

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS
DOUTORADO EM POLÍTICAS PÚBLICAS

LIVIA MARIA MENDONÇA JANSEN DE MELLO CARDOSO

**IMPACTOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO
MÉDIO SOBRE A FORMAÇÃO E INSERÇÃO LABORAL DE EGRESSOS DO
IFMA**

São Luís

2025

LIVIA MARIA MENDONÇA JANSEN DE MELLO CARDOSO

**IMPACTOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO
MÉDIO SOBRE A FORMAÇÃO E INSERÇÃO LABORAL DE EGRESSOS DO
IFMA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do título de Doutora em Políticas Públicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Valéria Ferreira Santos
de Almada Lima

São Luís

2025

Cardoso, Livia Maria Mendonça Jansen de Mello.

IMPACTOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO SOBRE A FORMAÇÃO E INSERÇÃO LABORAL DE EGRESSOS DO IFMA / Livia Maria Mendonça Jansen de Mello Cardoso. - 2025.

180 f.

Orientador(a): Valéria Ferreira Santos de Almada Lima.

Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025.

1. Educação Profissional Integrada. 2. Mercado de Trabalho. 3. Formação Integral. 4. Dualidade Estrutural. I. Lima, Valéria Ferreira Santos de Almada. II. Título.

LIVIA MARIA MENDONÇA JANSEN DE MELLO CARDOSO

**IMPACTOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO
MÉDIO SOBRE A FORMAÇÃO E INSERÇÃO LABORAL DE EGRESSOS DO
IFMA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do título de Doutora em Políticas Públicas.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Valéria Ferreira Santos de Almada Lima (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof^a. Dr^a. Maria Eunice Ferreira Damasceno Pereira (Interno)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof^a. Dr^a. Lélia Cristina Silveira de Moraes (Interno)
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof^a. Dr^a. Eliane Maria Pinto Pedrosa (Externo)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)

Prof. Dr. Edvan Wilson Ferreira Pinto (Externo)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA)

Pressupondo o homem como homem e seu comportamento com o mundo enquanto um [comportamento] humano, tu só podes trocar amor por amor, confiança por confiança etc. Se tu quiseses fluir da arte, tens de ser uma pessoa artisticamente cultivada; se queres influência sobre outros seres humanos, tu tens de ser um ser homem que atue efetivamente sobre os outros de modo estimulante e encorajador. Cada uma das tuas relações com o homem e com a natureza tem de ser uma externalização (Äusserung) determinada da vida individual efetiva correspondente ao objeto da tua vontade. Se tu amas sem despertar amor recíproco, isto é, se teu amor, enquanto amor, não produz amor recíproco, se mediante tua externalização de vida (Lebensäusserung) como homem amante não te tornas homem amado, então teu amor é impotente, é uma infelicidade.

Karl Marx

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo investigar os possíveis impactos da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio sobre a formação e inserção laboral de egressos do IFMA. A pesquisa analisou as relações entre educação e trabalho no contexto do capitalismo contemporâneo, discutindo as mudanças tecnológicas, econômicas e sociais que moldaram as experiências de trabalho e educação dos indivíduos, além de diferentes perspectivas sobre o papel da educação na sociedade. O trabalho também examinou a trajetória da educação profissional no Brasil, desde suas origens no período colonial até as reformas contemporâneas, abordando as transformações econômicas, sociais e políticas que influenciaram a educação profissional e destacando os principais marcos legais e políticas públicas implementadas ao longo dos anos, tendo como foco as políticas públicas de Educação Profissional Técnica Integrada. Por fim, a partir de uma abordagem crítica, o estudo examinou os efeitos da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio sobre a formação e inserção laboral de egressos do IFMA, tomando como referência empírica a realidade do Campus São Luís – Monte Castelo no período de 2020 a 2024. A metodologia utilizada incluiu levantamento bibliográfico, análise de dados secundários e aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas com egressos. Os resultados indicaram que a Educação Profissional Técnica Integrada favorece a continuidade dos estudos e contribui parcialmente para a inserção dos egressos no mercado de trabalho, além de promover impactos positivos para além da formação profissional, abrangendo outros aspectos importantes da formação do indivíduo como desenvolvimento pessoal, participação sociopolítica e cultural e compreensão da realidade social. Entretanto, constatou-se que ainda persistem desafios relacionados à inserção laboral qualificada, à adequação curricular e à superação da dualidade estrutural presente no sistema educacional brasileiro. A análise apontou a necessidade de políticas públicas mais efetivas no sentido de promover uma formação integral e emancipadora, garantindo a efetiva democratização do acesso a oportunidades educacionais e profissionais.

Palavras-chave: Educação Profissional Integrada. Mercado de trabalho. Dualidade estrutural. Formação integral.

ABSTRACT

This study aimed to investigate the potential impacts of Integrated Technical Vocational Education to High School on the training and integration of IFMA graduates into the labor market. The research analyzed the relationship between education and work in the context of contemporary capitalism, discussing the technological, economic, and social changes that have shaped individuals' educational and work experiences, as well as different perspectives on the role of education in society. The work also examined the trajectory of vocational education in Brazil, from its origins in the colonial period to contemporary reforms, addressing the economic, social, and political transformations that have influenced vocational education and highlighting the main legal milestones and public policies implemented over the years, with a focus on public policies for Integrated Technical Vocational Education. Drawing on a critical perspective, the study examined the effects of Integrated Technical Vocational Education on the training and integration of IFMA graduates into the labor market, using as empirical reference the reality of the Campus São Luís – Monte Castelo from 2020 to 2024. The methodology used included literature review, analysis of secondary data, and application of questionnaires and semi-structured interviews with graduates. The results indicated that Integrated Technical Vocational Education favors the continuation of studies and partially contributes to graduates' entry into the job market. Moreover, it also promoted positive impacts beyond professional training, encompassing other important aspects of individual formation, such as personal development, sociopolitical and cultural participation, and a greater understanding of social reality. However, challenges remain regarding qualified labor market integration, curriculum adequacy, and overcoming the structural duality present in the Brazilian educational system. The analysis highlighted the need for more effective public policies to promote comprehensive and emancipatory education, ensuring the true democratization of access to educational and professional opportunities.

Keywords: Integrated Vocational Education. Labor market. Structural duality. Comprehensive formation.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Idade, gênero e etnia.....	128
Tabela 2	Curso técnico e ano de conclusão.....	129
Tabela 3	Inscrição no Cadastro Único do Governo Federal e Programa Bolsa Família.....	129
Tabela 4	Motivação para ingressar no curso técnico integrado.....	131
Tabela 5	Continuidade dos estudos.....	132
Tabela 6	Motivos para continuar os estudos.....	134
Tabela 7	Emprego remunerado após a conclusão do curso.....	135
Tabela 8	Atividade atual do egresso.....	136
Tabela 9	Motivos para não procurar trabalho.....	137
Tabela 10	Forma de inserção no mercado de trabalho.....	139
Tabela 11	Relação entre a área de formação e a área de trabalho atual.....	140
Tabela 12	Motivos para não desenvolver atividade remunerada na área do curso concluído.....	142
Tabela 13	Nível de exigência no seu trabalho em relação à formação profissional obtida.....	144
Tabela 14	Motivos para atuar profissionalmente em área diferente da do curso concluído.....	145
Tabela 15	Motivos que dificultam a entrada no mercado de trabalho.....	147
Tabela 16	Opinião dos egressos ocupados acerca da contribuição da formação no curso técnico integrado para a sua inserção no mercado de trabalho.....	149
Tabela 17	Opinião dos egressos ocupados acerca dos benefícios obtidos com a conclusão do curso técnico integrado.....	150
Tabela 18	Opinião dos egressos desocupados acerca dos benefícios obtidos com a conclusão do curso técnico integrado.....	152
Tabela 19	Opinião dos egressos acerca das contribuições do curso técnico integrado para além da sua formação profissional.....	154

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1	Composição do Valor Adicionado Bruto a preços correntes (R\$1.000) - São Luís, 2021.....	116
Gráfico 2	Distribuição da população em idade de trabalhar – São Luís, 2024.....	117
Gráfico 3	Indicadores do mercado de trabalho por nível de instrução – São Luís, 2024.....	118
Gráfico 4	Distribuição da população em idade de trabalhar, ocupada e desocupada, segundo níveis de instrução – São Luís, 2024.....	119
Gráfico 5	Distribuição da população com emprego formal, segundo setor da atividade econômica – São Luís, 2022.....	120
Gráfico 6	Distribuição da população ocupada, segundo setor de atividade econômica e níveis de instrução – São Luís, 2024.....	121
Gráfico 7	Rendimento médio real de todos os trabalhos, habitualmente recebido por mês, pela população em idade de trabalhar ocupada, segundo níveis de instrução – São Luís, 2024.....	122
Gráfico 8	Curso técnico integrado concluído.....	123
Gráfico 9	Idade e sexo.....	124
Gráfico 10	Etnia/raça.....	124
Gráfico 11	Tipo de escola que cursou o Ensino Fundamental.....	125
Gráfico 12	Renda per capita familiar com base no salário mínimo (SM).....	126
Gráfico 13	Participação em Programas Sociais e Programa Bolsa Família...	126

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO.....	28
2.1	O processo de reestruturação produtiva e seus efeitos sobre o mundo do trabalho.....	29
2.2	Indústria 4.0 e o fenômeno da plataformização do trabalho.....	41
2.3	Perspectivas acerca do papel da Educação no Capitalismo Contemporâneo.....	51
3	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: Origem e desenvolvimento.....	67
3.1	Brasil Colônia (1500-1822)	68
3.2	Brasil Império e Primeira República (1822-1930)	72
3.3	Era Vargas à Ditadura Militar (1930-1985)	78
3.4	Redemocratização e Reformas (1985-Atualidade)	88
4	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO E INSERÇÃO LABORAL DE EGRESSOS DO IFMA	103
4.1	Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica: aspectos da formação humana integrada.....	103
4.2	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão.....	112
4.3	Caracterização socioeconômica do município de São Luís com ênfase no mercado de trabalho.....	114
4.4	Perfil dos egressos dos cursos da Educação Profissional Técnica Integrada do IFMA, Campus São Luís - Monte Castelo...	122
4.5	Principais resultados a partir da pesquisa de campo.....	127
4.5.1	Perfil dos participantes da pesquisa.....	127

4.5.2	Contribuições da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na formação e inserção dos egressos no mercado de trabalho.....	130
5	CONCLUSÃO.....	156
	REFERÊNCIAS.....	161
	APÊNDICES.....	173

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo se constitui em uma tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas para exame de qualificação e tem como objeto de estudo os impactos da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na profissionalização de egressos do IFMA. Assim sendo, se enquadra na área de concentração “Políticas Sociais e Programas Sociais” e linha de pesquisa “Avaliação de Políticas e Programas Sociais”.

Toda política pública é uma forma de intervenção na sociedade e, portanto, um mecanismo de mudança social. Seu desenvolvimento se dá a partir de um conjunto de ações de diferentes sujeitos que representam uma resposta a uma situação considerada problemática, concretizadas através de programas e projetos sociais. Sendo assim, quando uma política ou programa é formulada e implementada, deve-se partir do pressuposto de que esta gera impactos, ou seja, alterações nas condições de vida do público-alvo e da comunidade, os quais podem ser considerados positivos ou negativos, diretos ou indiretos (Silva, 2013).

No caso das políticas e programas sociais, diversos são os impactos diretos e/ou indiretos esperados decorrentes da sua implementação, os quais podem variar de acordo com os objetivos estabelecidos como, por exemplo, a redução da pobreza e da desigualdade, o combate ao desemprego, o acesso à moradia adequada e à educação de qualidade, entre outros.

As políticas públicas educacionais estão relacionadas às ações governamentais que são discutidas e aplicadas no sistema educacional. E, conforme descreve o Ministério da Educação, “o direito à educação de qualidade é um elemento fundamental para a ampliação e para a garantia dos demais direitos humanos e sociais, e condição para a própria democracia” (BRASIL, 2009, p. 13). Em outras palavras, o investimento em educação é considerado fundamental para a promoção da igualdade social e de uma cidadania plena para todos.

Diversos estudos sugerem que a pobreza e o acesso à educação de qualidade estão intimamente associados. Nesse sentido, acredita-se que garantir o acesso à educação para todos, independentemente da classe social, pode aumentar a probabilidade de que os indivíduos tenham melhores oportunidades de trabalho e,

assim, possam amenizar a pobreza e melhorar as condições gerais de vida, contribuindo para a redução das desigualdades socioeconômicas.

Posto isto, a educação e sua relação com a inserção dos indivíduos no mercado de trabalho é considerada um dos temas de grande relevância, tanto no ambiente político quanto no acadêmico. Como bem reflete Mészáros (2008, p. 17), “diga-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação”.

No Brasil, essa relação do trabalho com a educação é ainda mais complexa quando levamos em consideração os níveis de desigualdade e pobreza presentes no país. Ademais, na medida em que a pobreza e a exclusão avançam, mais pessoas tendem a viver à margem da sociedade e reduz-se o número daqueles com acesso a instituições educacionais de alta qualidade, aumentando, portanto, o fosso social existente entre os ricos e pobres.

Segundo dados mais recentes divulgados pelo IBGE (Síntese de Indicadores Sociais – 2024), em 2023, o país possuía cerca de 59 milhões de pessoas em situação de pobreza¹ e mais de 9,5 milhões em situação de extrema pobreza, o que representava 27,4% e 4,4% da população, respectivamente.

Associado a essas questões aparece o desemprego, que é ocasionado por fatores conjunturais e alterações na estrutura produtiva, responsável por agravar ainda mais a exclusão social. De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), divulgada em fevereiro de 2025 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aproximadamente 6,8 milhões de brasileiros se encontravam desocupados no quarto trimestre de 2024, o que representava uma taxa de desocupação de 6,2%. Além disso, os dados revelam que o número de pessoas ocupadas informalmente no país chegou a cerca de 40 milhões no mesmo período.

Em relação ao município de São Luís, este apresentou uma taxa de desocupação de 8,9% (cerca de 49.000 pessoas) no quarto trimestre de 2024, figurando como a oitava capital do país com a maior proporção de desocupados.

Essas estatísticas sugerem que combater o desemprego em suas diversas formas não é uma tarefa fácil. Por um lado, depara-se com um mercado de trabalho

¹ O IBGE utilizou o parâmetro do Banco Mundial de até US\$ 6,85 por pessoa por dia (ou R\$ 665 por mês) para a pobreza e de até US\$ 2,15 por pessoa por dia (ou R\$ 209 por mês) para a extrema pobreza.

caracterizado por altos índices de desemprego e que apresenta ainda um elevado nível de informalidade e precarização. Por outro lado, enquanto esse mesmo mercado de trabalho se apresenta cada vez mais seletivo, exigindo uma ampla gama de habilidades e competências para atender às demandas produtivas, persiste o argumento de representantes governamentais e do setor empresarial de que muitos postos de trabalho não são ocupados por escassez de mão de obra qualificada, impactando diretamente no nível de produtividade e desenvolvimento do país.

No que diz respeito às pesquisas sobre o mercado de trabalho que relacionam o nível de instrução da população com a taxa de desocupação, é pertinente mencionar que, segundo dados divulgados pelo IBGE em fevereiro de 2025, no Brasil a maior proporção de indivíduos desocupados no quarto trimestre de 2024 encontrava-se entre aqueles que possuíam ensino médio incompleto (10,3% do total). Já no caso do município de São Luís, 12,1% dos indivíduos desocupados possuíam ensino médio completo, percentual inferior apenas em relação aos indivíduos desocupados sem instrução e com menos de 1 ano de estudo (14%).

Os dados acabam contribuindo para reforçar o discurso de que, numa economia marcada por elevadas taxas de desemprego e pobreza, a probabilidade de inserção laboral será fortemente influenciada pelo nível de qualificação do trabalhador, ou seja, a qualificação seria condição para a inserção no mundo do trabalho. Essa ideia, além de mascarar as dificuldades estruturais do mercado de trabalho, retira do Estado a responsabilidade pela execução de políticas públicas e delega ao indivíduo toda e qualquer responsabilidade pelo seu ingresso no mercado de trabalho (Araújo; Borges, 2000).

Nas palavras de Santos (2017, p. 10), “articula-se a ideologia de que o indivíduo é o responsável principal pelo sucesso e ou fracasso de sua carreira profissional, uma vez que deve fazer a escolha correta por qual ramo deve se profissionalizar/requalificar”. Nesta perspectiva, Manfredi explica que

[...] caberia ao trabalhador, individualmente, desenvolver capacidades e estratégias para fazer frente às instabilidades internas e externas do mercado capitalista. Do ponto de vista ideológico, a noção de empregabilidade transpõe para os trabalhadores a convicção da necessidade de automobilizar e formar profissionalmente para buscar oportunidades oferecidas pela sociedade ou pelo mercado. Responsabiliza individualmente cada trabalhador pela busca de percursos de formação profissional que o capacite a se inserir e competir no mercado de trabalho, fazendo frente às suas instabilidades e oscilações (Manfredi, 2017, p. 321).

