarem como técnicos, se antes essa era uma formação almejada pelo mercado de trabalho, hoje os técnicos encontram-se sem possibilidades de emprego na sua área de formação, ainda mais dentro do próprio município. Esse fator mencionado pelos sujeitos respondentes da entrevista nos revela que estamos diante de uma transformação de mercado que cada vez menos consegue abranger os técnicos. Então para que uma formação profissional se não se enxerga a possibilidade mercado? Se o Plano de curso fala de um mercado promissor, mas as ofertas de emprego são os trabalhos informais?

Observamos que as bases do PPI estão fundamentadas nos conceitos da politécnica, porém este é um documento alheio aos docentes que possuem aproximação maior ao Plano de Curso que, por sua vez, não consegue aliar as bases filosóficas do PPI ao currículo, se limitando muito mais à apresentação do ementário do que nos processos de integração do EP ao EM. Como resultado, temos um currículo desarticulado e fragmentado e entre as bases propedêuticas com as técnicas o que resulta em uma excessiva quantidade de componentes curriculares que não conversam entre si, exigindo maior tempo de estudo para esses alunos e conseqüentemente o esgotamento diante essa rotina.

Esses fatores fragilizam a educação profissional, fato esse que vem ocasionando no aumento do número de evasão e baixa nas matrículas, se não mudarmos nosso percurso e continuarmos associando a Educação Profissional somente na formação de técnicos, essa

oferta de ensino logo vai ser considerada ultrapassada visto que não consegue nem inserir os alunos no mercado de trabalho e nem garantir os princípios de uma educação politécnica.

Apesar da falta de vivência dos professores sobre os as concepções do Ensino Médio Integrado, esses sujeitos empiricamente conseguem perceber os desafios diante os alunos, permitindo a flexibilização do seu plano de ensino de acordo com a necessidade de cada turma, observamos a cobrança dos alunos por visitas técnicas, por aulas práticas e momentos em que eles possam associar a teoria com o mundo externo permitindo entender a importância de cada assunto estudado. A qualidade das pesquisas científicas é outro aspecto positivo do campus estudado, a qualidade dos resultados apresentados durante os Seminário de Iniciação Científica-SEMIC, demonstra que esses alunos do ensino médio estão desenvolvendo pesquisa de igual qualidade aos cursos de graduação, tal mérito só é possível pelo interesse dos alunos e pelo campus possuir boa quantidade de professores com pós graduação a nível de mestrado e doutorado.

Em resumo, apontamos como as causas que levam a não identificação dos alunos com as práticas de formação que orientam a integração do Ensino Médio com a Educação Profissional: A construção histórica sobre a Educação Profissional que perpetua as concepções de uma educação voltada para o mercado de trabalho ignorando os aspectos ontológicos; a falta de integração entre os componentes curriculares propedêuticos com os técnicos o que resulta em uma grande demanda de atividades aos alunos e requer mais tempo de estudo e uma cansativa carga horária; as novas faces do neoliberalismo que não conseguem ofertar mercado de trabalho aos técnicos fazendo com que os alunos não criem expectativas em atuar na sua formação; falta de interesse pelo curso técnico, visto que os alunos se matriculam buscando a qualidade do ensino propedêutico almejando a entrada na graduação em área distinta do curso técnico, a influência externa visto que muitos alunos se matricularam na instituição por influência de familiares e a falta de leitura e diálogo dos docentes sobre as concepções do ensino integrado conforme o Projeto Pedagógico Institucional.

Aqui finalizamos essa pesquisa na certeza de que as reflexões apresentadas não se limitarão a esta escrita, toda a bagagem proporcionada pelo mestrado fará parte das práticas educativas de quem aqui escreve no compromisso de que o resultado apresentado será compartilhado buscando contribuir para novas práticas do ensino profissionalizante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. 1 ed. E-book. São Paulo: Brasiliense, 2017. Coleção Primeiros passos.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Paz & Terra. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Edições 70, 2020.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1937. Diário Oficial da União, 10 de nov. 1937. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em 08 de out. de 2022.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 10 de out. de 2022.

_____. Decreto n 2.208, de 17 de abril de 1997. *Diário Oficial da União*, 18 abr. 1997. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm>. Acesso em: 24 ago. 2022.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB, n. 3. De 26 de Junho de 1998. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf>. Acesso em 29 ago. 22.

Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 24 ago. 2022.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 24 ago. 2022.

_____. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. *Diário Oficial da União*, 09 jan. 2001. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 20 set. 2022.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação Profissional Brasileira: da colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. ISBN: 978-85-326-5179-2.