A ideia de que a educação é fundamental para a redução das desigualdades e promoção do desenvolvimento econômico foi amplamente divulgada e adotada como estratégia por organismos internacionais, como o Banco Mundial, a partir do ajuste neoliberal na década de 1990, objetivando aliviar a pobreza sob o discurso de que os investimentos em capital humano podem melhorar o padrão de vida dos indivíduos, ao permitirem o aumento de oportunidades e da capacidade de obtenção de renda.

Nesse período, os organismos internacionais passaram a reconhecer os efeitos negativos das políticas econômicas implementadas em decorrência do ajuste estrutural por que passavam os países capitalistas periféricos, o que levou à formulação de estratégias voltadas para as políticas sociais, implementadas com a finalidade de amenizar a pobreza. Assim, as referidas estratégias acabaram moldando as políticas de educação e subordinando-as aos interesses capitalistas (Libâneo, 2016).

Desse modo, as políticas educacionais foram redefinidas a partir da lógica de mercado, na qual prevalece um discurso baseado na teoria do capital humano como alternativa para superação da pobreza, que enfatiza a capacidade e competência que o indivíduo deve adquirir por meio do investimento em educação para ter chances de alcançar melhores posições no mercado de trabalho, ao atender as novas exigências de qualificação.

Nesse contexto, a educação e a preparação do trabalhador passaram a ocupar o primeiro plano das discussões sistêmicas sobre como aliviar a pobreza, arraigando a crença de que isso garantiria emprego e reduziria a pobreza e a exclusão social, independentemente de fatores econômicos ou políticos mais amplos.

Assim, durante a década de 1990, a política educacional acrescentou um ingrediente característico da perspectiva neoliberal sobre as políticas públicas, que vinha ganhando espaço desde os anos 1980: o Estado passou por reformas que diminuiriam seu papel e o nível de intervenção, enquanto a lógica de mercado passou a predominar cada vez mais nas decisões e ações dos indivíduos. Segundo Pires (2005), baseado em Silva Jr. e Sguissardi (1999), nesse processo, políticas sociais, como a política educacional, passam a ser subordinadas às políticas econômicas com o objetivo principal de ajudar a resolver a crise fiscal e criar uma oferta de bens públicos por meio de entidades públicas não estatais.

Esse discurso neoliberal restaura e ressignifica as abordagens economicistas da teoria do capital humano, desenvolvida a partir dos estudos de Theodore W. Schultz (Prêmio Nobel de Economia em 1978) e Gary Becker na década de 1960, como elemento crítico do desenvolvimento social e econômico, destacando a importância do desempenho individual na determinação de sua posição social e econômica, minimizando o papel de fatores estruturais como determinantes das desigualdades (Cruz, 2003).

Acerca desse aspecto, Gentili (2005, p.47- 48) destaca que

Contrariando um dos seus pilares fundacionais, na conjuntura aberta a partir da década de 1980, e, mais fundamentalmente, durante a década de 1990, a Teoria do Capital Humano promoveu um deslocamento da ênfase na função da escola, como âmbito de formação, para o emprego (promessa que justificou, em parte, a expansão dos sistemas educacionais durante o século XX). Tal deslocamento permitiu a progressiva aceitação do fato de que a educação e o desemprego, a educação e a distribuição regressiva da renda social, a educação e a pobreza podem conviver num vínculo conflitante, porém funcional com o desenvolvimento e a “modernização” econômica.

Ao enfatizarem a importância de a educação ser subserviente às demandas do mercado de trabalho, os neoliberais se referem especificamente à necessidade premente de o sistema educacional se adequar às exigências do mercado de trabalho global. Isso significa que, na visão neoliberal, o objetivo principal do sistema educacional deve ser promover a empregabilidade.

Segundo Gentili (2005), o discurso sobre empregabilidade, de forma explícita ou implícita, reconhece a existência da possibilidade do fracasso em meio à competição acirrada por um número limitado de empregos no mercado de trabalho. Isso significa que, apesar dos esforços investidos no desenvolvimento de habilidades “empregáveis”, algumas pessoas podem não obter sucesso na busca por emprego e acabar desempregadas ou trabalhando em condições precárias. Assim, embora os indivíduos possam ter uma condição de empregabilidade favorável, o fator que determina de forma concreta as oportunidades de emprego e renda não é o nível de empregabilidade que possuem, mas sim a forma como essas habilidades são postas em prática durante a disputa por uma única vaga de emprego.

Nesse sentido, fica claro que não se trata de uma política educacional que visa a garantir a todos o acesso a uma educação de qualidade. Ao contrário, é uma política

social voltada para a formação rápida de trabalhadores empregáveis. Isso é feito sem abordar a questão do emprego e, em vez disso, evidencia práticas neoliberais baseadas na não intervenção do Estado, estímulo ao individualismo e sua retórica de igualdade de oportunidades (Biavatti; Deitos, 2019).

O papel da educação se altera para incluir o desenvolvimento de uma formação flexível para atender às necessidades de acumulação flexível. Nesse contexto, a educação passou a ser vista como um pré-requisito para a plena participação em uma sociedade que valoriza cada vez mais o conhecimento. Contudo, a visão neoliberal consistentemente nega esse direito aos trabalhadores ao reduzir o papel do Estado, o que faz com que a educação tenha um papel mais importante no ciclo da exclusão social (Garcia, 2009).

Além disso, o cenário de desigualdades existente no país frustra a população que precisa constantemente criar oportunidades profissionais em meio a situações de crise, tendo em vista que as possibilidades de trabalho são escassas. Assim, a educação profissional aparece como estratégia para lidar com essa realidade, cujos dados de pesquisas indicam queda no número de empregos formais, bem como aumento no número de empregos temporários, sem a garantia de direitos trabalhistas (Simões, 2010).

É nesse contexto que as atuais propostas de educação profissional são amplamente apoiadas por diversos setores da sociedade como a primeira e às vezes a única alternativa para os filhos da classe trabalhadora. Segundo Santos (2017, p.103),

Na atual ordem econômica global-neoliberal, a denominada educação tecnológica, bem como formação politécnica, ou integral, tem fácil tratamento na mídia burguesa. A forma como é apresentada leva a sociedade a acreditar em sua eficácia como antídoto para vários dos problemas que a sociedade enfrenta, entre eles o do desemprego. Esse jogo de simulação da realidade força a aceitação, por parte dos trabalhadores, bem como de alguns setores acadêmicos, de propostas educativas que carregam essas denominações como saída para seus problemas de formação da classe trabalhadora.

Conforme explica Ramos (2008), diante da natureza historicamente exploradora da economia capitalista, os filhos dos segmentos desfavorecidos da classe trabalhadora no Brasil não podem esperar terminar a educação básica ou o ensino superior para ingressar no mercado de trabalho, já que as preocupações com

a inserção na vida profissional surgem logo que esses jovens se apercebem dos constrangimentos que a sua origem de classe impõe às suas aspirações. Desse modo, a educação profissionalizante aparece como opção para jovens das classes menos favorecidas que buscam ingressar no mercado de trabalho com o mínimo de direitos trabalhistas garantidos.

No entanto, embora possa ser considerada um dos pilares que contribuem para a inserção no mundo do trabalho e aumento do nível de renda, a educação, isoladamente, não é suficiente para garantir emprego na ausência de crescimento econômico, haja vista que a inserção no mercado de trabalho também é determinada por fatores estruturais e conjunturais. Nesse sentido, a criação de novos postos de trabalho e o aumento do número de empregos dependem, em parte, de processos estruturais de organização da produção, da estrutura do mercado de trabalho, da estrutura ocupacional, bem como dos mecanismos macroeconômicos e políticos que regulam o funcionamento das economias capitalistas em níveis nacional e internacional.

De fato, segundo o senso comum, níveis mais altos de educação estariam sempre associados a melhores e maiores oportunidades de empregos. Entretanto, como podemos observar, as relações entre profissionalização, educação e trabalho decorrem de uma complexa teia de mediações e conflitos entre as diversas esferas da sociedade: econômica, social, política e cultural, necessitando de um esforço de reflexão mais aprofundado.

No que diz respeito à educação profissional, ao longo da história, esta assumiu diversos papéis, foi moldada por inúmeras teorias e desenvolvida com base nas mais diferentes práticas pedagógicas, passando por diversas mudanças estruturais.

Conforme explica Manfredi (2017), existem várias concepções sobre a educação profissional, que vão desde aquelas que a veem como uma forma de compensação e assistência para as pessoas mais pobres, enquanto outras enfatizam a racionalidade técnico-instrumental, visando à formação para as mudanças e inovações do sistema produtivo e do modelo econômico atual. Outras abordagens se baseiam na ideia de uma educação tecnológica, com o objetivo de formar trabalhadores como sujeitos coletivos e históricos.

Entretanto, segundo a autora, a concepção de educação profissional voltada para o trabalho assalariado e para o emprego é a que tem se tornado predominante, uma vez que a organização e os métodos de ensino dessa área foram se desenvolvendo com base em uma racionalidade técnica, em razão do predomínio da “organização científica (capitalista) de trabalho”.

Assim, no Brasil, ainda prevalece uma concepção de educação profissional que busca desenvolver competências profissionais preparando o indivíduo para o exercício de diversas atividades, de modo que este possa se inserir no mercado de trabalho e na vida em sociedade. Trata-se de uma modalidade destinada a atender os interesses do mercado que, assim como os demais segmentos de ensino, segue as recomendações dos organismos internacionais, cujas propostas de investimento em educação básica e profissional são baseadas em interesses econômicos, visando dotar os cidadãos das competências necessárias para se adaptarem às novas formas de organização do trabalho trazidas pelas mudanças tecnológicas.

Apesar dos avanços no campo da educação profissional e das alterações de sua estrutura ao longo da história, muitas críticas são feitas em relação a esse formato de educação, principalmente no que diz respeito à sua concepção direcionada ao atendimento das necessidades do mercado e que, em geral, possui foco excessivo no desenvolvimento de habilidades técnicas em detrimento de uma formação humana e crítica do indivíduo.

É necessário enfatizar que, mesmo sendo uma área em constante evolução, ainda prevalece a ideia de que o ensino profissional, mais atrelado à formação de mão de obra, é destinado a grupos socioeconômicos menos favorecidos, enquanto a educação superior, que propicia um conhecimento mais aprofundado, é destinada à elite, razão pela qual a educação profissional ainda é considerada por muitos como uma educação de segunda categoria.

Nessa perspectiva, persistiria uma dualidade estrutural a partir da qual se constituiu, historicamente, a formação de trabalhadores no Brasil, em que se verifica uma clara distinção entre os percursos educacionais dos indivíduos que seguiriam carreiras intelectuais, os quais seriam preparados para assumir cargos de liderança, ou instrumentais, que seriam preparados como “mão de obra” para o mundo do

trabalho, ratificando a existência de dois caminhos distintos pautados nas funções essenciais do mundo da produção econômica (Kuenzer, 2000).

No Brasil, a educação, em especial a educação profissional, sempre esteve atrelada a interesses econômicos, os quais prevalecem sobre os aspectos mais relativos a uma formação voltada para o pleno desenvolvimento do ser humano.

Ao longo do período de industrialização, a política de formação profissional no país era um reflexo do modelo de produção taylorista/fordista, priorizando “os modos de fazer e o disciplinamento, considerando desnecessário ao trabalhador ter acesso ao conhecimento científico que lhe propiciasse o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas e a construção de sua autonomia” (Kuenzer, 2000, p. 31).

Para Manfredi (2017, p. 111), como política pública, a educação profissional fazia “parte de um plano nacional de desenvolvimento econômico e tecnológico sustentado e articulado a outras políticas de emprego, de trabalho e de renda”. Esse tipo de educação é reflexo de uma política assistencialista destinada a fornecer apoio a jovens e adultos pertencentes a grupos socialmente desfavorecidos, oferecendo-lhes formação para o mundo do trabalho e possibilidade de aprimorar suas habilidades profissionais. Segundo a autora, tendo como referência os países capitalistas avançados, argumentava-se que para que o Brasil pudesse alcançar um novo estágio de desenvolvimento, seria necessário investir na formação de seus recursos humanos, exatamente como fizeram os países que hoje são líderes em tecnologia.

Assim, a visão que prevaleceu até a década de 1970 na formulação de políticas educacionais era de um ensino profissionalizante voltado para a promoção do crescimento econômico, no qual se priorizava a capacitação do trabalhador para realizar uma tarefa específica, sem se preocupar em adquirir conhecimento acerca dessa função (Kuenzer, 2000).

Entretanto, por volta dos anos 1980, este pensamento sofreu algumas modificações. Devido às transformações ocorridas no mundo do trabalho, impulsionadas pelo processo de reestruturação produtiva e pela mundialização da economia, a modalidade de acumulação rígida, característica do taylorismo-fordismo, passou a ser substituída por modalidades alternativas caracterizadas pela flexibilização da produção, do mercado e, também, das relações trabalhistas.

De modo a atender às exigências da flexibilização e intensificação do processo de trabalho, o trabalhador deveria ser capaz de se ajustar a diversas funções e atuar em diferentes setores, passando a ser polivalente e multifuncional, ou seja, um tipo diferente de trabalhador, com habilidades que permitam ajustar-se à produção flexível. E com a generalização das políticas neoliberais é que se verificaram efetivamente os desdobramentos da introdução do regime de acumulação flexível sobre o mundo do trabalho, já que, ao processo de reestruturação produtiva, somou-se uma forte desregulamentação estatal e menor intervenção do Estado, que é a base do discurso neoliberal, o que proporcionou maior flexibilidade ao mercado (Nogueira; Pfeifer, 2003).

As novas demandas geradas pela acumulação flexível afetaram também a concepção de educação que deveria voltar-se para a formação de trabalhadores aptos a atender a um mercado em constante instabilidade. De acordo com Kuenzer (2000), essas determinações teriam um impacto significativo no sistema educacional médio e profissional, caso fossem garantidos a todos, o que, na prática, não é o que acontece. Na realidade, as pesquisas mostram que a oferta de educação científico-tecnológica sólida está se tornando cada vez mais limitada, sendo direcionada para um número cada vez menor de trabalhadores, criando uma estratificação até mesmo dentro desse grupo. Isso resulta na criação de uma nova classe de trabalhadores qualificados, ao lado de um grande número de trabalhadores com formação precária, mas ainda assim incluídos, pois são responsáveis por trabalhos cada vez mais precários.

Segundo Antunes (2002), em função dessas alterações no mundo do trabalho, vivencia-se uma “subproletarização” acentuada, presente na expansão do trabalho parcial, temporário, em situação precária, subcontratado e terceirizado. Devido ao caráter concentrador do capitalismo, agravado pelo padrão de acumulação flexível, uma grande massa de pessoas é constantemente excluída das possibilidades de produção e consumo, bem como do direito à educação e à formação profissional de qualidade.

Portanto, diante das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, em função de processos produtivos cada vez mais automatizados, os quais exigem um perfil de trabalhador com habilidades de adaptação e pensamento crítico aprimorados, verifica-se uma ênfase renovada no ensino profissionalizante mais abrangente, como pode

ser observado nas políticas públicas destinadas à educação, desenvolvidas a partir da década de 1990.

Atualmente, já não se entende ser possível considerar a educação profissional apenas como um mero instrumento de política assistencialista, nem resumi-la apenas à preparação superficial do indivíduo para a execução de tarefas específicas. A partir da vigência da LDB (Lei Federal nº 9.394/96), a educação profissional no Brasil passou a ser considerada como complementar à educação básica. A ideia de complementariedade reflete uma concepção de formação integral do indivíduo, que deve estar preparado tanto para exercer atividades profissionais quanto para atuar de forma consciente e crítica na sociedade. Acredita-se que, nos dias de hoje, a educação profissional deva ter como objetivo formar indivíduos críticos, capazes de refletir sobre as transformações sociais e tecnológicas em curso e de se adaptar às novas demandas do mercado de trabalho. Isso implica em uma formação mais integrada, que englobe não apenas o conhecimento técnico, mas também outras habilidades como o trabalho em equipe, a comunicação e a liderança.

Assim, no âmbito da política nacional, verificou-se uma expansão da educação integrada, modalidade de ensino que combina o ensino médio com a educação profissional técnica. Atualmente, a LDB prevê que a educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: I – articulada com o ensino médio; II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio, sendo a forma articulada oferecida nas formas: I - integrada ou II - concomitante. A forma concomitante significa que o aluno vai fazer o curso técnico e o ensino médio simultaneamente, mas em instituições distintas. Já na modalidade de educação profissional integrada ao ensino médio, que será objeto deste estudo, o aluno faz um curso único no mesmo estabelecimento de ensino.

É importante mencionar ainda que, de acordo com Ramos (2008), dentre as três formas regulamentadas pelo normativo supracitado, a educação integrada pode ser reconhecida como a que melhor responde às necessidades e protege os direitos dos trabalhadores, uma vez que permite a realização de um curso único, assegurando simultaneamente uma formação básica e formação profissional, fator importante para os jovens que pretendem se inserir no mercado de trabalho logo após a escola.