CIAVATTA, Maria. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade** in Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições, 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MARANHÃO – CEE/MA. Resolução nº 060/2021. Estabelece orientações para o Fluxo Contínuo de Matrículas e procedimentos administrativos e pedagógicos às instituições de Educação Básica pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino do Maranhão. São Luís, 8 de março de 2021. Disponível em: <https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPEUCACAO/retorno_presencial/ESTADUAI>

S/

RESOLU%C3%87%C3%83O-060-2021CEE-MA.pdf>. Acessado em: nov. 2022

COUTINHO, Clara Pereira. **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática**. 2ª ed. Coimbra: Ed. Almeida, 2014.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CUTRIM, Ilza Galvão; MARQUES, Maxhemylano Silva. **O Materialismo Histórico na Epistemologia da Análise do Discurso**. Revista de Letras da Universidade do Estado do Pará – UEPA. Jul.-Set. 2017. ISSN Eletrônico: 2318-9746

EDUCAÇÃO, os editores. Apresentação / LDB - O processo de tramitação. In: **Dossiês - A bioética / Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Educar em Revista, Curitiba, n.11, p.105-106. 1995, editora da UFPR. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/35188>>. Acessado em: 24 de ago. 2022.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; GARCIA, Sandra R. de Oliveira. **O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná** in Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições, 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restritiva** in Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições, 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio** in Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições, 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

IBGE. **Barra do Corda**. Coleção de Monografias n.º 552. Ministério do Planejamento e Coordenação Geral. 1973. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/762/col_mono_n552_barradocorda.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO – IFMA. **Plano do Curso Técnico em Edificações na Forma Integrada ao Ensino Médio**. Barra do Corda: IFMA, 2018.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023**. Pró-reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional – PROLADI. São Luís, junho de 2019a. Disponível em: <<https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2019/09/IFMA-PDI-PRINCIPAL-v18-20190626-visualizacao.pdf>>. Acessado em 16 de nov. 2022

_____. **Projeto Pedagógico Institucional (PPI) 2019-2023**. São Luís, junho de 2019b.

KUENZER, Acácia Zeneida. **O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito**. Educação e Sociedade, Campinas, ano XXI, n. 70, p.15-39, abr. 2000.

LAMBIASE, Regina Célia Palácio; DOS SANTOS CONCEIÇÃO, Ana Karoline. **Investigação da evasão no ensino técnico integrado do IFBA - campus Simões Filho**. Revista Labor, v. 1, n. 26, p. 217-235, 3 nov. 2021.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia Moderna**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2017, 3ª edição. ISBN: 978-85-7516-817-2.

MANFREDI, Silva Maria. **Educação Profissional no Brasil: Atores e cenários ao longo da história**. Jundiaí, Paco Editorial: 2016. ISBN: 978-85-462-0645-2.

MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. **O sócio-afetivo mediando a constituição de práticas educativas bem sucedidas na escola**. Universidade Federal do Piauí – IFPI, teresina, 2014.

MARX, Karl; FRIEDRICH, Engels. **A ideologia Alemã**. E-book, 2012.

MÉSZÁROS, Estván. **A Educação para Além do Capital**. 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Documento Base. Brasília: MEC/SETEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso: jul. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/ CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. PARECER CNE/CEB nº 5/2011 de 04 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2011. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/16368-ceb-2011>>. Acesso: jul. 2022.

MORARES, Francisco de; KÜLLER, José Antônio. **Currículos Integrados no ensino médio e na educação profissional**. Editora Senac, São Paulo, 2019.

MOREIRA, L. K. R., LAMBERT, A. dos S., & Castro, R. C. A. de M. (2018). **Educação profissional e tecnológica: permanência e evasão em foco**. *Revista Brasileira De Educação E Saúde*, 8(4), 48-53. <https://doi.org/10.18378/rebes.v8i4.5988>

RAMOS, Marise. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado in Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições**, 3 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SACRAMENTO, L. N. D. DO; ALBUQUERQUE, M. C. N. DE; CYPRIANO, C. A. C. **Estudo sobre Evasão e Permanência no Ensino Técnico de Nível Médio Integrado**. *Revista Labor*, v. 1, n. 26, p. 76-99, 1 nov. 2021.

SANTOS, José Ronaldo Silva dos. **O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Brasil: os desafios da formação politécnica e o trabalho como princípio educativo**. Editora Dialética: Abril de 2022. E-book.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA DISCENTES MATRICULADOS

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

NOME: _____

IDADE: _____ Turma/ano: _____

PRONOME: () masculino () feminino () Neutro

Identidade de GÊNERO: () Cisgênero () Transgênero () Não Binário () _____

NATURALIDADE: () Barra do Corda () _____

ANO DE INGRESSO NO IFMA? _____

Exerce atividade remunerada? Qual? _____

PROFISSÃO DO PAI: _____

ESCOLARIDADE DO PAI: _____

PROFISSÃO DA MÃE: _____

ESCOLARIDADE DA MÃE: _____

QUANTAS PESSOAS MORAM EM CASA: _____

QUANTAS EXERCEM ATIVIDADE REMUNERADA: _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA		
CATEGORIA	PERGUNTA	ASPECTOS INVESTIGADOS
RELAÇÃO DO ALUNO COM O EMI A EP	1. Qual as motivações levaram a escolha pelo IFMA? Se o IFMA ofertasse o EM regular, qual seria sua escolha? Já pensou em mudar de instituição?	Identificar se foram motivações pessoais ou Influência Externa; Identificar a relação com o ingresso no Ensino Superior; identificar se existe o reconhecimento da qualidade de ensino na Instituição; verificar se existe alguma intenção em mudar de instituição.
	2. Quais motivações levaram a escolha pelo curso? Já pensou em mudar de curso?	Observar se existe relação com as oportunidades de emprego, com as disponibilidade de vagas e concorrência e se os alunos se identificam com o curso escolhido.
	3. Foram apresentadas informações sobre os cursos antes e depois da matrícula? Tiveram acesso ao conteúdo curricular?	Verificar se as informações sobre os cursos são apresentados aos alunos facilitando sua escolha
	4. Na sua concepção, o que significa Educação Profissional integrada ao Ensino Médio?	Observar qual a concepção de EMI que chegam até os alunos

RELAÇÃO PROFISSIONAL	5. Já foram oferecidos oportunidade de estágio ou experiência profissional na área? Já foram realizadas visitas técnicas ou conversas com profissionais da área?	Verificar a relação da instituição com o mercado de trabalho
	6. Você tem interesse em atuar em sua área de formação após a conclusão do curso?	Observar as perspectivas profissionais
	7. Pretende dar continuidade ao Ensino Superior? Se sim, em qual área?	Observar se o curso pretendido para graduação possui relação com a formação técnica.
APRENDIZAGEM	8. Em quais disciplinas possui melhor aprendizagem e quais possui mais dificuldades?	Verificar onde os alunos conseguem melhores aprendizagem e se existem diferenças entre o EP e o Ensino Propedêutico.
	9. Fale um pouco sobre a carga horária, quantidade de trabalhos e disciplinas. Existe alguma relação entre as disciplinas do Ensino Médio com as disciplinas do EP? Já participou de alguma aprendizagem ou avaliação interdisciplinar?	Verificar o fator da carga horária no processo de aprendizagem; verificar se o ensino profissionalizante se articula com as disciplinas do Ensino Médio regular.
	10. Quais os aspectos positivos e negativos da Educação Profissional na sua vida?	Verificar o que o EP consegue trazer de positivo ou desafios na vida dos alunos.

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA DISCENTES EGRESSOS**DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:**

NOME: _____

IDADE: _____ Turma/ano: _____

PRONOME: () masculino () feminino () Neutro

Identidade de GÊNERO: () Cisgênero () Transgênero () Não Binário () _____

NATURALIDADE: () Barra do Corda () _____

ANO DE INGRESSO NO IFMA? _____ ANO DE SAÍDA DO IFMA? _____

Exerce atividade remunerada? Qual? _____

PROFISSÃO DO PAI: _____

ESCOLARIDADE DO PAI: _____

PROFISSÃO DA MÃE: _____

ESCOLARIDADE DA MÃE: _____

QUANTAS PESSOAS MORAM EM CASA: _____

QUANTAS EXERCEM ATIVIDADE REMUNERADA: _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA		
CATEGORIA	PERGUNTA	ASPECTOS INVESTIGADOS
RELAÇÃO DO ALUNO COM O EMI A EP	1. Qual as motivações levaram a escolha pelo IFMA?	Identificar se foram motivações pessoais ou Influência Externa; Identificar a relação com o ingresso no Ensino Superior; identificar se existe o reconhecimento da qualidade de ensino na Instituição.
	2. Quais motivações levaram a escolha pelo curso?	Observar se existe relação com as oportunidades de emprego, com as disponibilidade de vagas e concorrência e se os alunos se identificam com o curso escolhido.
	3. Foram apresentadas informações sobre os cursos antes e depois da matrícula? Tiveram acesso ao conteúdo curricular?	Verificar se as informações sobre os cursos são apresentados aos alunos facilitando sua escolha
	4. Na sua concepção, o que significa Educação Profissional integrada ao Ensino Médio?	Observar qual a concepção de EMI que chegam até os alunos
	5. Já foram oferecidos oportunidade de estágio ou experiência profissional na área? Já foram	Verificar a relação da instituição com o mercado de trabalho