Contudo, conforme ressalta a autora, se não for apoiada por uma concepção omnilateral, ou seja, voltada para uma formação humana e abrangente do indivíduo, o modelo de educação integrada se mostra frágil e incapaz de produzir efeitos que vão além de seus objetivos formais.

Desse modo, faz-se necessário discutir não apenas em que medida e por quais meios a educação, tanto no seu sentido lato quanto no sentido mais específico da formação profissional, contribui, efetivamente, para resolver o problema da “empregabilidade” do trabalhador e possibilitar sua inserção no mercado de trabalho, mas, principalmente, avaliar se esta educação, na atualidade, permanece apenas com o objetivo de preparar mão de obra para o mercado de trabalho ou se haveria avanços em relação a uma educação que se empenha em promover o pleno desenvolvimento de seus alunos como pessoas e como cidadãos.

A respeito disto, Frigotto (1998) esclarece que estimular, pura e simplesmente, o discurso oficial de que a formação profissional promove a “empregabilidade” é, na melhor das hipóteses, uma atitude irresponsável, de má fé. Em contrapartida, prossegue o autor, argumentar que é inútil pressionar por mais e melhor educação faz mais do que extinguir a esperança; abre caminho para a demolição de um espaço considerado crucial para o desenvolvimento de projetos contra hegemônicos.

É em meio a esse debate que surgem os seguintes questionamentos que nortearão esta pesquisa: Em que medida a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio contribui para a formação e inserção dos egressos no mercado de trabalho? A educação profissional, da maneira como está sendo desenvolvida, contribui para a formação integral de cidadãos, ou seja, para uma formação emancipadora, que vá além da preparação de mão de obra para o mercado de trabalho?

Embora seja uma evidência que a educação é fundamental para a inserção do indivíduo no mercado de trabalho, verifica-se que a sua contribuição não é absoluta, ou seja, a educação, isoladamente, não é suficiente para garantir emprego na ausência de crescimento econômico, haja vista que a inserção laboral também é determinada por fatores estruturais e conjunturais, além do nível de instrução. Além disso, ao tratarmos da formação integral do indivíduo, nos referimos a uma educação que deve abranger todos os aspectos e sentidos humanos, não se limitando à

preparação para o mercado de trabalho. Sendo assim, infere-se que a educação técnica integrada deve contribuir tanto para o desenvolvimento de competências técnicas quanto para a formação crítica do indivíduo, potencializando o desenvolvimento humano em sua totalidade.

O cenário descrito constitui-se, portanto, em assunto preponderante do debate acerca das políticas públicas educacionais no Brasil. A avaliação de políticas e programas sociais, em termos gerais, tem por objetivo avaliar a política ou programa em termos de critérios de eficiência, eficácia e efetividade, buscando explicar as razões do seu êxito ou fracasso. No caso específico da avaliação de impactos, esta possui como foco as mudanças quantitativas e/ou qualitativas decorrentes da política ou programa sobre as condições de vida de determinada população.

Assim, tendo em vista a relevância e complexidade do tema e, ainda, levando-se em consideração o discurso de que, no cenário contemporâneo, a qualificação profissional é apresentada como a solução de determinados problemas como o desemprego e a desigualdade social, já que, como bem discorre Santos (2017, p. 105), “os bem-aventurados intérpretes da ordem atribuem à educação um papel essencial na resolução da problemática da pobreza existente no capitalismo”, este estudo justifica-se pela necessidade de melhor compreensão dos efeitos da Educação Profissional Técnica Integrada sobre a formação e inserção dos egressos no mercado de trabalho, buscando contribuir para o aprimoramento da política educacional no país, possibilitando o desenvolvimento de políticas públicas mais efetivas, as quais promovam transformações na realidade e agreguem valor à sociedade, bem como para o aumento da eficiência na utilização dos recursos públicos.

É importante mencionar que esta pesquisa possui estreita relação com as atividades profissionais que desenvolvo no IFMA, tendo em vista que a referida instituição, diante da necessidade de compreender os processos de formulação e implementação de políticas públicas no âmbito da atual conjuntura econômica e organização do trabalho, bem como avaliar o impacto de programas e políticas relacionadas à área educacional, estabelece, como uma de suas ações de desenvolvimento institucional, a realização de estudos e pesquisas socioeconômicas e análises de políticas públicas.

Desse modo, compreendendo que o meu papel como pesquisadora e como servidora pública que desempenha funções na área de auditoria é fazer com que a entidade na qual atuo, no caso o IFMA, atinja seus objetivos em benefício da sociedade, os quais incluem a formação de cidadãos críticos e qualificados para o mundo do trabalho, e, por se tratar de uma instituição pública de ensino, oportunizar a ascensão econômica e social de indivíduos que se encontram em situação desfavorável.

Diante dos aspectos levantados, pretendeu-se com esta pesquisa apreender as principais contribuições da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na formação e inserção laboral de egressos do IFMA, tomando como referência empírica a realidade do Campus São Luís – Monte Castelo no período de 2020 a 2024.

O presente estudo teve como objetivos específicos: discutir as principais abordagens sobre a relação entre educação e trabalho no atual estágio de desenvolvimento do Capitalismo; contextualizar a emergência e desenvolvimento da política de educação profissional no Brasil, tendo como foco a Educação Profissional Técnica Integrada; desenvolver uma caracterização socioeconômica do município de São Luís com ênfase na estrutura e dinâmica do mercado de trabalho e perfil educacional da força de trabalho; traçar o perfil dos egressos de cursos da educação profissional técnica integrada do Campus São Luís – Monte Castelo, especificamente as variáveis relacionadas aos dados familiares e socioeconômicos; identificar os possíveis impactos da educação profissional técnica integrada sobre a formação e inserção laboral de egressos do Campus São Luís – Monte Castelo.

Posto isto, e tendo em vista a importância da educação para o desenvolvimento humano em termos de apropriação de conhecimento universal, bem como o contexto de contradições existente nas relações entre trabalho e educação, entendemos ser fundamental uma abordagem baseada na compreensão crítica da realidade.

Desse modo, levando em conta o processo contínuo de mudanças da realidade e a luta de contrários como sendo fonte de todo desenvolvimento, adotamos o método dialético desenvolvido por Marx, de modo a apreender as diferentes dimensões do objeto, sua totalidade. A partir da compreensão da realidade — neste caso, de como são estabelecidas as políticas educacionais e o direito ao trabalho nas sociedades

capitalistas —, procuramos explicar as relações sociais que se estabelecem e as formas com que os sujeitos, movidos por interesses diversos, atuam ou interferem nas políticas, fazendo do desenvolvimento destas um processo contraditório. Adicionalmente, consideramos que a análise a partir do método dialético oferece a possibilidade de uma compreensão genuína das mediações e tensões que envolvem as relações entre trabalho e educação.

Os pressupostos teóricos marxistas também serviram de base para realizar uma análise crítica do sistema econômico, especificamente no contexto do ideário neoliberal, que orientou a implementação de políticas sociais e, no caso específico deste estudo, das políticas educacionais. Nesse sentido, o enfoque crítico-dialético permitiu compreender o real a partir de suas contradições e relações entre particularidade e universalidade, possibilitando ir além da aparência dos fenômenos.

Posto isto, este trabalho analisa a trajetória da educação profissional, a partir de sua gênese e seu desenvolvimento histórico, bem como as relações entre educação e trabalho no atual estágio de desenvolvimento do Capitalismo, com a finalidade de apreender os possíveis impactos da Educação Profissional Técnica Integrada na formação e inserção laboral de egressos do IFMA.

Segundo Draibe (2001, p. 21), os impactos se referem “às alterações ou mudanças efetivas na realidade sobre a qual o programa intervém e por ele são provocadas”, sendo o estudo dos impactos geralmente entendido como um tipo de avaliação de resultados, abrangendo os efeitos e resultados, previstos ou não, sobre a realidade na qual uma política ou programa intervém.

A respeito disto, convém destacar que, de acordo com Roche (2002, p. 37), “avaliação de impacto é a análise sistemática das mudanças duradouras ou significativas [...] na vida das pessoas e ocasionadas por determinada ação ou série de ações”. Nesse caso, as alterações ocorridas dependem de intervenções específicas, da ação de sujeitos e do contexto no qual estão inseridos, entendendo-se que a avaliação de impacto identifica as mudanças ocorridas numa situação previamente conhecida, não se podendo afirmar, entretanto, que determinada mudança decorre diretamente do programa social implementado, pois a realidade social na qual este é implementado é um sistema aberto, no qual não é possível isolar e controlar todas as variáveis intervenientes (Silva, 2013).

Portanto, avaliar impactos é buscar conhecer até que ponto estão sendo alcançados os objetivos da política ou programa, ou seja, os efeitos previstos e esperados, bem como os efeitos imprevistos, positivos ou negativos, decorrentes da sua implementação, devendo-se considerar que “ao impactar sobre múltiplas dimensões da realidade social, as políticas sociais e os programas sociais são por elas também impactados, não se autonomizando dos contextos históricos onde são implementados” (Silva; Lima, 2015, p. 1).

Levando-se em consideração estes aspectos do processo avaliativo adotado, este estudo teve como procedimento inicial levantamento e pesquisa bibliográfica para um aprofundamento teórico das principais categorias constitutivas do objeto e contextualização da emergência da política de educação profissional na atualidade, a fim de compreender a relação entre qualificação e inserção no mercado de trabalho, procedendo-se a uma revisão dos trabalhos disponíveis em livros, revistas científicas, trabalhos acadêmicos e *sites* especializados.

Como forma de aprofundar o tema em questão, consideramos relevante analisarmos os dados relativos ao mercado de trabalho e perfil educacional da força de trabalho em São Luís. Desse modo, recorreremos a uma análise de dados secundários, obtidos junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e outras fontes de pesquisa, para desenvolver uma caracterização socioeconômica do município com ênfase nas referidas variáveis, o que permitiu uma melhor assimilação da realidade social na qual os alunos estão inseridos e assim podermos compreender com clareza quais as reais possibilidades de a educação contribuir para a inserção dos sujeitos no mercado de trabalho.

Procedeu-se também ao levantamento e análise de dados extraídos do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), especificamente as variáveis relacionadas aos dados familiares e socioeconômicos, com vistas a traçar o perfil dos egressos de cursos da educação profissional técnica integrada do Campus São Luís – Monte Castelo, assim, conhecer melhor o público atendido pela instituição.

Por fim, além do levantamento e pesquisa bibliográfica e documental, utilizou-se, como instrumento de coleta de dados, a técnica do questionário que, segundo Gil (2011, p.128), consiste em uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por

objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.”.

Para o desenvolvimento deste estudo, o questionário foi aplicado junto aos alunos egressos de cursos da Educação Profissional Técnica Integrada do IFMA no Campus São Luís – Monte Castelo. A escolha do referido campus se deu em função da maior facilidade de obtenção dos dados a serem analisados, bem como de acesso aos participantes da pesquisa. Além disso, o Campus Monte Castelo concentra o maior número de alunos da instituição e uma oferta variada de cursos, o que permitiu uma análise mais abrangente.

Pretendeu-se, com a aplicação dos questionários, identificar os possíveis impactos da educação profissional técnica integrada sobre a formação e inserção laboral dos egressos após a conclusão dos cursos oferecidos. A seleção dos participantes se deu a partir de amostragem aleatória simples entre os alunos egressos de cursos técnicos da modalidade integrada ao ensino médio, os quais foram identificados por meio dos dados socioeconômicos extraídos do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP). Foram selecionados egressos dos últimos cinco anos, período considerado suficiente para algumas mudanças se manifestarem e serem identificadas.

Além disso, com o objetivo de realizar uma análise mais profunda sobre o objeto de estudo, a pesquisa também contou com entrevistas semiestruturadas realizadas com alguns dos egressos que responderam ao questionário.

Diante do exposto, este trabalho está organizado da seguinte forma: além desta Introdução, no capítulo 2 são discutidas como as mudanças tecnológicas, econômicas e sociais têm moldado as experiências de trabalho e de educação dos indivíduos no contexto do capitalismo contemporâneo, bem como são abordadas algumas perspectivas acerca do papel da educação nesse cenário.

O capítulo 3 trata da trajetória da Educação Profissional ao longo dos diferentes períodos históricos, ressaltando os principais marcos legais e políticas públicas implementadas desde o período colonial até os dias atuais.

No capítulo 4 são examinados alguns aspectos relativos ao Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Além disso, é desenvolvida uma caracterização socioeconômica do município de São Luís, tendo como foco a estrutura e dinâmica do mercado de trabalho, bem como o perfil dos egressos dos cursos da Educação Profissional Técnica Integrada do IFMA – Campus Monte Castelo, para então serem expostos e discutidos os principais resultados da pesquisa de campo realizada com os ex-alunos.

Por fim, são apresentadas as conclusões resultantes das análises realizadas anteriormente, procurando apreender as principais contribuições da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na formação e inserção laboral de egressos do IFMA.

2 TRABALHO E EDUCAÇÃO NO CAPITALISMO CONTEMPORÂNEO

As transformações econômicas e sociais ocorridas no decorrer da história do capitalismo afetam as dinâmicas estabelecidas entre o homem e o trabalho, provocando também modificações na relação entre estes e a educação, como forma de se adequar às novas demandas do sistema produtivo vigente (Kuenzer, 1998).

Em um cenário marcado pela crise capitalista iniciada nos anos 1970, as alterações ocorridas no sistema produtivo, fundamentadas em inovações tecnológicas e organizacionais, trouxeram repercussões profundas sobre o mundo do trabalho. As novas configurações do processo de produção, marcado pela flexibilização e diversificação, trouxeram consigo, além da precarização estrutural do trabalho, a exigência de um novo perfil de trabalhador que fosse capaz de se ajustar a diversas funções e atuar em ambientes em constante modificação.

Essas características se alinham com as transformações recentes ocorridas no capitalismo. No contexto atual, a utilização de tecnologias inovadoras possibilita o estabelecimento de novas práticas de execução e de controle do trabalho. Embora atualmente essas tecnologias desempenhem um papel central na extração de mais trabalho, ao possibilitarem um aumento da produtividade e aprofundamento dos processos de flexibilização e precarização, tem-se, na essência, a atualização de estratégias antigas de exploração da força de trabalho, intensificando a pobreza e desigualdade social. Assim, “plataformas digitais, *call centers* ou indústrias de dados, com seus softwares de gerenciamento, controle e vigilância que prescrevem como e de que forma o trabalho deve ser executado, reproduzem a forma industrial típica do capitalismo” (Amorim; Grohmann, 2021).

A rápida evolução tecnológica provoca mudanças constantes nas dinâmicas de trabalho e demandas do mercado, exigindo dos trabalhadores aprendizado contínuo para se adaptarem a essa nova realidade, tendo em vista que as novas tecnologias requerem habilidades técnicas e cognitivas específicas. Nessas circunstâncias, aumentam ainda mais as exigências de qualificação do trabalhador.

E em um contexto marcado pelo aumento da precarização do trabalho e por elevadas taxas de desemprego, a ideia de que o nível de qualificação seria fator determinante para a inserção laboral dos indivíduos ganha ainda mais relevância,

estabelecendo a crença de que a educação formal garantiria emprego² e que níveis mais altos de instrução estariam sempre associados a melhores oportunidades no mercado de trabalho.

Levando em consideração os aspectos levantados, este capítulo pretende examinar como as mudanças tecnológicas, econômicas e sociais têm moldado as experiências de trabalho e de educação dos indivíduos no contexto do capitalismo contemporâneo.

Para compreender estes aspectos, o capítulo está dividido em três seções. Na primeira seção abordaremos como o processo de reestruturação produtiva, implementado a partir da crise estrutural do capital, gerou diversas demandas que impactaram de forma profunda o mundo do trabalho. Na segunda seção discutiremos as principais mudanças experimentadas no mundo do trabalho na atualidade, particularmente no que diz respeito à utilização de novas tecnologias no mundo produtivo, com destaque para as tecnologias de informação e comunicação (TICs), o processo de plataformização e a criação de novas modalidades de trabalho e como estes contribuem para intensificar o cenário de precarização. A terceira seção abordará algumas perspectivas acerca do papel da educação no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, que vão desde uma visão integradora e emancipatória até uma perspectiva que revela como a educação e o trabalho interagem para reproduzir as desigualdades sociais no contexto do capitalismo contemporâneo.

2.1 O processo de reestruturação produtiva e seus efeitos sobre o mundo do trabalho

Após o término da Segunda Guerra Mundial, o sistema capitalista apresentou um longo período de conquistas denominado de “Era de Ouro”, que foi marcado pela vigência do keynesianismo e do modelo taylorista-fordista de produção. Porém, no início dos anos 1970 iniciou-se um movimento de instabilidade da economia que, associado ao profundo processo de transformação produtiva, trouxe graves

² Segundo Manfredi (2017), o termo “emprego” se refere à atividade remunerada, sendo geralmente associado ao termo trabalho.

consequências como o baixo crescimento econômico e aumento dos índices de desemprego nas sociedades de capitalismo desenvolvido. Esses efeitos negativos foram atribuídos em grande parte à crise estrutural do capital, cujo padrão de regulação econômica havia se esgotado (Draibe, 1993).