	realizadas visitas técnicas ou conversas com profissionais da área?	
RELAÇÃO PROFISSIONAL	6. Você atua ou tem interesse em atuar em sua área de formação técnica?	Verificar o interesse em seguir a carreira de técnico
	7. Pretende dar continuidade ao Ensino Superior? Se sim, em qual área?	Verificar se a escolha da graduação possui relação com a formação de técnico.
APRENDIZAGEM	8. Em quais disciplinas possui melhor aprendizagem e quais possui mais dificuldades?	Verificar se o sujeito conseguia melhores aprendizagens nas disciplinas do EP ou do EM regular.
	9. Fale um pouco sobre a carga horária, quantidade de trabalhos e disciplinas. Existe alguma relação entre as disciplinas do Ensino Médio com as disciplinas do EP? Já participou de alguma aprendizagem ou avaliação interdisciplinar?	Verificar se o fator da carga horária no processo de aprendizagem; verificar se o ensino profissionalizante se articula com as disciplinas do Ensino Médio regular.
	11. Quais os aspectos positivos e negativos da Educação Profissional na sua vida?	Verificar o que o EP consegue trazer de positivo ou desafios na vida dos alunos.

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA DOCENTES

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

NOME: _____

IDADE: _____

PRONOME: () masculino () feminino () Neutro

Identidade de GÊNERO: () Cisgênero () Transgênero () Não Binário () _____

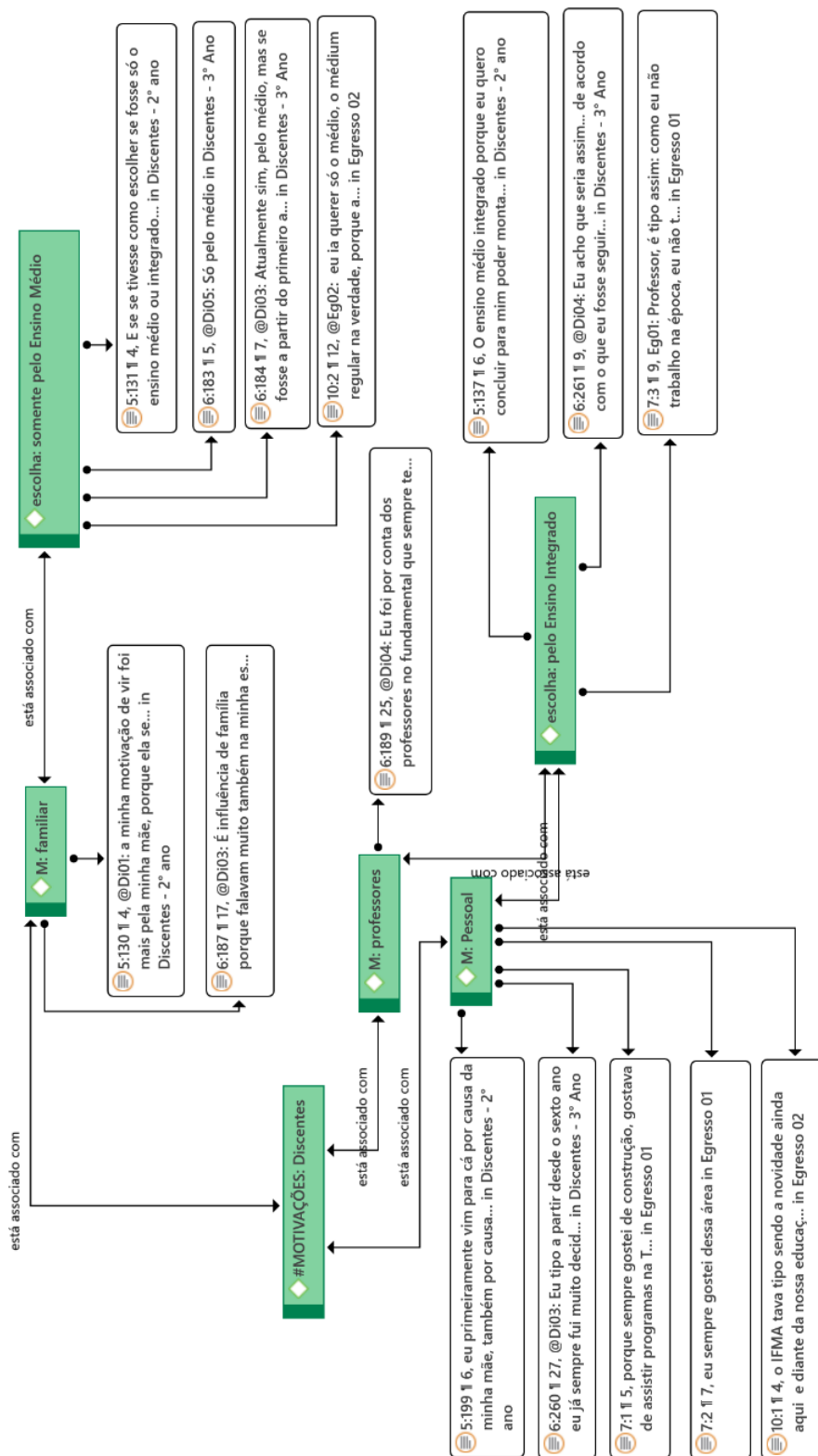
RESIDE EM QUAL CIDADE: () Barra do Corda () _____

QUANTOS ANOS ATUA NO IFMA? _____

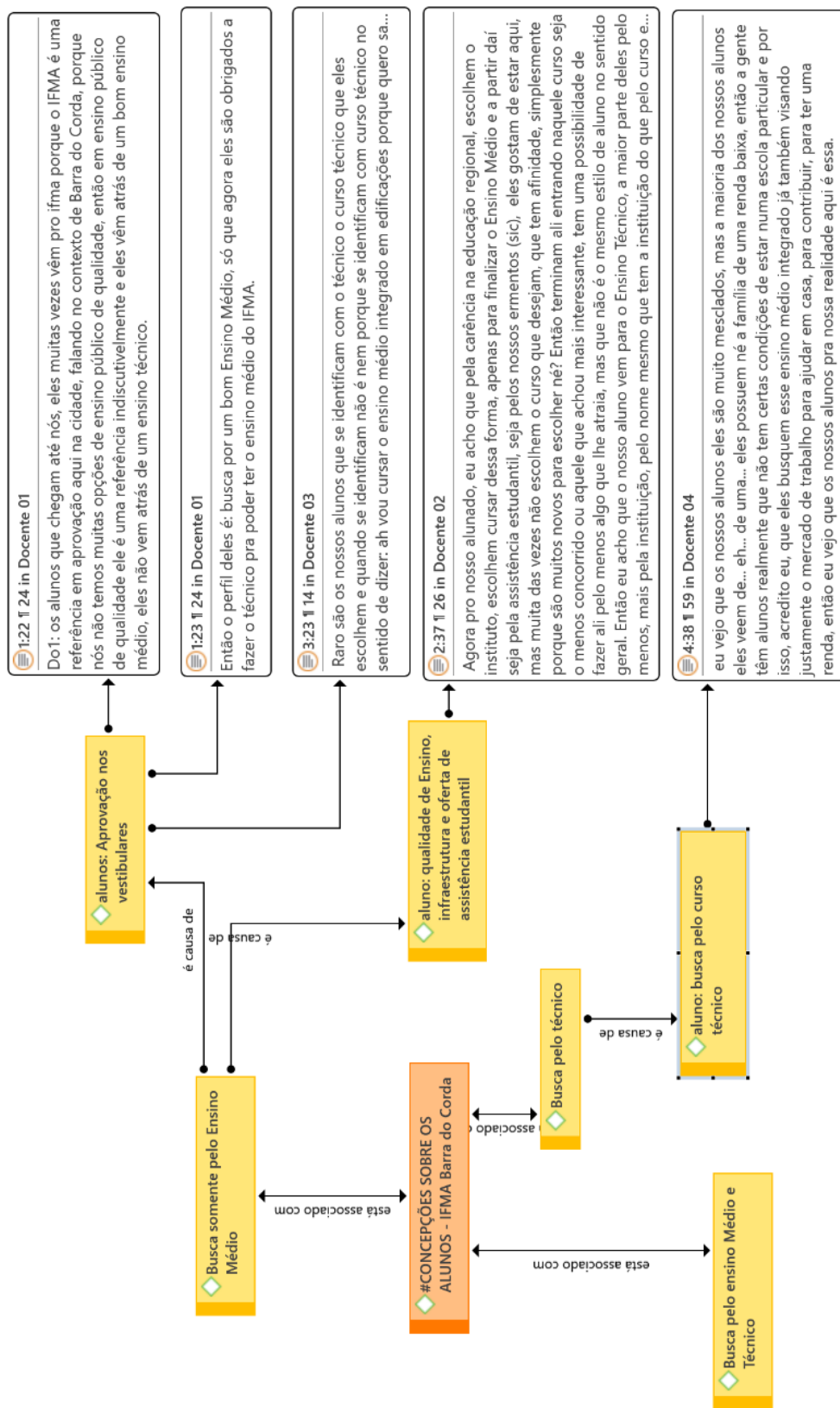
ROTEIRO DE ENTREVISTA - DOCENTE		
CATEGORIA	PERGUNTA	ASPECTOS INVESTIGADOS
HISTORICIDADE	1. Possui alguma formação em docência? Já foi aluno de algum IF (CEFET), SENAI ou outra instituição profissionalizante de nível técnico?	Compreender as concepções empíricas dos professores sobre a educação a partir de suas histórias de vida enquanto alunos.
	2. Quais são suas experiências profissionais anteriores ao IFMA?	Relacionar como as experiências profissionais refletem na concepção sobre o trabalho e como essas experiências chegam aos alunos.
	3. O que lhe motivou a ser professor do IFMA?	Compreender as motivações que levam o sujeito escolher a carreira da docência (motivos financeiros, oportunidades, identidade etc.).
PERCEPÇÕES SOBRE O EMI e EP	4. Conhece a proposta de integração entre o Ensino Profissionalizante e o Ensino Médio?	Observar qual a visão dos professores sobre o papel da EP integrada ao EM Identificar se existem discursos sobre a educação profissional como formadora de mão de obra
	5. Na tua concepção, qual o perfil do aluno que busca essa modalidade de ensino?	Observar qual a visão que professores carregam sobre os alunos que compõem o EMI.
	6. Na sua opinião, a procura sobre essa modalidade de ensino vem aumentando ou diminuindo?	Observar pelos olhares dos professees se existem motivações dos alunos na busca do Ensino Profissionalizante.
FORMAÇÃO E ENSINO	7. Já teve oportunidade de realizar a leitura do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e do Plano de Curso (PDC) ou algum material sobre o Ensino Médio Integrado? Já participou de formação pedagógica?	Observar se existe interesse pela leitura dos documentos pedagógico e se os professores seguem as diretrizes desses documentos.
	8. Na sua opinião, existe alguma articulação entre os conteúdos gerais e os específicos? Já realizou algum projeto ou avaliação	Identificar se existe fragmentação dos saberes científicos e dualidade