Diante das evidências dos limites estruturais do sistema capitalista, a partir do final da década de 1970, o capital passou a direcionar seus esforços para restabelecer as taxas de lucros, adotando medidas que possibilitassem a recomposição do capital, iniciando, de acordo com Corsi (2010, p. 17), “uma fase de reestruturação do capitalismo de largas consequências para o conjunto da economia mundial, sobretudo para as classes sociais, para as lutas de classe, para a concorrência intercapitalista e para a distribuição espacial da acumulação de capital”.

A crise estrutural trouxe a necessidade de implementação de um processo de reestruturação do capital visando recuperar seu ciclo reprodutivo. Segundo Antunes (2009), ainda que a referida crise possuisse determinações mais profundas, a resposta encontrada foi enfrentar a sua dimensão mais “fenomênica”, sem modificar os principais fundamentos do modo de produção capitalista. Conforme explica o autor, tratava-se de reestruturar o padrão produtivo existente, com o objetivo de tentar recompor os patamares de expansão anteriores, “utilizando-se, como veremos, de novos e velhos mecanismos de acumulação” (Antunes, 2009, p. 38).

Nesse cenário de esgotamento do processo produtivo e de busca por novas formas de apropriação de mais-valia, a modalidade de acumulação rígida, característica do taylorismo-fordismo, passa a ser substituída por modalidades alternativas caracterizadas pela flexibilização tanto da produção, do mercado e do consumo, como das relações trabalhistas (Mello, 2023).

De acordo com Harvey (2012, p. 140),

A acumulação flexível (...) se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

No que diz respeito à adoção de um modelo de acumulação flexível, Alves (2007) ressalta que esta se origina da necessidade do capital de recompor a sua base

de valorização, desgastada não só pelo advento da III Revolução Tecnológica, já que a introdução de inovações tecnológicas ocasionou uma elevação da composição orgânica do capital, pressionando a taxa de lucro para baixo, como também pelo desenvolvimento do *Welfare State*, pelos limites à “usurpação capitalista”, surgidos no interior do seu próprio sistema após a II Guerra Mundial (Mello, 2023).

O final do século XX trouxe consigo o estabelecimento do modelo neoliberal como forma hegemônica do capitalismo contemporâneo e, apesar de algumas resistências, o neoliberalismo se solidificou como a principal expressão do sistema capitalista no atual momento histórico. Assim, somente a partir do final dos anos 1970 e início dos anos 1980, com a generalização das políticas neoliberais, é que se verificam efetivamente os desdobramentos da introdução do regime de acumulação flexível sobre o mundo do trabalho³. Sob os moldes do neoliberalismo iniciou-se um processo de desregulamentação das economias nacionais com a flexibilização de mecanismos que propiciavam o controle, por parte do Estado, dos fluxos de capitais e de mercadorias, reduzindo a capacidade do Estado de instituir políticas orientadas para o pleno emprego (Corsi, 2010).

Acerca desse aspecto, Fiori (1997, p. 142) aponta que, apesar das reformas neoliberais terem assumido diferentes formatos e possuírem suas particularidades nos países capitalistas, algumas características se fizeram presentes em todas elas, tais como a “remercantilização” da força de trabalho, o desmantelamento de sindicatos, a desregulação dos mercados de trabalho e a privatização de vários serviços sociais que antes estavam sob a responsabilidade dos Estados.

De acordo com Corsi (2010, p.20), o processo de reestruturação, ao estabelecer novas formas de organização da produção que levaram a modificações profundas no mundo do trabalho, foi responsável por uma “mudança da correlação de forças a favor da grande burguesia mundializada e para a hegemonia do capital financeiro. O neoliberalismo foi a expressão ideológica maior desse processo”.

³ A concepção de “mundo do trabalho”, na perspectiva marxista, transcende o ambiente físico da produção laboral, configurando-se como uma construção social que retrata as dinâmicas de poder, as complexas relações de classe e onde se manifestam as contradições do modo de produção capitalista, contribuindo de maneira significativa para formação das estruturas políticas, sociais e econômicas da sociedade (Sandi, 2008).

A respeito disso, Antunes (2009, p. 60) observa que,

Sendo o processo de reestruturação produtiva do capital a base material do projeto ideopolítico neoliberal, a estrutura sob a qual se erige o ideário e a pragmática neoliberal, não foi difícil perceber que desde fins dos anos 70 e início dos 80 o mundo capitalista ocidental começou a desenvolver técnicas similares ao toyotismo.

Portanto, a este processo de reestruturação produtiva apoiado na perspectiva ideológica neoliberal somou-se uma forte desregulamentação estatal, com menor intervenção do Estado, que proporciona maior flexibilidade ao mercado. A redução do nível de intervenção estatal estimulou sobremaneira a livre negociação entre capital e trabalho, impulsionando o surgimento de novas formas de trabalho, como o trabalho temporário, em que o trabalhador assalariado não possui o amparo dos direitos trabalhistas (Nogueira; Pfeifer, 2003).

Por volta dos anos 1980, o conceito de flexibilidade tornou-se chave para o entendimento das alterações nas relações de trabalho. Alguns autores (por exemplo, Pastore, 1994) conectam a flexibilização às consequências naturais resultantes das novas tecnologias e dos novos modos de organização do trabalho.

Conforme explicado, o processo de reestruturação produtiva requereu a substituição do modelo fordista/taylorista de organização da produção, caracterizado pela padronização de produtos e trabalho especializado, por formas mais flexíveis baseadas na diferenciação de produtos e adequação às novas demandas do mercado. Essa reestruturação também foi possível graças à introdução de novas tecnologias que, por sua vez, exigiu novas habilidades dos trabalhadores que passaram a desempenhar diversas funções.

Entre as diversas mudanças ocorridas na área da produção, além do avanço tecnológico, destacam-se a fusão de empresas e formação de oligopólios, terceirização da produção e mundialização do processo produtivo. Nesse modelo flexível, caracterizado pela produção diferenciada de produtos, observa-se também a obsolescência programada em que os produtos possuem uma vida útil economicamente curta e necessitam ser trocados com maior frequência; a produção no exterior através da abertura de filiais em países menos desenvolvidos e, principalmente, a precarização das relações de trabalho e produção (Alcoforado, 2015).

Na percepção de Netto e Braz (2006, p.150-151),

(...) o capital lança-se a um movimento de desconcentração industrial: promove a desterritorialização da produção – unidades produtivas (completas ou desmembradas) são deslocadas para novos espaços territoriais (especialmente áreas subdesenvolvidas e periféricas), onde a exploração da força de trabalho pode ser mais intensa (seja pelo seu baixo preço, seja pela ausência de legislação protetora do trabalho e de tradições de luta sindical). Tal desterritorialização acentua ainda mais o caráter desigual e combinado da dinâmica capitalista.

O capital em busca da valorização volta a ter liberdade para se movimentar, sem ter que esbarrar em regulamentos que possam limitar os seus movimentos, o que caracteriza o período denominado por Chesnais como mundialização do capital. Esse processo estimulou a implementação de um “novo complexo de reestruturação produtiva, uma ofensiva do capital na produção, que busca constituir um novo patamar de acumulação capitalista em escala planetária” (Alves, 1999, p. 79).

Conforme explica Corsi (2011, p. 03-04), esse processo de reestruturação produtiva teve como um de seus principais aspectos o avanço da internacionalização da produção:

Como resposta às pressões dos trabalhadores, à queda da taxa de lucro e ao acirramento da concorrência intercapitalista o capital buscou novos espaços de acumulação, onde desfrutasse de mão-de-obra barata, qualificada e disciplinada e altas taxas de rentabilidade. Essa expansão só foi possível graças a várias transformações em curso na economia mundial, cabendo destacar a abertura comercial e financeira das economias nacionais, a diminuição dos preços de transportes e o desenvolvimento das comunicações. Essas transformações possibilitaram as matrizes das empresas transnacionais coordenar e controlar processos globais de produção e distribuição, cujas fases encontram-se espalhadas geograficamente. Essas empresas por meio de variados contratos e subcontratos com empresas em rede disseminaram processos produtivos pelo mundo.

Assim, diante do quadro de instabilidade dos mercados e do aumento das exigências dos consumidores, a inovação de produtos e de processos passa a ser fator determinante para o estabelecimento de vantagens competitivas, diferentemente do período anterior em que predominava a produção em larga escala de produtos padronizados. Segundo Coutinho e Ferraz (1994, p. 11), “o sucesso competitivo passa a depender da criação e da renovação das vantagens competitivas por parte das empresas, em um processo em que cada produtor se esforça para obter peculiaridades que o distingam favoravelmente dos demais”. Nesse contexto, “a

inovação é o motor do desenvolvimento” e outros fatores, além do preço baixo, passam a ser determinantes para a sobrevivência das empresas no mercado, tais como flexibilidade, conduta social e melhor qualidade do produto e do atendimento (Mello, 2017).

Portanto, com o acirramento da concorrência internacional e o caráter diferenciado da demanda surgiram novos padrões de competitividade que levaram ao estabelecimento de estratégias de reestruturação voltadas para a flexibilização não só do processo de produção, mas também das relações trabalhistas e do mercado de trabalho, com a finalidade de retomar os patamares de lucros anteriores (Lima, 2004).

Em resumo, a introdução de uma base técnica fundamentada em recursos eletroeletrônicos permitiu que a produção fosse realizada de forma mais dispersa, em termos geográficos, mas, no que diz respeito a aspectos tecnológicos e de gestão, permanece fortemente interligada, o que ocasiona mudanças nas tarefas a serem executadas e adequação aos novos métodos de trabalho (Bruno, 2011).

A incorporação de novas tecnologias decorrentes de avanços técnico-científicos à produção foi essencial ao processo de reestruturação produtiva, reduzindo significativamente a demanda por trabalho vivo. Desse modo, a introdução de recursos eletroeletrônicos nos processos produtivos levou à modificação dos processos e das relações de trabalho, trazendo graves consequências para os trabalhadores ligados à produção (Netto; Braz, 2006).

Nesse contexto, as máquinas passaram a assumir uma posição central no processo de produção, deixando de ser uma mera extensão das habilidades humanas e o trabalhador passou a ser subjugado pela tecnologia, tendo sua autonomia e potencial criativo restringidos em prol da eficiência produtiva e necessidades do capital (Ribeiro, 2019).

A introdução de novas tecnologias e novas formas de organização do processo do trabalho acabaram não conseguindo absorver todos os trabalhadores que estavam em busca de empregos, considerando que no âmbito da acumulação financeira a redução do trabalho vivo passou a ser tendência no processo de valorização, como forma de aumentar a rentabilidade do capital (Alves, 1999).

Somado a isto, tem-se como consequência da introdução de modelos de acumulação flexível o aumento da intensificação do trabalho como forma de

maximizar sua eficácia produtiva. E de modo a atender as exigências da flexibilização e intensificação do processo de trabalho, o trabalhador deveria ser capaz de se ajustar a diversas funções e atuar em diferentes setores, passando a ser polivalente e multifuncional.

Nessas circunstâncias, ressalta-se que a exploração capitalista também é evidenciada pela captura da subjetividade do trabalhador, incentivando o seu engajamento com os objetivos da empresa, ao instigar a ideia de que o progresso da empresa significaria também o seu próprio progresso, o que explicaria, conforme Antunes (2011), a integração do trabalhador ao processo produtivo de forma mais consensual.

A ideia de flexibilização, do mesmo modo, é ligada à precarização das relações de trabalho para atender o processo de produção, o que inclui os sistemas de seguridade social, de contratação coletiva e leis trabalhistas, causando o rompimento de alguns acordos ou pactos estabelecidos no decorrer dos anos entre trabalhadores e governo (Bresciani, 1997).

Sob essa perspectiva, surge um novo panorama nas relações de trabalho para atender as demandas da flexibilização. Segundo Antunes (2002), em função dessas alterações, o trabalhador, seja em países desenvolvidos ou periféricos, passa a se submeter a condições de trabalho degradantes, vivenciando-se, a partir de então, uma “subproletarização” acentuada, presente na expansão do trabalho parcial, temporário, em situação precária, subcontratado e terceirizado.

A respeito disto, Castel (2015, p. 517) esclarece que

A flexibilidade não se reduz à necessidade de se ajustar mecanicamente a uma tarefa pontual. Mas exige que o operador esteja imediatamente disponível para adaptar-se às flutuações da demanda. Gestão em fluxo tenso, produção sob encomenda, resposta imediata aos acasos do mercado tornaram-se os imperativos categóricos do funcionamento das empresas competitivas. Para assumi-los, a empresa pode recorrer à subcontratação (flexibilidade externa) ou treinar seu pessoal para a flexibilidade e para a polivalência a fim de lhe permitir enfrentar toda a gama das novas situações (flexibilidade interna).

Para o autor, nesse contexto de aumento da flexibilidade, buscando maior produtividade, passou-se a elevar o nível de qualificação exigida da força de trabalho, levando à exclusão dos trabalhadores que não eram considerados capacitados para

o desempenho das novas funções decorrentes das mudanças tecnológicas. Por outro lado, as tarefas que requeriam menor qualificação passaram a ser executadas, usualmente, através da contratação externa, na qual se verifica frequentemente a precariedade das condições de trabalho (Castel, 2015).

Conforme expõe Antunes (2002, p.62),

Evidencia-se, portanto, que ao mesmo tempo em que se visualiza uma tendência para a qualificação do trabalho, desenvolve-se também intensamente um nítido processo de desqualificação dos trabalhadores, que acaba configurando um processo contraditório que superqualifica em vários ramos produtivos e desqualifica em outros. (...). Pode-se constatar, portanto, de um lado, um efetivo processo de intelectualização do trabalho manual. De outro, e em sentido radicalmente inverso, uma desqualificação e mesmo subproletarização intensificadas, presentes no trabalho precário, informal, temporário, parcial, subcontratado etc.

Se é possível dizer que a primeira tendência - a intelectualização do trabalho manual - é, em tese, mais coerente e compatível com o enorme avanço tecnológico, a segunda - a desqualificação - mostra-se também plenamente sintonizada com o modo de produção capitalista, em sua lógica destrutiva e com sua taxa de uso decrescente de bens e serviços.

Sob essas circunstâncias, cabe ressaltar que, mesmo com a elevação do nível de qualificação, não há garantias de se conseguir um emprego em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. As exigências de formação do trabalhador são cada vez mais elevadas e os salários menores, já que as vagas são insuficientes para todos, o que leva os indivíduos que não possuem acesso a esse nível de qualificação a se submeterem a trabalhos precários e mal remunerados ou serem excluídos do mercado de trabalho (Ribeiro, 2019).

Ao discutir a relação entre qualificação e maiores oportunidades de emprego, Castel (2015) explica que, embora não se possa negar a importância da qualificação, a inserção no mercado de trabalho depende de outros fatores estruturais e conjunturais, tais como a insuficiência de demanda para absorver todas as categorias de trabalhadores disponíveis, independente da sua qualificação ou experiência. De acordo com o autor, isso evidencia um novo desafio imposto para as sociedades contemporâneas: “a possível não empregabilidade dos qualificados”. Portanto, o crescimento do desemprego, da instabilidade e da precarização das relações de trabalho atinge não só os trabalhadores com menor qualificação, mas também os mais qualificados.

Na concepção de Alves (1999), o objetivo dos modelos flexíveis, assim como do modelo taylorista-fordista, continuou sendo incrementar a acumulação através da elevação da produtividade, pertencendo ambos a um processo geral de racionalização do trabalho cuja finalidade é a intensificação das condições de exploração do trabalhador. Ou seja, apesar das transformações ocorridas no processo produtivo aparentarem uma nova forma de organização industrial, sob uma nova roupagem, revelam apenas uma acentuação de tendências já existentes.

Assim, não há dúvidas de que a adoção de modelos de acumulação flexível trouxe profundas repercussões sobre o mundo do trabalho, tais como o desemprego estrutural e a crescente precarização das condições de trabalho, sem deixar de mencionar a flexibilização das leis trabalhistas e o enfraquecimento dos sindicatos.

Nas palavras de Corsi (2010, p.21),

A reestruturação produtiva teve papel fundamental no enquadramento da classe trabalhadora e, portanto, na recomposição da taxa de lucro. A introdução de novas tecnologias (informática, robótica, biotecnologia etc.), que poupam trabalho e aumentam a produtividade, e de novas formas de organizar a produção, que implicam processos flexíveis de produção, elevação do desemprego e vínculos variados e relativamente frouxos entre capital e trabalho (trabalho temporário, trabalho parcial, terceirização etc.), foram centrais para fragmentar a classe trabalhadora, enfraquecer os sindicatos, arrochar os salários e precarizar as condições de trabalho.

Desse modo, “instaura-se, como um componente contraditório do desenvolvimento capitalista, o crescimento do desemprego estrutural, com a constituição de um novo patamar de exclusão social nos principais países capitalistas” (Alves, 1999, p. 150). Esse aumento do desemprego, de origem estrutural, com a introdução de novas tecnologias que poupam trabalho, acarretou um agravamento dos problemas sociais existentes, considerando que boa parte da população trabalhadora só sobrevive através da venda de sua força de trabalho (Mello, 2023).

Como consequência do avanço do desemprego, os trabalhadores passaram a aceitar outras formas de garantir a sua sobrevivência, tais como a inserção no mercado informal ou empregos temporários e precários, as quais foram impulsionadas pelo processo de reestruturação produtiva que exigia uma estrutura de produção mais flexível. De acordo com Antunes (2009, p. 104-105), verifica-se

(...) um enorme incremento do novo proletariado fabril e de serviços, que se traduz pelo impressionante crescimento, em escala mundial, do que a vertente crítica tem denominado trabalho precarizado (a que, exatamente por

esse traço de precarização, me referi em Adeus ao Trabalho? como o novo subproletariado). São os 'terceirizados', subcontratados, *part time*, entre tantas outras formas assemelhadas, que proliferam em inúmeras partes do mundo.

Assim, a tendência ao aprofundamento da precarização está relacionada à introdução de novas tecnologias e às mudanças na organização da produção no período pós-fordista, da década de 1980 em diante, com o objetivo de diminuir gastos e subtrair direitos da força de trabalho. A expressão estaria também ligada às práticas de terceirização - passagem de atividades aparentemente não fundamentais ao propósito da empresa a empresas terceiras - e de contratação temporária de trabalhadores (Mello, 2023).

Na concepção de Antunes (1996, p 81),

(...) esse sistema de flexibilização do trabalho supõe a flexibilização (ou desmontagem) dos direitos do trabalho. Um sistema de produção flexível supõe direitos do trabalho também flexíveis, ou de forma mais aguda, supõe a eliminação dos direitos do trabalho, e se o trabalhador tem direitos "rígidos", essa rigidez dos direitos conquistados ao longo de décadas obsta essa flexibilidade produtiva que necessita do trabalhador disponível; necessita do trabalhador parcial, do trabalho de terceiros e do trabalho precário, dessas várias formas de trabalho que eu chamo de subtrabalho, uma subproletarização dos trabalhadores, de modo que flexibiliza e dá efetividade a um modo de produção que é essencialmente destrutivo e que também destrói a mercadoria força de trabalho.

A noção de precarização também aparenta ter cabimento no contexto de uma investida contra a sociedade salarial e o Estado social (como mostrado na popular análise de Robert Castel) que se consolidou no II pós-guerra nos países centrais da Europa e alguns outros espalhados pelo globo. Não obstante, a precarização do trabalho aparenta ser uma dimensão perdurável do trabalho sob o capitalismo. Ademais, representa um dos aspectos mais significativos da ofensiva do capital sobre o trabalho: o discurso do pleno emprego vigente na Era de Ouro do Capitalismo passa a dar lugar à defesa de formas precárias de trabalho e do trabalho em tempo parcial, ambos, em geral, sem garantias ao trabalhador, sob a alegação, por parte de seus defensores, de que a "flexibilização" das relações de trabalho geraria mais oportunidades de emprego. No entanto, o que se constata é o aumento das taxas de desemprego nos países onde o trabalho foi flexibilizado (Netto; Braz, 2006).

Nessas circunstâncias, a flexibilização das relações de trabalho cria um cenário propício para a propagação do individualismo que, por sua vez, favorece uma mentalidade empreendedora, ou seja, “nesse contexto de ênfase no individualismo, a precariedade passa a ser literalmente vendida como liberdade” (Medeiros; Lima, 2023, p. 10). Essa mentalidade dissemina a ideia de que qualquer indivíduo é capaz de prosperar ao criar e aproveitar oportunidades, de modo que “o empreendedor da própria vida fornece assim o mecanismo de controle social ideal – posto que interno, voluntário e invisível – da própria classe trabalhadora num mundo caindo aos pedaços”, já que a responsabilidade de êxito ou fracasso é transferida para o próprio indivíduo⁴. Nessa ótica, a prosperidade é vista como um reflexo do desenvolvimento individual e a ação humana é considerada em uma perspectiva de valorização e competição, aspectos relevantes no contexto de reprodução do capital.

Acerca das implicações sobre o mundo do trabalho, Antunes (2009) destaca ainda a ocorrência de uma fragmentação da classe trabalhadora onde os trabalhadores qualificados se encontram no topo, enquanto a precarização e o desemprego estrutural se expandem na base, ou seja, verifica-se um dualismo entre trabalhadores empregados que buscam se qualificar para não perder seus empregos e os desempregados, que aceitam formas precárias de emprego para garantir sua sobrevivência. Assim, os trabalhadores se adaptam às novas formas de contratação, mesmo que isso resulte na desvalorização profissional e na perda de direitos trabalhistas (Alcoforado, 2015).

Outra consequência das transformações ocorridas no processo produtivo é a verificação de uma heterogeneização e complexificação da classe trabalhadora (Antunes, 1995, p. 42). Observa-se um processo de exclusão dos mais jovens e dos mais velhos, ao mesmo tempo em que se tem um aumento da participação das mulheres no mercado de trabalho, principalmente nas formas precarizadas e desregulamentadas de trabalho, porém com remuneração e condições diversas do trabalhador masculino, movimentos que, associados ao crescimento do número de trabalhadores imigrantes, são exemplos claros da intensificação e exploração da força de trabalho (Mello, 2023). Além disso, “contingentes de novos excluídos sociais –

⁴ O argumento de que o indivíduo pode maximizar suas chances de êxito investindo em si faz-se presente tanto na abordagem individualizada do empreendedorismo quanto na teoria do capital humano que será abordada na próxima seção.

desempregados estruturais ou subproletários tardios – tornaram-se patentes entre jovens” (Alves, 1999, p. 138).

Nessa batalha contra o trabalho humano, um processo abrangente que incluiu alterações nas legislações, revoluções tecnológicas, reestruturação produtiva e organizacional, entre outros, assegurou a redução da força e consciência da classe trabalhadora, garantindo a rentabilidade do sistema e sua continuidade (Chesnais, 1995, p.8).

Nestes termos, conforme sintetiza Antunes (2018, p. 87):

Adentramos em uma *nova era de precarização estrutural do trabalho*, cujos exemplos destacamos:

1. a erosão do trabalho contratado e regulamentado, dominante no século XX, e sua substituição pelas diversas formas de trabalho atípico, precarizado e “voluntário”;
2. a criação das “falsas” cooperativas, visando dilapidar ainda mais as condições de remuneração dos trabalhadores, solapando os seus direitos e aumentando os níveis de exploração da sua força de trabalho;
3. o “empreendedorismo”, que cada vez mais se configura como forma oculta de trabalho assalariado, fazendo proliferar as distintas formas de flexibilização salarial, de horário, funcional ou organizativa;
4. a degradação ainda mais intensa do trabalho imigrante em escala global.

É importante salientar ainda que nenhum setor de trabalho está livre do desemprego e do trabalho temporário e que a instabilidade afeta trabalhadores com diferentes níveis de qualificação. Chegou-se a uma fase do desenvolvimento do capitalismo na qual o desemprego é uma característica marcante, produzindo um número crescente de indivíduos supérfluos para o seu sistema produtivo, mas longe de serem considerados supérfluos como consumidores (Mészáros, 2006).

Ademais, como mencionado, para não serem considerados “inúteis para o mundo⁵” (Castel, 1995), os trabalhadores passam a se submeter a qualquer forma de trabalho e a precarização associada a esses tipos de trabalho enfraquece as organizações sindicais e afasta o trabalhador de lutas por condições dignas. O que antes era uma luta da classe trabalhadora contra a exploração, nas décadas de 1970 e 1980, se transforma em uma luta pelo direito de ser explorado (Alcoforado, 2015).

⁵ Segundo Telles (1998), o termo se refere aos trabalhadores que não encontram um lugar estável e reconhecido na sociedade. São os desempregados de longa duração, jovens em busca de um emprego, trabalhadores precarizados, gente que se tornou não empregável e supérflua na convergência entre a redução do número de empregos e as novas qualificações exigidas a partir da reestruturação do capitalismo mundial.

Em linhas gerais, o processo de reestruturação produtiva incorpora e impulsiona “as perversidades da lei geral de acumulação capitalista, na direção do enfraquecimento do mundo do trabalho (e da perspectiva de classe)” (Alves, 1999, p. 138). Acerca disso, Antunes (2009, p. 223) ressalta que “o resgate do sentido de pertencimento de classe, contra as inúmeras fraturas, objetivas e subjetivas, impostas pelo capital, é um dos seus desafios mais prementes”.

Conforme expõe Mészáros, as ações corretivas diante da crise estrutural do capital apenas encobrem a superfície dos fenômenos sociais. Para o autor, o presente e o futuro do trabalho são resumidos em duas palavras: “flexibilidade” e “desregulamentação” (Mészáros, 2006, p. 35).

2.2 Indústria 4.0 e o fenômeno da plataformização do trabalho

Historicamente, a necessidade de transformação constante nas formas de organização tecnológica e gerencial provoca uma série de reestruturações no processo de produção e no estilo de vida das classes trabalhadoras nas sociedades capitalistas. No cenário atual, as novas fronteiras que impulsionam a produção se fundamentam na exploração de um território produtivo que se apresenta como inovador, mas que se revela como uma camada superficial, orientada por um processo profundo de valorização e acumulação de capital, agora fundamentado na utilização de novas tecnologias (Amorim; Grohmann, 2021).

Nesse contexto, para os autores, a configuração atual e as tendências para o trabalho, apesar de não serem idênticas ao modelo taylorista-fordista e nem ao toyotismo que surgiu na década de 1970, ainda refletem a forma industrial de organização da produção, mantendo os princípios gerais dos modelos anteriores. Portanto, a despeito da automação de processos e da utilização de novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), a produção ainda segue a mesma lógica de extração de mais trabalho, o que possibilita às empresas o ganho de maior produtividade, bem como o acompanhamento da execução de tarefas em tempo real. Desse modo, “as formas de extração de trabalho com controle, monitoramento, gerenciamento e autogerenciamento proporcionadas pelas TICs fazem, na prática,

aprofundar os princípios gerais da produção industrial” (Amorim; Grohmann, 2021, p. 23).

Desde o início da década de 2010, o mundo vem testemunhando o surgimento do fenômeno abrangente denominado de transformação digital que envolve mudanças que revolucionam não somente a economia, através do aumento da produtividade, como também a vida cotidiana dos indivíduos, suas relações sociais. Conforme explicam Sacomano *et al* (2018), este fenômeno pode ser descrito pela adoção de tecnologias inovadoras⁶, pela presença generalizada de computadores, smartphones, conexão via internet de amplo acesso e convergência das mídias de comunicação para o ambiente digital, permitindo a integração entre o meio físico e o digital em todas as áreas. No âmbito industrial, a base disponível de automação associada a uma estratégia de negócios orientada para transformação digital relaciona-se ao conceito de Indústria 4.0⁷.

De acordo com os autores, a Indústria 4.0 representa a Quarta Revolução Industrial, referindo-se ao uso de tecnologias inovadoras em ambientes de produção, as quais, ao otimizarem o uso de insumos em processos altamente eficientes, promovem o aumento da produtividade, flexibilidade e gerenciamento, o que, muitas vezes, resulta na criação de novos produtos e serviços. Adicionalmente, a incorporação dessas tecnologias aos processos de produção possibilita a integração entre as diversas áreas de produção e a criação de novas estratégias e modelos de negócio, alterando a forma como as indústrias operam.

Assim, compreende-se que a transformação digital fornece as ferramentas tecnológicas para a Indústria 4.0, tais como a automação de processos, análise de dados, Internet das Coisas (IoT), Inteligência Artificial (IA), dentre outros, as quais são aplicadas no ambiente industrial, com a finalidade de otimizar os processos produtivos.

É importante lembrar que muitas das mudanças decorrentes de inovações trazidas pela Indústria 4.0 ainda se encontram em fase de desenvolvimento, com

⁶ De acordo com Schwab (2016), essas tecnologias podem ser agrupadas em físicas (veículos autônomos, robótica avançada, novos materiais etc.), digitais (*Internet Of Things* – IOT, *big data* e a tecnologia *blockchain*) e biológicas (biotecnologia e genética) e são interligadas por uma base principal: as tecnologias digitais (Lima e Gomes, 2020).

⁷ O termo surgiu de um projeto da indústria alemã denominado “*Platform Industry*”, apresentado em 2011 na feira de Hannover.

potencial de alterar profundamente os processos produtivos e a interação entre agentes econômicos. Atualmente, esse movimento se manifesta por meio de diferentes terminologias encontradas nas plataformas digitais que, mesmo não se referindo precisamente aos mesmos processos, possuem semelhanças por se utilizarem de recursos digitais e da internet para organizar e controlar a produção e o trabalho, a exemplo das plataformas digitais e aplicativos (Antunes; Filgueiras, 2020).

De acordo com Filgueiras, apesar das diversas definições existentes,

essas terminologias pretendem identificar fenômenos com as seguintes semelhanças: 1) contatos on-line entre produtores/provedores e consumidores, trabalhadores e empresas; 2) uso de aplicativos ou plataformas para acesso em computador ou em instrumentos móveis de comunicação; 3) uso intensivo de dados digitais para a organização e a gestão dessas atividades; 4) relações completamente instáveis e imprevisíveis para os trabalhadores (Filgueiras, 2021, p. 59).

Alguns autores como Abílio (2017) vêm utilizando o conceito de trabalho digital para se referir a essas transformações no mundo produtivo viabilizadas por tecnologias digitais e conduzidas, em geral, por empresas alicerçadas nessas bases técnicas, as quais se beneficiam da “expropriação de conhecimento, de informação, de expressões culturais e de outras manifestações simbólicas dos indivíduos”. As plataformas digitais emergem, então, como os principais agentes implementadores de novas modalidades de organização do trabalho, em especial as que são mediadas por elas, passando a receber denominações diversas, como Uberização (Valente, 2021, p.164). Conforme expõem Oliveira e Bridi (2023), essas novas modalidades de trabalho reconfiguram ocupações tradicionais no mercado de trabalho, a exemplo dos entregadores, os quais, muitas vezes, se veem compelidos a se vincular às plataformas digitais para continuar exercendo suas funções.

De acordo com Abílio (2020), o termo “Uberização” representa uma tendência que pode ser generalizada pelas relações de trabalho, abrangendo diversos setores da economia, condições de trabalho, níveis de qualificação e rendimento em escala global. Apesar de ter ganhado visibilidade com o surgimento da empresa Uber, não se restringe aos processos operados na referida empresa e nem se iniciou com ela, mas se refere a uma nova modalidade de gestão e organização do trabalho que já vinha em ascensão e que foi acelerada pela pandemia do coronavírus. Segundo a autora, trata-se de um fenômeno complexo e influente na redefinição das relações de

trabalho, podendo representar “mais um passo no processo de flexibilização do trabalho, ao mesmo tempo que concorre com as terceirizações na forma como as conhecemos nas últimas décadas” (Abílio, 2020, p.112).

Nesse cenário em que as grandes plataformas e detentores de tecnologia passam a ocupar uma posição estratégica na economia, o capitalismo modifica a sua forma organizacional. Conforme explicam Vasconcelos e Gomes (2020), Nick Srnicek⁸ (2017) denomina essa nova etapa da economia mundial, caracterizada pela liderança de grandes empresas de tecnologia e por um novo modelo de negócios capaz de extrair e gerenciar uma grande quantidade de dados, de Capitalismo de Plataforma. Assim, em meio a uma economia impulsionada pelo uso intensivo de tecnologia, o Capitalismo de Plataforma se estabelece, passando a regular todas as esferas da sociedade, dando origem a um novo regime de acumulação baseado na exploração econômica de dados.

Em termos gerais, trata-se de um modelo econômico no qual empresas, por meio da utilização de plataformas digitais, atuam como mediadoras e negociam produtos e serviços entre usuários e áreas distintas, o que se revela como fenômeno aparente, tendo em vista que tais empresas, como Uber e Ifood, são proprietárias da infraestrutura que suporta esses serviços digitais (Vasconcelos; Gomes, 2024).

Essas organizações se apresentam como empresas de tecnologia que oferecem serviços inovadores que conectam clientes e empresas. Entretanto, conforme ressaltam Oliveira e Bridi (2023), apesar de organizarem o trabalho, estabelecerem normas, gerenciarem uma série de atividades e, em alguns casos, também definirem preços/tarifas, essas empresas negam a relação de subordinação entre elas e os trabalhadores, bem como repassam uma parte considerável dos custos e riscos aos trabalhadores vinculados a elas por um contrato de parceria ou prestação de serviços. Assim, configura-se uma nova forma de organização e exploração do trabalho, em que as empresas não assumem responsabilidade direta pelas relações estabelecidas e os trabalhadores, em geral, são considerados autônomos e não possuem acesso aos direitos trabalhistas.

⁸ Nick Srnicek é professor de economia digital no Departamento de Humanidades Digitais do King's College London e autor do livro *Platform Capitalism* publicado em 2017.