	interdisciplinar?	entre as disciplinas gerais e as específicas
	9. O conteúdo curricular trabalhado nas suas aulas segue rigorosamente o Plano de Curso ou possui flexibilidade? Existe a participação do aluno nessa construção?	Identificar como se dar a construção do currículo e como este é trabalhado nas práticas educativas
CONCEPÇÕES SOBRE O TRABALHO	10. Na sua concepção o que significa trabalho dentro da EP? Qual a relação do conteúdo ensinado com o trabalho?	Observar o sentido do trabalho dado pelos professores na Educação Profissional Observar se existe a aplicação do trabalho como princípio educativo Observar se existe relação entre teoria-prática-teoria.

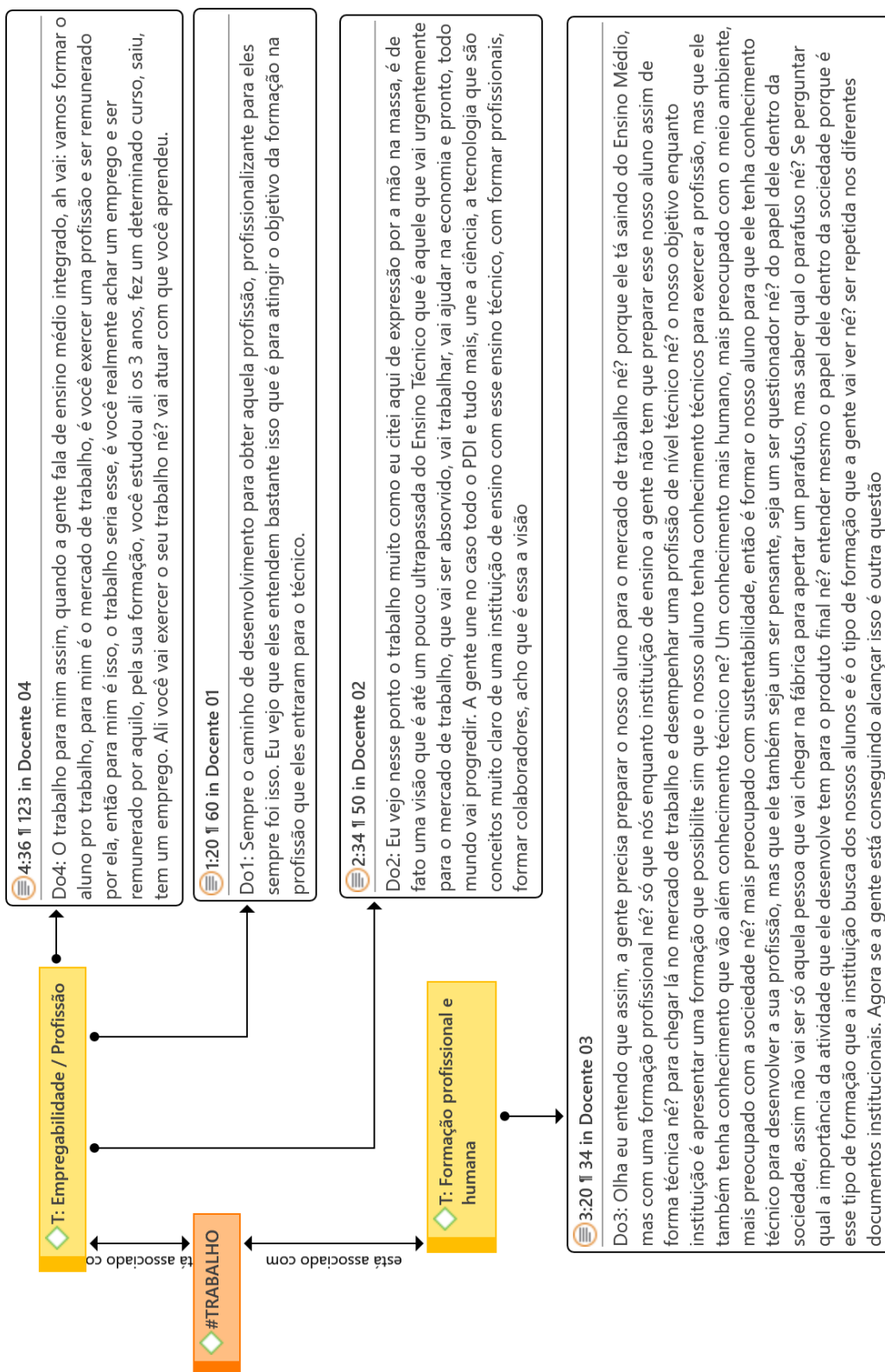
APÊNDICE D – REDE 01: MOTIVAÇÕES DISCENTES PARA A ESCOLHA DO CURSO



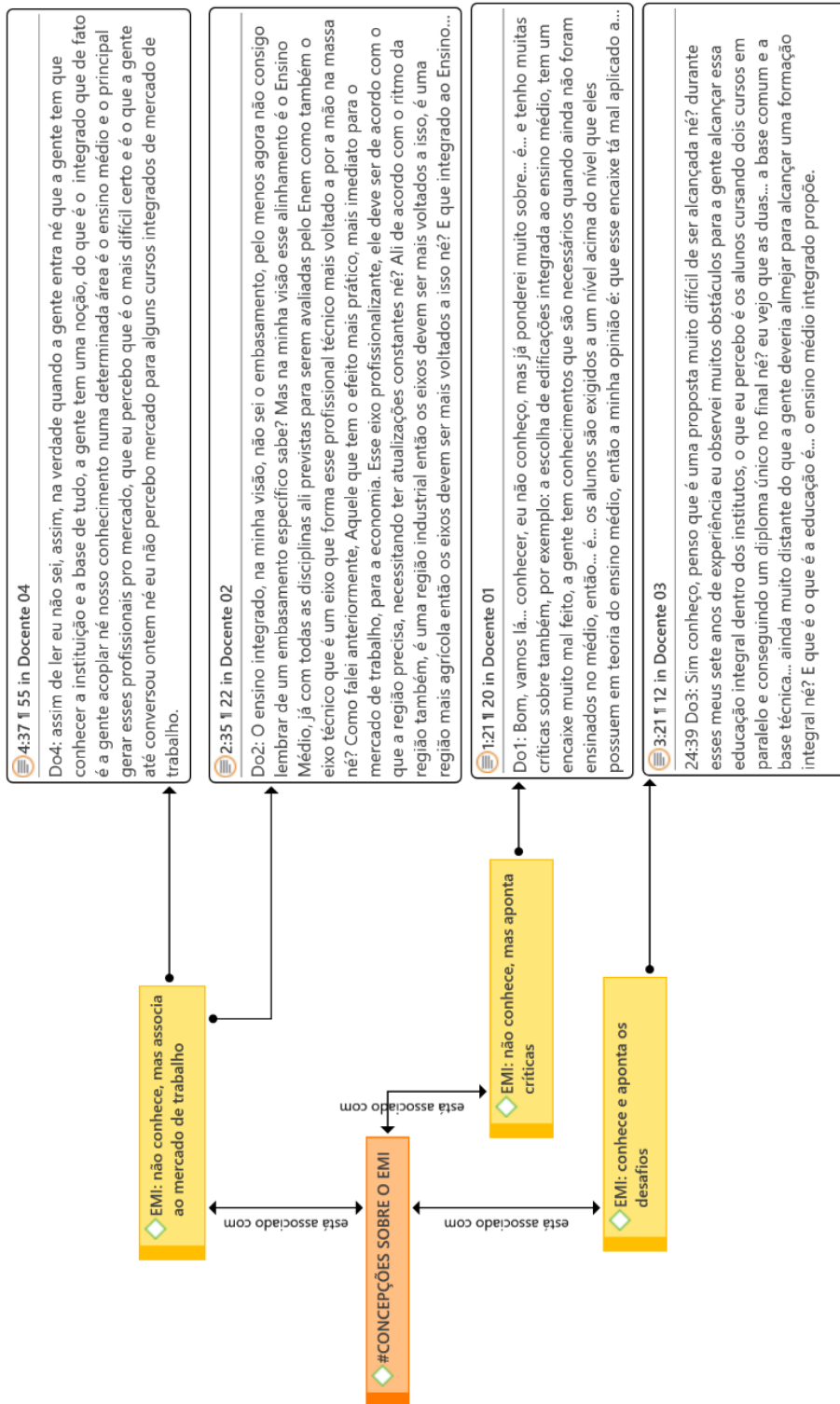
APÊNDICE E – REDE 02: CONCEPÇÃO DOS DOCENTES SOBRE O PERFIL DOS ALUNOS



APÊNDICE F – REDE 03: CONCEPÇÕES SOBRE O TRABALHO PELOS DOCENTES



APÊNDICE G – REDE 04: CONCEPÇÕES SOBRE O EMI PELOS DOCENTES



ANEXOS

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO (CEP/UFMA)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COM ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DO CONTEÚDO DAS REFORMAS ÀS VOZES DOS SUJEITOS.

Pesquisador: VAGNER DE ALMEIDA MOREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 61857722.3.0000.5087

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHAO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.743.833

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa de mestrado que avalia a distância existente nas práticas educativas entre a Educação Profissional e o Ensino Médio Integrado. A pesquisa tem sua abordagem predominantemente qualitativa, tendo como referencial metodológico o Materialismo Histórico Dialético (MHD). O estudo possui uma análise macro da Educação Profissional considerando seus aspectos históricos e seus aspectos sociais que será fundamentado pelo estudo de campo no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão campus Barra do Corda – IFMA BDC, onde serão feitas a análise dos projetos pedagógicos e aplicações de entrevistas com alunos, professores e equipe pedagógica.