Acerca desse aspecto, Abílio *et al* (2021, p. 38-39) esclarecem que

No trabalho subordinado por meio de plataformas digitais, trabalhadores não são contratados, nem mesmo recrutados. Não há vagas predeterminadas ou processos seletivos – aparentemente, para trabalhar, basta se cadastrar. O contrato de trabalho agora transfigura-se em um contrato de adesão. A própria relação de subordinação se informaliza. Essa informalização envolve a perda de predeterminações claras ou estáveis sobre a jornada de trabalho, sobre a distribuição do trabalho e até mesmo sobre sua precificação. Empresas, hoje, batalham para serem reconhecidas como mediadoras, comumente se definindo como empresas de tecnologia: assentam-se na defesa de uma neutralidade técnica, apresentam-se como meramente responsáveis por prover o encontro mais eficiente entre oferta e procura. Entretanto, elas detêm o poder de definir as regras do jogo sem fixá-las: determinam como opera a distribuição do trabalho, sua precificação, quem será incorporado e, também, quem é desligado ou bloqueado nas plataformas.

De acordo com Marques (2023), Srnicek argumenta que essas empresas detentoras das plataformas funcionam, acima de tudo, como agentes econômicos em uma economia capitalista. Segundo o autor, os dados são os recursos fundamentais dessas empresas que, ao atuarem como fornecedoras de infraestrutura e intermediadoras, passam a ter acesso a diversos dados por meio das plataformas, o que permite a exploração de uma enorme quantidade de informações e controle de uma ampla rede de negócios. Dessa forma, passam a exercer poder econômico e político, transformando-se em verdadeiros impérios de extração de dados.

Para Srnicek, trata-se de um fenômeno que se caracteriza por uma dinâmica de informalização e precarização das relações de trabalho. No entanto, as tecnologias envolvidas não podem ser consideradas a única causa dessa crescente informalização e precarização, pois esses processos são decorrentes de decisões empresariais e governamentais relativas às condições de trabalho, em especial a crescente flexibilização das normas trabalhistas que vem ocorrendo nas últimas décadas (Oliveira; Bridi, 2023).

Assim, na era do Capitalismo de Plataforma, grandes transformações vêm sendo observadas na organização e no caráter das relações de trabalho decorrentes da utilização de novas tecnologias, em especial as de informação e comunicação, a exemplo da inteligência artificial, fenômeno intensificado com as inovações da Indústria 4.0 (Antunes; Filgueiras, 2020).

O crescimento da automação tem provocado mudanças na estrutura de trabalho, haja vista que, ao mesmo tempo em que se observa a redução da intervenção humana, verifica-se a necessidade de integração do trabalho vivo com sistemas automatizados. Muitas das tarefas que anteriormente eram realizadas manualmente, além de atividades rotineiras e repetitivas, vem sendo automatizadas, o que reduz a demanda por habilidades manuais básicas, mas requer a interação do trabalhador com inovações tecnológicas (Gimenez; Santos, 2019).

Apesar do potencial das tecnologias de automação de gerar novos empregos, elas também podem apresentar impactos negativos na qualidade dos empregos disponíveis. Ao mesmo tempo em que resultam no crescimento do emprego em áreas que exigem um nível alto de qualificação, tais como as que demandam especialistas em tecnologia, também geram um aumento de funções menos qualificadas, a exemplo dos trabalhos temporários e informais. Desse modo, a dependência da automação leva à precarização das condições de trabalho, sujeitando os trabalhadores à vulnerabilidade financeira, insegurança no emprego e redução ou ausência de direitos trabalhistas (Gimenez; Santos, 2019).

Nos últimos anos, as corporações globais, ao introduzirem progressivamente maquinários avançados que permitem a potencialização do uso da força de trabalho, maximizam a produtividade e aumentam seus lucros, intensificando a concorrência entre si, de modo que a flexibilização das relações e do mercado de trabalho tornaram-se indispensáveis no contexto corporativo. Dessa forma, verifica-se o aumento da mão de obra disponível, viabilizado pela expansão do trabalho online, aplicativos e plataformas que exploram cada vez mais essa força de trabalho excedente que é apresentada como "prestadora de serviços" ou "trabalho autônomo", estabelecendo formas de trabalho que inibem a relação de trabalho assalariado (Antunes, 2023).

Conforme ressaltam Antunes e Filgueiras (2020, p.29), "a negação do assalariamento é elemento central pois, sob a aparência de maior autonomia (eufemismo para burlar o assalariamento (...), o capital busca ampliar o controle sobre o trabalho para recrudescer a exploração e sua sujeição". Além disso, a prática da recusa da condição de empregador como uma estratégia de contratação e controle do trabalho existe há décadas. Entretanto, a adoção das Tecnologias da Informação e Comunicação vem intensificando esse fenômeno, evidenciado tanto quando as

empresas disseminam a narrativa de que os trabalhadores são considerados clientes, o que favorece a redefinição das relações de trabalho, como também quando se utilizam dessas novas ferramentas de coleta e gerenciamento de dados para aumentar a exploração da força de trabalho.

Conforme explicam Oliveira e Bridi (2023), no final do século XX observou-se o crescimento das ocupações relacionadas às tecnologias da informação, tais como desenvolvedores de software, analistas e gerentes de projeto, força de trabalho qualificada e, em geral, amparada pela legislação trabalhista, coexistindo com uma quantidade ainda mais significativa de trabalhadores voltados à realização de tarefas repetitivas com baixas exigências de qualificação. Já no século XXI, a partir do surgimento das empresas de plataformas digitais, são criadas novas formas de exploração do trabalho humano, manifestadas através de modalidades distintas, em que os trabalhadores, donos de parte dos instrumentos de trabalho disponibilizados às empresas, passam a ser vistos como "empreendedores de si mesmos".

Nas palavras de Antunes,

trabalhadores/as se metamorfoseiam, então, em empreendedores, que devem imaginar seu modo de vida como uma forma de empresariamento, uma espécie de burguês-de-si-próprio. No entanto, o que se efetiva muitas vezes e sem que se perceba é a condição de proletário-de-si-mesmo. Parece florescer, então, uma curiosa figura, a do empreendedor-proletário (Antunes, 2023, p. 521).

Embora, à primeira vista, as tecnologias da informação e comunicação proporcionem uma maior autonomia para os trabalhadores, alinhando-se aos preceitos de proatividade e autoqualificação presentes no empreendedorismo, na prática tais tecnologias são utilizadas como instrumentos de extração de mais-valia. Assim, apesar de difundir entre os trabalhadores a ideia de autonomia na gestão da vida e carreira e de se apresentar como um recurso para redução do desemprego, o empreendedorismo não pode ser considerado, necessariamente, uma escolha individual, mas sim uma saída precarizada para os trabalhadores, diante das altas taxas de informalidade e desemprego. Nesse contexto, “o discurso do empresário de si se apresenta como uma ideologia neoliberal que visa, na prática, reduzir custos produtivos com trabalhadores formais” (Amorim; Grohmann, 2021, p.15).

Abílio *et al* (2021, p. 41) enfatizam que

nessas décadas de flexibilização do trabalho e políticas neoliberais, o trabalhador vai se tornando solitariamente responsável pela gestão de sua própria reprodução social, ao mesmo tempo em que se aprimoram os meios técnico-políticos para o uso eficiente e informalizado da força de trabalho. As garantias e limites socialmente estabelecidos e regulados, que operam na determinação do tempo de trabalho, do salário, da saúde e segurança, vão cedendo espaço a uma gestão individualizada da sobrevivência, que hoje aparece como o empreendedorismo de si (Abílio *et al*, 2021, p. 41).

Para os autores, ao disseminar um novo consenso social que defende que todos podem e devem se tornar empreendedores, o capital intensifica a flexibilização do trabalho e reduz ainda mais o acesso aos direitos trabalhistas, rompendo mais uma das barreiras que, de certa forma, ainda restringiam a exploração do trabalho.

De acordo com Antunes (2023), além dessas tendências mencionadas, observa-se uma ampliação nas formas de externalização do trabalho, tais como o teletrabalho e o home office, que adquiriram ainda mais relevância a partir do ano de 2020, durante a pandemia do coronavírus. Apesar de aparentarem serem vantajosas, ao proporcionarem maior autonomia aos trabalhadores, essas modalidades facilitam a redução ou até mesmo a eliminação de direitos trabalhistas e seguridade social por parte das empresas. Além disso, a falta de interação entre os trabalhadores devido ao caráter individualista desse tipo de trabalho tende a incentivar o isolamento e acentuar a fragmentação social, afastando-os de suas formas de representação e tornando mais difícil a organização coletiva.

Desse modo, constata-se que os vínculos entre funcionários e empresas estão se tornando cada vez mais instáveis, com contratos que se mostram cada vez menos concretos e pouco duradouros. A escassez de vagas e a elevada competitividade no mercado de trabalho leva muitos trabalhadores a se sujeitarem a condições precárias, salários baixos e informalidade (Dias; Rocha, 2024). Por sua vez, a fragmentação de tarefas e a transitoriedade de muitas ocupações frequentemente conduzem a uma desvalorização das habilidades já adquiridas, resultando em um ciclo de subemprego e desmotivação.

Portanto, mesmo sob a aparência do fenômeno da transformação digital e o advento da Indústria 4.0, observa-se a manutenção e até mesmo intensificação das

condições de precarização e exploração do trabalhador, fatores indispensáveis à perpetuação do sistema capitalista.

Os debates promovidos por autores da “sociedade pós-industrial” acerca da substituição do trabalho humano por máquinas e as discussões sobre as possibilidades de emancipação trazidas pela Revolução Informacional iniciaram-se há décadas e, desde então, o processo de informatização vem aumentando de forma significativa, alterando profundamente os modos de produzir e de trabalhar. Entretanto, o que se observa é que a utilização crescente de novas tecnologias, ao invés de libertar o trabalhador das dificuldades do trabalho desvalorizado e alienado, é responsável pela manutenção das condições de exploração do trabalho pelo capital, agora sob novas modalidades de empresas e de organização do processo de trabalho (Oliveira; Bridi, 2023).

Conforme explicam Antunes e Filgueiras,

Vivemos um momento de contradição quase irônica no capitalismo contemporâneo. Do ponto de vista técnico, a utilização das TIC na gestão do trabalho torna a identificação e a efetivação de direitos aos trabalhadores/as mais fácil do que em qualquer outro período da história. Contudo, o discurso de que estamos diante de novas formas de trabalho que não estão sujeitas à regulação protetiva (ou de que não é possível tal regulação) tem desempenhado papel fundamental para legitimar, incentivar, cristalizar e acentuar a falta de limites à exploração do trabalho e à precarização de suas condições. A mesma tecnologia que torna a regulação tecnicamente mais fácil é apresentada pelas empresas como fator que inviabiliza a proteção. E esse contraditório e complexo movimento (...) tem impactado fortemente as legislações, as instituições públicas, além de se constituir em um elemento a mais para dificultar e obliterar a criação de laços de solidariedade e de organização da classe trabalhadora (Antunes; Filgueiras, 2020, p.29-30).

Como visto, a automação, impulsionada pela Indústria 4.0, e a ascensão do Capitalismo de Plataforma estão redefinindo o cenário econômico e transformando o mercado de trabalho. Ao mesmo tempo em que proporcionam novas oportunidades de desenvolvimento profissional em decorrência dos avanços tecnológicos, trazem desafios decorrentes da precarização do trabalho. Esse processo apresenta impactos profundos na qualificação dos trabalhadores, tendo em vista que as tecnologias, que estão sempre em evolução, requerem habilidades técnicas e cognitivas específicas. A rápida evolução tecnológica provoca mudanças constantes nas dinâmicas de trabalho e demandas do mercado, exigindo dos trabalhadores qualificação e aprendizado contínuo para se adaptarem a essas inovações, tendo em vista a

necessidade de permanecerem relevantes e competitivos em um mercado de trabalho que se torna cada vez mais competitivo (Oliveira; Bridi, 2023; Vasconcelos; Gomes, 2024).

Assim, um dos aspectos mais importantes relacionados ao avanço das novas tecnologias e da automação é a mudança nas relações entre trabalho e educação. De acordo com Gimenez e Santos (2019), uma publicação da revista *The Economist*⁹, em 2017, abordou essa questão, indicando que tais avanços tecnológicos estabelecerão vínculos mais fortes entre a educação e trabalho.

De acordo com a publicação, muitos acreditam que o avanço das novas tecnologias apenas indica a necessidade de mais educação formal. Aqueles que possuem maior nível de instrução ainda ocuparão as posições mais bem remuneradas no mercado de trabalho. Contudo, com a consolidação de novas tecnologias, observa-se uma tendência de queda do número de postos de trabalho que exijam altas habilidades educacionais, ao contrário do que vinha ocorrendo nas décadas anteriores a 2000, em que a infraestrutura básica de tecnologia de informação e comunicação vinha sendo implementada e as oportunidades que exijam maiores habilidades cognitivas vinham se expandindo (Gimenez; Santos, 2019).

Para Gimenez e Santos (2019), esse processo de “desqualificação” leva a uma situação em que trabalhadores com alta qualificação descem a “escada ocupacional” e passam a desempenhar tarefas que exigem menos habilidades cognitivas, tradicionalmente realizadas por trabalhadores menos instruídos. Desse modo, cada vez mais trabalhadores com pouca qualificação são deslocados para níveis mais baixos dessa escada ocupacional e jogados até mesmo para fora do mercado de trabalho.

Não restam dúvidas de que as dificuldades aumentarão para todos os perfis de trabalhadores pois, apesar do diploma continuar sendo um requisito para diversas vagas, já não é mais garantia de acesso a um bom emprego. Ainda assim, de acordo com os autores, os trabalhadores são atingidos de formas distintas. Observa-se um descompasso entre a formação educacional e as habilidades exigidas pelo mercado: indivíduos com melhor qualificação ainda possuem mais chances de conseguir

⁹ *Lifelong learning is becoming an economic imperative*, artigo publicado em janeiro de 2017 na revista *THE ECONOMIST*.

trabalho, mas existe uma grande probabilidade de que esse trabalho não seja compatível com seu nível de educação formal. Já aqueles que precisam competir com profissionais mais qualificados correm maior risco de ficar fora do mercado de trabalho.

É importante mencionar que, devido à desigualdade socioeconômica, o acesso às oportunidades de qualificação não é o mesmo para todos os trabalhadores. Em geral, indivíduos das camadas mais baixas da hierarquia social possuem acesso limitado a recursos educacionais e tecnológicos, fundamentais para adaptação ao novo ambiente tecnológico, de modo que a necessidade de aprendizado contínuo, decorrente da rápida evolução das tecnologias e mudanças nas demandas do mercado de trabalho, pode ser um desafio, principalmente para aqueles que dispõem de menos recursos, fazendo com que muitos busquem formação por conta própria e sem a devida orientação.

Conforme será aprofundado a seguir, no atual estágio do capitalismo, a relação entre trabalho e educação se mostra complexa e cheia de desafios. O futuro do trabalho dependerá da habilidade dos trabalhadores de se adaptarem às mudanças tanto tecnológicas, quanto econômicas. E para aproveitar ao máximo os benefícios dessa nova realidade, é essencial a promoção de políticas que minimizem a desigualdade no acesso à educação e garantam uma formação adequada aos indivíduos.

2.3 Perspectivas acerca do papel da educação no Capitalismo Contemporâneo

As mudanças observadas no processo produtivo e nas formas de organização do trabalho, impulsionadas pela lógica de acumulação do capital, influenciam a forma como a educação é concebida. Desse modo, quando ocorre uma atualização no processo de trabalho, as habilidades dos trabalhadores podem se tornar ultrapassadas, o que os obriga a buscar qualificações mais adequadas a esses novos processos (Previtali; Fagiani, 2021).

Como observado por Kuenzer, a produção flexível resultou em uma proposta de educação para os trabalhadores na qual se exige destes as “capacidades de agir intelectualmente e pensar produtivamente” (Kuenzer, 2012, p. 73). Assim, exige-se do

trabalhador a educação de forma contínua e a aquisição de habilidades para trabalhar de maneira autônoma e lidar com imprevistos, bem como contribuir para solucionar problemas complexos.

É importante mencionar que, a partir da crise estrutural do capital nos anos 1970, o objetivo da educação passou a ser o de preparar os indivíduos para atender as demandas do mercado de trabalho, já que a qualificação profissional passou a ser considerada um fator diferencial para entrada nesse mercado (Lemos *et al*, 2009). Isso ocorre porque a educação proporciona a aquisição não apenas de habilidades técnicas e cognitivas específicas, mas também habilidades interpessoais e de resolução de problemas, valorizadas no mercado de trabalho.

No atual momento da ordem capitalista, marcado pela hegemonia da ideologia neoliberal, o capitalismo de plataforma e a Indústria 4.0 intensificam a pobreza e desigualdade social. Diante de um cenário marcado pela precarização estrutural do trabalho e por elevadas taxas de desemprego, observa-se a permanência do discurso de que a probabilidade de inserção laboral será fortemente influenciada pelo nível de qualificação do trabalhador, ou seja, a qualificação seria condição para a inserção no mercado. Essa ideia, além de mascarar as dificuldades estruturais do mercado de trabalho, retira do Estado a responsabilidade pela execução de políticas públicas e delega ao indivíduo toda e qualquer responsabilidade pelo seu ingresso no mercado de trabalho (Araújo; Borges, 2000).

Sob a perspectiva neoliberal, o papel do Estado deve ser restrito às áreas que não são de interesse do mercado, atuando de forma mínima no que diz respeito ao aspecto social e de forma máxima a favor do capital (Netto, 1996). Nesse sentido, a alternativa para superação do quadro de desemprego e pobreza seria o investimento individual na formação profissional.

Nas palavras de Santos (2017, p. 10), “articula-se a ideologia de que o indivíduo é o responsável principal pelo sucesso e ou fracasso de sua carreira profissional, uma vez que deve fazer a escolha correta por qual ramo deve se profissionalizar/requalificar”, ou seja, a responsabilidade de ascender socialmente passa a ser do indivíduo que, quanto mais qualificado, mais e melhores oportunidades terá no mercado de trabalho, o que proporcionaria melhoria nas condições de vida.

Essa lógica é reforçada por Manfredi que explica que

(...) caberia ao trabalhador, individualmente, desenvolver capacidades e estratégias para fazer frente às instabilidades internas e externas do mercado capitalista. Do ponto de vista ideológico, a noção de empregabilidade transpõe para os trabalhadores a convicção da necessidade de automobilizar e formar profissionalmente para buscar oportunidades oferecidas pela sociedade ou pelo mercado. Responsabiliza individualmente cada trabalhador pela busca de percursos de formação profissional que o capacite a se inserir e competir no mercado de trabalho, fazendo frente às suas instabilidades e oscilações (Manfredi, 2017, p. 321).

Conforme mencionado anteriormente, o discurso baseado na ideia de que situações de pobreza e desigualdade causadas por ajustes econômicos podem ser mitigadas por meio de oportunidades educacionais é propagado por organismos internacionais a partir do ajuste neoliberal na década de 1990. Nesse período, os organismos internacionais passaram a reconhecer os efeitos negativos das políticas econômicas implementadas em decorrência do ajuste estrutural por que passavam os países capitalistas periféricos, o que levou à formulação de estratégias voltadas para as políticas sociais, implementadas com a finalidade de amenizar a pobreza. Assim, as referidas estratégias acabaram moldando as políticas de educação e subordinando-as aos interesses capitalistas (Libâneo, 2016).

De acordo com Leher (1998, p. 9),

(...) longe de ser uma questão marginal, a educação encontra-se no cerne das proposições do Banco Mundial, como um requisito para a inexorável globalização, cumprindo a importante função ideológica de operar as contradições advindas da exclusão estrutural dos países periféricos que se aprofunda de modo inédito. O Banco Mundial inscreve a educação nas políticas de alívio da pobreza como ideologia capaz de evitar a “explosão” dos países e das regiões periféricas e de prover o neoliberalismo de um porvir em que exista a possibilidade de algum tipo de inclusão social (“todo aquele que se qualificar poderá disputar, com chance, um emprego”), para isto, a coloca no topo de seu programa de tutela nas regiões periféricas.

Nesse contexto, a educação e a preparação do trabalhador passaram a ocupar o primeiro plano das discussões sistêmicas sobre como aliviar a pobreza, arraigando a crença de que isso garantiria emprego e reduziria a pobreza e a exclusão social, independentemente de fatores econômicos ou políticos mais amplos.

Assim, durante a década de 1990, a política educacional acrescentou um ingrediente característico da perspectiva neoliberal sobre as políticas públicas, que vinha ganhando espaço desde os anos 1980: o Estado passou por reformas que diminuíram seu papel e o nível de intervenção, enquanto a lógica de mercado passou a predominar cada vez mais nas decisões e ações dos indivíduos. Segundo Pires (2005), baseado em Silva Jr. e Sguissardi (1999), nesse processo, políticas sociais, como a política educacional, passam a ser subordinadas às políticas econômicas com o objetivo principal de ajudar a resolver a crise fiscal e criar uma oferta de bens públicos por meio de entidades públicas não estatais.

Esse discurso neoliberal restaura e ressignifica as abordagens economicistas da teoria do capital humano, desenvolvida a partir dos estudos de Theodore W. Schultz (Prêmio Nobel de Economia em 1978) e Gary Becker na década de 1960, como elemento crítico do desenvolvimento social e econômico, destacando a importância do desempenho individual na determinação de sua posição social e econômica, minimizando o papel de fatores estruturais como determinantes das desigualdades (Cruz, 2003).

Segundo a referida teoria, o investimento em educação é fundamental para o aumento da produtividade e rendimento dos trabalhadores, bem como para a promoção do desenvolvimento econômico e social de um país (Lemos *et al*, 2009). Nesse sentido, o investimento em educação não beneficiaria apenas os indivíduos, mas a sociedade como um todo.

Originalmente, de acordo com Pires (2005), a teoria do capital humano aponta os investimentos em educação como a causa do desenvolvimento econômico que não pode ser explicado por variáveis econômicas mais convencionais, como, digamos, investimentos em ativos fixos. Mas se na sua versão original baseava-se em uma lógica de integração com ênfase nas necessidades e demandas coletivas tais como economia nacional, competitividade das empresas, riqueza social e outras, atualmente fundamenta-se, de acordo com Gentili (2011, p. 81), em "(...) uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho".

Para Gentili, a teoria do capital humano se originou em um contexto de desenvolvimento do capitalismo marcado pela forte presença do Estado de Bem-Estar Social e pelo crescimento econômico, momento em que a escola era considerada uma instituição que favoreceria a integração econômica, tendo em vista que era responsável pela formação da força de trabalho que seria incorporada ao mercado, garantindo a competitividade entre as economias e o aumento da riqueza individual e social. Entretanto, diante da crise capitalista iniciada nos anos 1970, verificou-se uma mudança dessa perspectiva integradora. O autor destaca que

Contrariando um dos seus pilares fundacionais, na conjuntura aberta a partir da década de 1980, e, mais fundamentalmente, durante a década de 1990, a Teoria do Capital Humano promoveu um deslocamento da ênfase na função da escola, como âmbito de formação, para o emprego (promessa que justificou, em parte, a expansão dos sistemas educacionais durante o século XX). Tal deslocamento permitiu a progressiva aceitação do fato de que a educação e o desemprego, a educação e a distribuição regressiva da renda social, a educação e a pobreza podem conviver num vínculo conflitante, porém funcional com o desenvolvimento e a “modernização” econômica (Gentili, 2005, p.47- 48).

Em vista disso, a teoria do capital humano tornou-se uma das bases da política educacional atual por seu poder explicativo e pela legitimidade que confere aos gastos com educação com o objetivo de preparar os indivíduos para a vida profissional, sendo amplamente incentivada por organismos de fomento, financiamento e assessoria do governo. Porém, ao voltar-se para o atendimento das necessidades do capital, oculta as verdadeiras relações de poder e classe existentes (Souza; Joslin, 2018).

Desse modo, Frigotto (2009) esclarece que a abordagem economicista em relação à educação como um capital (humano) que impulsiona o desenvolvimento e a superação da desigualdade entre nações e entre classes, sem alterar as relações de poder e classe que geraram desigualdade é falsa. Da mesma forma, a ideia de que a educação, separada das circunstâncias e da prática revolucionária, pode desenvolver uma consciência crítica e prática também é questionável.

Nessas circunstâncias, observa-se também a disseminação do discurso ilusório da meritocracia, o qual se baseia na ideia de que todos possuem as mesmas chances de atingir o sucesso e, caso não consigam, o motivo seria meramente a sua própria incapacidade, ignorando as desigualdades existentes no acesso às oportunidades oferecidas no contexto do sistema capitalista (Ladeira, 2021).

Nas palavras de Vieira (2013, p. 318),

(...) a meritocracia surge como um sistema social, político e econômico em que os privilégios são obtidos pelo mérito e o poder é exercido pelos mais qualificados, mais competentes, mais talentosos. O principal argumento em favor desse modelo é o de que governos e organismos meritocráticos proporcionam maior justiça que os demais sistemas hierárquicos, pois as distinções não provêm de fatores biológicos, culturais ou econômicos (como o sexo, a etnia ou a classe social), mas do talento e das virtudes revelados pela Educação, forma de exercitar a justiça social.

No contexto em que a capacidade de adaptação no emprego se torna a chave para o sucesso profissional, a empregabilidade passa a ser difundida como uma nova alternativa. No entanto, isso vem acompanhado de um custo social que revela a natureza intrinsecamente excludente dos tempos atuais (Gentili, 2011).

Nesse sentido, Feijó, Silva e Araújo (2015, p. 114) destacam que a meritocracia se trata, na realidade, de “um modelo excludente e alienante que se fundamenta na competitividade e individualidade, empobrecendo as relações sociais”, considerando que, ao atender os propósitos da ideologia neoliberal, acaba reduzindo a reponsabilidade do Estado para com o bem-estar dos trabalhadores e transformando uma questão de natureza coletiva em individual (Ladeira, 2021).

Segundo Moraes (1998), mencionado por Frigotto (2002, p.58), empregabilidade é um conceito mais complexo do que a simples busca ou a certeza de emprego,

Ela é o conjunto de competências que você comprovadamente possui ou pode desenvolver – dentro ou fora da empresa. É a condição de se sentir vivo, capaz, produtivo. Diz respeito a você como indivíduo e não mais à situação, boa ou ruim, da empresa ou do país. É o oposto ao antigo sonho da relação vitalícia com a empresa. Hoje a única relação vitalícia deve ser com o conteúdo do que você sabe e pode fazer.

No debate atual sobre a inserção no mercado de trabalho observa-se uma forte valorização da empregabilidade, o que ocasiona uma mudança significativa na responsabilidade pela geração de oportunidades de trabalho - antes vista como responsabilidade da sociedade, agora é atribuída ao próprio indivíduo. Essa alteração gera consequências para os trabalhadores, que passam a sentir o peso de uma responsabilidade sobre algo que, na maioria das vezes, não depende de sua interferência (Lemos; Rodrigues; Monteiro, 2011).

Ao enfatizarem a importância de a educação ser subserviente às demandas do mercado de trabalho, os neoliberais se referem especificamente à necessidade premente de o sistema educacional se adequar às exigências do mercado de trabalho global. Isso significa que, na visão neoliberal, o objetivo principal do sistema educacional deve ser o de promover a empregabilidade, ou seja, desenvolver habilidades voltadas para uma atuação flexível e adaptável de acordo com as oportunidades de emprego disponíveis (Ribeiro, 2019). Assim, infere-se que, ao mesmo tempo em que se busca a formação do trabalhador, ao atender as necessidades do mercado essa mesma formação é tratada como mercadoria.

Como expõe Gentili (2005), o discurso sobre empregabilidade, de forma explícita ou implícita, reconhece a existência da possibilidade do fracasso em meio à competição acirrada por um número limitado de empregos no mercado de trabalho. Isso significa que, apesar dos esforços investidos no desenvolvimento de habilidades "empregáveis", algumas pessoas podem não obter sucesso na busca por emprego e acabar desempregadas ou trabalhando em condições precárias. Embora os indivíduos possam ter uma condição de empregabilidade favorável, um dos fatores que determinam de forma concreta as oportunidades de emprego e renda não é o nível de empregabilidade que possuem, mas sim a forma como essas habilidades são postas em prática durante a disputa por uma única vaga de emprego. Portanto, o discurso da empregabilidade acaba ressaltando as diferenças entre os indivíduos, estabelecendo uma espécie de hierarquia (Lemos; Rodrigues; Monteiro, 2011).

Ainda sobre esse tema, Gentili explica que

Um incremento no capital humano individual aumenta as condições de empregabilidade do indivíduo, o que não significa, necessariamente, que, por aumentar suas condições de empregabilidade, todo indivíduo terá seu lugar garantido no mercado. Simplesmente, porque no mercado não há lugar para todos. "Empregabilidade" não significa, então, para o discurso dominante, garantia de integração, senão melhores condições de competição para sobreviver na luta pelos poucos empregos disponíveis: alguns sobreviverão, outros não (Gentili, 2005, p. 54)

Nessa linha de raciocínio, Sanfelice (2005, pg. 5) reforça que, ainda que o indivíduo tenha investido na aquisição de habilidades e competências, "promessa de empregabilidade não significa garantia de emprego ou de integração social (...). A

educação não é mais um direito, mas uma opção individual, assim como ocorre com a oportunidade de emprego e renda”.

Na concepção de Marx (2004), no capitalismo, a expansão da educação não passa de uma tática para formar indivíduos capazes de executar diversas tarefas em ambientes de trabalho flexíveis. Além disso, ter um alto nível de escolarização não é garantia, necessariamente, da realização de atividades científicas ou intelectuais; pelo contrário, é preciso ser polivalente para assumir funções de gestão sem deixar de lado as tarefas operacionais. Além de buscar meios de subsistência, o trabalhador precisa lutar para conseguir um emprego digno (Ribeiro, 2019).

De maneira sintética, considera-se que, no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, a noção de empregabilidade assumiu uma posição central e a educação passou a ser encarada como um investimento em capital humano em que o acesso do indivíduo a diferentes níveis de escolaridade possibilitaria um aumento das condições de empregabilidade. Nesse sentido, o objetivo da educação seria o de produzir mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho, o que reflete o conceito, abordado por Frigotto (2004, p. 18), de “cidadão mínimo, unidimensional, produtivo e funcional ao capital globalizado. Um cidadão que não interrogue, não faça política e, portanto, alienado”.

Na visão de Mészáros, no sistema capitalista, a educação sempre esteve relacionada aos processos sociais, desempenhando duas funções principais: “1) a produção de qualificação necessária para o funcionamento da economia, 2) a formação de quadros e a elaboração dos métodos de controle político” (Mészáros, 2005, p. 275).

Acerca desse aspecto, observa-se que à medida que a educação se expandia, alcançando mais camadas da classe trabalhadora, sua submissão ao capital também crescia, pois era essencial que o controle da formação de trabalhadores estivesse sob domínio do capital, mediado pelo Estado. Nessa perspectiva, a educação, em especial a pública, tende a ser direcionada não para a autonomia intelectual dos filhos dos trabalhadores, mas para o atendimento de necessidades específicas decorrentes da introdução de novas tecnologias e novas estratégias de controle social (Bruno, 2011).

Assim, com o passar do tempo, a educação deixou de ser privilégio dos filhos das classes mais abastadas para se transformar em um processo geral de formação de força de trabalho e controle social.

Portanto, pode-se dizer que a educação desempenha um papel central no capitalismo, já que, além de possibilitar a qualificação de acordo com as necessidades do mercado, formando trabalhadores mais dinâmicos e adaptáveis às diversas etapas do processo produtivo, é utilizada como um instrumento de controle e disseminação da ideologia capitalista, capaz de garantir a reprodução da ordem social vigente (Ribeiro, 2019).

Conforme expõe Frigotto (2002, p 54),

A nova (des)ordem mundial, protagonizada pela globalização ou mundialização do capital, tem exacerbado a ética individualista sob a égide dos valores do mercado. No campo educativo, a investida do capital mundializado (CHESNAIS, 1996) sustenta-se por um projeto cultural e educativo centrado na lógica do “cidadão mínimo”. Uma educação fragmentada e que exacerba o individualismo e a competitividade. A educação geral e a formação profissional aparecem como estratégias compensatórias e focalizadas para atacar as consequências, mas não atingindo as verdadeiras causas do desemprego e da desigualdade social crescente no mundo.

Assim, a ideologia capitalista influencia a forma como as políticas educacionais são concebidas e executadas. Nessa linha de raciocínio, pode-se dizer que, em geral, não se trata de estabelecer uma política educacional que visa a garantir a todos o acesso a uma educação de qualidade; ao contrário: é uma política social voltada para a formação rápida de trabalhadores empregáveis. Isso é feito, muitas vezes, sem abordar a questão do emprego e, em vez disso, evidencia práticas neoliberais baseadas na não intervenção do Estado, estímulo ao individualismo e sua retórica de igualdade de oportunidades (Biavatti; Deitos, 2019).

Sob esse prisma, o papel da educação se altera para incluir o desenvolvimento de uma formação flexível que atenda às necessidades de acumulação flexível. Nesse contexto, a educação passou a ser vista como um pré-requisito para a plena participação em uma sociedade que valoriza cada vez mais o conhecimento. Contudo, a visão neoliberal consistentemente nega esse direito aos trabalhadores ao reduzir o papel do Estado, o que faz com que a educação tenha um papel mais importante no ciclo da exclusão social (Garcia, 2009). Nesse

sentido, considera-se que a educação oferecida no contexto atual é uma educação voltada, em primeiro lugar, aos interesses do capital.

Sob esse prisma, ao tratarmos da educação e sua relação com o trabalho, podemos dizer que ambos possuem uma ligação estreita e que a educação reflete a lógica societal na qual o trabalho está inserido. Assim, pode-se pensar esta relação na sociedade atual sob diferentes perspectivas, seja pelos princípios explicativos da teoria do capital humano discutidos anteriormente, seja pela ótica da educação voltada à emancipação humana ou ainda pela visão da educação como mecanismo de controle social e reprodução das desigualdades, entre outras.