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as causas que levam a não identidade dos alunos com as concepções de formação que orientam a integração do Ensino Médio com a Educação Profissional

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os pesquisadores destacam riscos causados unicamente pela abordagem metodológica, sendo que estes não implicam nenhum problema quando mantidas as orientações para o distanciamento e prevenção ao COVID-19. Não há benefícios diretos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A base epistemológica da pesquisa se fundamenta no método do Materialismo Histórico Dialético

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bacanga **CEP:** 65.080-805
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8003 **E-mail:** cepufma@ufma.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA**



Continuação do Parecer: 5.743.833

(MHD) que parte de uma análise macro dos fenômenos considerando os aspectos históricos e as condições materiais. A coleta de dado dos alunos matriculados será feita em roda de conversa, enquanto os alunos externos, egressos, professores e equipe pedagógica será feita a partir da entrevista semiestruturada, em todos eles será realizada a gravação do áudio mediante autorização dos participantes sendo garantido o sigilo dos participantes na divulgação dos dados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados três TCLE: responsável, participante e de menor. Os três termos estão corretamente redigidos e encontrassem enquadrados corretamente dentro da norma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todos os documentos apresentados estão preenchidos adequadamente e dentro do estabelecido pela normativa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Sou de parecer favorável à aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1997029.pdf	18/08/2022 15:24:38		Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO_VAGNERMOREIRA.pdf	18/08/2022 15:24:10	VAGNER DE ALMEIDA MOREIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_RESPONSABILIDADE_AS_SINADO.pdf	17/08/2022 14:36:17	VAGNER DE ALMEIDA MOREIRA	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_VAGNER_MOREIRA.pdf	17/08/2022 14:33:56	VAGNER DE ALMEIDA MOREIRA	Aceito
Outros	Declaracao_de_Liberacao.pdf	17/08/2022 14:28:53	VAGNER DE ALMEIDA MOREIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_VAGNER_MOREIRA.pdf	17/08/2022 14:24:16	VAGNER DE ALMEIDA MOREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_VAGNER_MOREIRA.pdf	17/08/2022 11:30:34	VAGNER DE ALMEIDA MOREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_RESPONSAVEL.pdf	17/08/2022 09:31:14	VAGNER DE ALMEIDA MOREIRA	Aceito
TCLE / Termos de	TCLE_PARTICIPANTE.pdf	17/08/2022	VAGNER DE	Aceito

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bacanga **CEP:** 65.080-805
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8003 **E-mail:** cepufma@ufma.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DO
MARANHÃO - UFMA



Continuação do Parecer: 5.743.833

Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_PARTICIPANTE.pdf	09:31:02	ALMEIDA MOREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_MENOR.pdf	17/08/2022 09:29:59	VAGNER DE ALMEIDA MOREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LUIS, 07 de Novembro de 2022

Assinado por:
Emanuel Pércles Salvador
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
Bairro: Bacanga **CEP:** 65.080-805
UF: MA **Município:** SAO LUIS
Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8003 **E-mail:** cepufma@ufma.br