De acordo com Frigotto, ao tratarmos da formação do indivíduo, nos referimos a uma educação que, para Marx, abrange todos os aspectos e sentidos humanos. Nas palavras do autor, uma educação omnilateral compreende “a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico” (Frigotto, 2012, p. 265).

Desse modo, a educação omnilateral significa o resgate da integralidade do ser humano, reconhecendo o indivíduo não somente como um ser que trabalha, mas também como um ser social. Além disso, envolve a conscientização dos trabalhadores acerca da exploração a que estão sendo submetidos, sendo compreendida como uma educação direcionada à formação do homem para a sua emancipação em todas as suas dimensões (Ribeiro, 2019).

Sendo assim, compreende-se que a educação voltada exclusivamente para a aquisição de habilidades e conhecimentos com o objetivo de atender as demandas do mercado, não cumpre realmente o seu papel de formação integral, tampouco é capaz de promover a emancipação humana (Frigotto, 2018).

Uma educação que busca a emancipação humana implica em reconhecer o indivíduo na sua totalidade, ou seja, é realizada sob uma perspectiva oposta à unilateralidade resultante da divisão social do trabalho no sistema capitalista, consistindo em uma formação omnilateral (Manacorda, 2011).

Assim, o conceito de omnilateralidade é fundamental para a compreensão da perspectiva de Marx e Engels¹⁰ (2011) em relação ao problema da educação, pois representa uma crítica ao modelo de formação humana unilateral provocada pelo trabalho alienado, divisão social do trabalho e outros fatores, que se restringe à capacitação técnica. Refere-se a uma formação que contemple todas as dimensões da vida, permitindo ao indivíduo ter uma compreensão ampla e integrada da realidade, possibilitando o desenvolvimento de habilidades e competências em diversas áreas.

Do mesmo modo, ao ponderar sobre o papel desempenhado pela educação na sociedade, Mészáros (2005, p.09) afirma que

(...) pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos. Que educar é – citando Gramsci – colocar fim à separação entre *Homo faber* e *Homo sapiens*; é resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho, as suas possibilidades criativas e emancipatórias. E recorda que transformar essas ideias e princípios em práticas concretas é uma tarefa a exigir ações que vão muito além dos espaços de sala de aula, dos gabinetes e dos fóruns acadêmicos.

De acordo com o autor, para realmente ser considerada educação, é fundamental que esta seja continuada. Ademais, as práticas educativas devem romper com o processo de alienação, largamente explorado pela classe dominante que busca indivíduos obedientes e submissos para atingir seus objetivos. Acreditar em uma educação para além do capital significa acreditar em uma educação que busca libertar o indivíduo de padrões opressivos e alienantes, tendo como objetivo transformar o trabalhador em um agente político ativo, que possa usar a palavra como meio de transformação social (Mészáros, 2005).

¹⁰ Conforme explica Sousa Junior (2009), embora não haja nas obras desses autores uma definição precisa do conceito de omnilateralidade, estes a ela se referem sempre como a ruptura com o homem limitado da sociedade capitalista. Essa ruptura deve ser ampla e radical, ou seja, deve atingir uma diversidade de aspectos da formação do ser social, portanto, com expressões nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade etc. De acordo com a teoria marxista, a união entre educação propedêutica e educação profissionalizante tem como principal objetivo atingir uma formação omnilateral do homem. Nesse modelo proposto por Marx e Engels, a divisão de classes seria extinta e, conseqüentemente, abriria caminho para alcançar a utópica formação omnilateral dos sujeitos (Brettas *et al*, 2024).

Neste ponto, é importante para esta discussão esclarecer a diferença entre os termos “mercado de trabalho” e “mundo do trabalho”, os quais estão relacionados, porém apresentam enfoques distintos.

Em linhas gerais, a expressão “mundo do trabalho” é geralmente utilizada como contraponto ao termo “mercado de trabalho”. Enquanto o primeiro se aplica em um sentido mais amplo, abrangendo diversos aspectos relacionados ao trabalho, considerado em suas múltiplas dimensões históricas e ontológicas, o último apresenta um sentido mais restrito à atividade laboral no capitalismo (Segundo, 2021).

Em outras palavras, o “mundo do trabalho” se aprofunda em discussões mais amplas que envolvem, além do mercado de trabalho, outros temas como influências socioeconômicas na organização do trabalho, condições de vida do trabalhador, mudança dos requisitos e condições de trabalho e a própria relação entre trabalho e educação.

Sobre esse aspecto, Ciavatta (2005, p. 8) salienta que

Para pensar sobre o trabalho e sua relação com a educação, valemo-nos, também, do conceito de mundo de trabalho (Hobsbawm, 1987), que inclui tanto as atividades materiais, produtivas, como os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida. Evoca-se com isso o universo complexo que, às custas de enorme simplificação, reduzimos a uma das suas formas históricas aparentes, tais como a profissão, o produto do trabalho, as atividades laborais, fora da complexidade das relações sociais que estão na base dessas ações.

Em vista disso, infere-se que, no atual estágio do capitalismo, a educação para o mercado, como o próprio nome descreve, tem por objetivo principal a preparação do indivíduo para a inserção no mercado de trabalho concentrando-se no desenvolvimento de habilidades e competências voltadas para o atendimento das demandas produtivas, ou seja, tem como foco a promoção da empregabilidade. Já a educação para o mundo do trabalho se refere à formação integral do indivíduo, compreendendo aspectos que ultrapassam a mera formação para o mercado de trabalho, ao promover o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as relações econômicas e sociais (Oliveira; Almeida, 2009).

A questão é que essa visão da educação com ênfase no atendimento das necessidades do mercado de trabalho pode ser vista como limitante sob diversos aspectos. Ao focar apenas nas habilidades técnicas e na empregabilidade,

contribuindo para a acumulação de capital, a educação deixa de lado o desenvolvimento integral e emancipatório dos indivíduos, negligenciando a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Além disso, esse enfoque pode transformar a educação em um mecanismo reprodutor de desigualdades e direcionado ao atendimento dos interesses do capital, favorecendo uma pequena elite em detrimento dos mais pobres ao restringir o acesso a melhores oportunidades de emprego, o que reduz a possibilidade de mobilidade social (Souza; Joslin, 2018; Lemos; Dubeux; Pinto, 2009).

Desse modo, o foco no atendimento das demandas do mercado de trabalho tende a desconsiderar a educação como um direito e um mecanismo de mobilidade social, não somente como um meio de obter um emprego. Assim, os indivíduos acabam sendo privados de seus direitos de usufruírem de uma educação “robusta” que contribua para sua emancipação, de modo a produzir uma sociedade mais igualitária (Ladeira, 2021).

Nesse sentido, Saviani ressalta que

(...) se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. (Saviani, 2009, p. 50-51).

Sob esse ponto de vista, Souza e Joslin (2018) destacam a perspectiva de Gramsci (2001) de que o sistema educacional tenderia a uma perpetuação do sistema capitalista, tendo em vista que haveria um empenho por parte dos capitalistas em reduzir e tornar mais precária a formação dos trabalhadores. Assim, a educação funcionaria como um mecanismo de reprodução social e econômica, fazendo perdurar injustiças e desigualdades.

Contribuindo para essa discussão, autores como Bourdieu discutem, em uma perspectiva crítica, como o acesso desigual ao conhecimento sistematizado viabiliza a dominação da classe trabalhadora pela elite já que, historicamente, o conhecimento crítico não foi disponibilizado às classes mais populares. A análise do autor sobre mobilidade social (Bourdieu, 1988) suscita dúvidas acerca da aparente relação entre educação e empregabilidade, tendo em vista a existência de outros fatores que podem

impactar a ascensão social dos indivíduos. Para o autor, grupos economicamente mais favorecidos e com maior bagagem cultural possuem maior oportunidade de acesso a posições mais relevantes no mercado de trabalho do que os das camadas mais baixas da hierarquia social (Lemos; Dubeux; Pinto, 2009).

Mészáros corrobora com esse pensamento ao afirmar que

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade (Mészáros, 2008, p. 35).

Para Kuenzer (2008), no atual estágio do capitalismo, a lógica que impera nas relações entre trabalho e educação é a da “inclusão excludente”. De acordo com a autora, a dualidade estrutural presente entre essas duas áreas se agrava cada vez mais. Isso acontece devido à relação entre o mercado, que exclui a força de trabalho formal para reincorporá-la através de formas de trabalho precário, e um sistema de educação que inclui para depois excluir no decorrer do processo, através da expulsão ou da precarização dos processos de ensino.

Nesse sentido, é importante mencionar que, frequentemente, as estratégias de inclusão das classes menos favorecidas às modalidades de ensino não atendem aos critérios de qualidade necessários para a formação de indivíduos autônomos, tanto do ponto de vista intelectual quanto do ponto de vista ético, de modo que a inserção dos mais pobres não representa, necessariamente, uma democratização do conhecimento, mas sim uma forma de materializar a divisão social. Ademais, o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento crítico passou a ser considerado pelas classes dominantes como um risco. Assim, a propagação dos ideais dominantes no âmbito da educação permite que os interesses dos mais ricos se sobreponham em detrimento dos mais pobres, reforçando o fenômeno da inclusão excludente (Ladeira, 2021).

Sob essas circunstâncias, é possível notar como o sistema educacional, em geral, inclui para excluir, de forma que esses indivíduos acabam sendo excluídos do mercado de trabalho formal e passam a ser incluídos em trabalhos informais, onde a exploração e a precarização se intensificam. Muitos nem se dão conta desse processo

de segregação a que são submetidos, interiorizando a ideia de que sua condição é um resultado de sua própria conduta, fazendo com que essa percepção se torne parte de sua identidade (Kuenzer, 2005). Ademais, diante dessa realidade, é comum que muitos indivíduos passem a disputar, em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e excludente, uma vaga de emprego que, muitas vezes, não possui relação com a sua área formação.

Em síntese, a relação entre educação e trabalho no capitalismo contemporâneo expressa diferentes pontos de vista que envolvem a compreensão do papel da educação na sociedade. Essa relação envolve uma contradição intrínseca. De acordo com Previtali e Fagiani (2015), alguns autores (Ramos, 2011; Frigotto, 2020) ressaltam que, em consonância com a ideologia do capital humano e da meritocracia, a educação formal reflete a qualificação da força de trabalho indispensável à produção e reprodução do capital, fator que viabiliza o atendimento das demandas do mercado e possibilita o crescimento econômico. Já sob a perspectiva de outros autores (Gramsci, 1976; Saviani, 2015), há o entendimento de que a educação, relacionada a uma formação integral do indivíduo, proporciona a aquisição de saberes que possibilitam a compreensão, pela classe trabalhadora, dos conflitos presentes na sociedade burguesa, o que contribui para a formação de uma consciência crítica direcionada à transformação social.

Assim, nessa dinâmica educação-trabalho entende-se que não se pode ignorar a importância da formação do trabalhador com vistas a garantir seu acesso ao emprego em um mercado cada vez mais exigente e competitivo, assegurando ao menos a sua subsistência. Ao mesmo tempo, é imprescindível oferecer uma educação voltada para uma formação abrangente, capaz de promover o desenvolvimento de uma consciência crítica que favoreça a emancipação do indivíduo, ou seja, uma educação que vá além da mera transmissão de habilidades e competências exigidas pelo mercado de trabalho.

Portanto, uma educação voltada para a emancipação do trabalhador deve propiciar o resgate do sentido ontológico do trabalho como expressão da dimensão humana e social do indivíduo, em um processo que favoreça o desenvolvimento das sociedades, melhorando a vida das pessoas e promovendo o bem-estar coletivo. Assim, embora possa ser considerada um instrumento de exploração e alienação do

trabalhador que facilita a propagação do capitalismo, a educação também tem o potencial de “libertar da prisão ideológica desse sistema”, mesmo que seja de forma complicada e desafiadora (Ribeiro, 2019).

É importante reforçar ainda que, apesar de sua relevância para a inserção do indivíduo no mercado do trabalho e aumento do nível de renda, a educação, isoladamente, não é suficiente para garantir emprego na ausência de crescimento econômico, haja vista que essa inserção também é determinada por fatores estruturais e conjunturais, além do nível de instrução. Nesse sentido, a criação de novos postos de trabalho e o aumento do número de empregos dependem, em parte, de processos estruturais de organização da produção, da estrutura do mercado de trabalho, da estrutura ocupacional, bem como dos mecanismos macroeconômicos e políticos que regulam o funcionamento das economias capitalistas em níveis nacional e internacional.

De fato, é comum pressupor que níveis mais altos de educação estariam sempre associados a melhores e maiores oportunidades de empregos. Entretanto, conforme discutiremos a seguir, as relações entre profissionalização, educação e trabalho decorrem de uma complexa teia de mediações e conflitos entre as diversas esferas da sociedade: econômica, social, política e cultural (Manfredi, 2017).

Desse modo, no próximo capítulo abordaremos a política de educação profissionalizante, contextualizando sua emergência e desenvolvimento no Brasil, tendo como foco a criação dos institutos federais e a educação profissional técnica integrada.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: Origem e desenvolvimento

No Brasil, a Educação, em especial a Educação Profissional, sempre esteve atrelada a interesses econômicos, os quais, em geral, prevalecem sobre os aspectos mais relativos a uma formação voltada para o pleno desenvolvimento do ser humano. Desde as primeiras iniciativas no período colonial até as reformas contemporâneas, a educação tem sido moldada pelas transformações econômicas, sociais e políticas experimentadas ao longo dos anos.

De acordo com Manfredi (2017), a Educação Profissional compreende programas, ações e práticas educativas que visam à formação para o trabalho em suas diversas formas. Isso inclui ações intencionais e programas de educação estabelecidos em diferentes ambientes, dentre os quais podemos citar escolas, locais de trabalho ou associações, abrangendo diferentes modalidades e níveis de cursos, que vão desde cursos superiores de tecnologia, técnicos de nível médio até os cursos de “qualificação profissional”, que geralmente são de curta duração e não possuem vínculo com a escolaridade.

Assim, este capítulo busca analisar a trajetória da Educação Profissional ao longo dos diferentes períodos históricos, ressaltando os principais marcos legais e políticas públicas implementadas desde o período colonial até os dias atuais.

Na primeira seção, abordaremos as primeiras práticas de formação profissional que surgiram no Brasil Colônia para atender às demandas sociais e econômicas desse período em que a formação profissional estava relacionada à formação de aprendizes em trabalhos manuais direcionados a escravos e nativos. Na segunda seção, trataremos do Período Imperial, caracterizado pela organização de algumas iniciativas como as Casas de Educandos Artífices e os Liceus de Artes e Ofícios, e da Primeira República, período em que se destaca a criação das Escolas de Aprendizes e Artífices, consideradas o marco inicial da sistematização do Ensino Profissional no país. No decorrer da terceira seção, analisaremos as características do período que compreende da Era Vargas à Ditadura Militar, marcado pela criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e pela implementação de reformas educacionais significativas, tais como a Reforma Capanema. Por fim, a quarta seção tratará dos eventos recentes que envolvem a Educação Profissional a partir do processo de

redemocratização, tais como a promulgação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 e reformas subsequentes, incluindo a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e a Reforma do Ensino Médio, que traz mudanças significativas para a Educação Profissional no país.

Deve ser ressaltado que as características e os eventos ocorridos em cada fase são fundamentais para compreender o processo de construção da dualidade estrutural que caracteriza o sistema educacional brasileiro e seu alinhamento com a divisão social e técnica do trabalho.

3.1 Brasil Colônia (1500-1822)

A Educação Profissional no Brasil tem sua origem no período colonial, no qual se identificam as primeiras práticas específicas destinadas à formação de mão de obra especializada para atender as demandas sociais e econômicas deste período.

Inicialmente, durante o período de colonização portuguesa, o Brasil era considerado um território destinado apenas à exploração de recursos naturais para sustentar o mercantilismo. De acordo com autores como Celso Furtado (2006) e Caio Prado Jr. (2011), a economia era baseada no sistema de *encomienda*, no qual utilizava-se o trabalho forçado indígena, que foi gradualmente sendo substituído pela mão de obra escrava de africanos, com a finalidade de extrair esses recursos e enviá-los para a Europa.

Posteriormente, durante os séculos XVI e XVII, o ciclo do açúcar foi responsável por impulsionar a economia colonial por meio da exploração do trabalho escravo, empregado em grandes propriedades agrícolas para produção de açúcar em larga escala (Furtado, 2006). O período foi marcado também pela emergência de uma elite agrária que detinha o controle das principais atividades econômicas (Novais, 1979), exercendo um papel fundamental na manutenção do sistema colonial e na transição para a economia pós-colonial.

De acordo com Caio Prado Jr. (2011), se, por um lado, esse modelo econômico foi responsável por impulsionar a economia do período, por outro, consolidou uma estrutura econômica dependente da economia europeia (Novais, 1979), gerando uma

sociedade marcadamente desigual, na qual a concentração de poder e riqueza nas mãos de poucos foi determinante na formação da sociedade brasileira.

Conforme descrito, o sistema de produção da época era majoritariamente escravocrata, utilizando mão de obra indígena, negra e de alguns poucos trabalhadores livres em funções que exigiam algum nível de qualificação (Manfredi, 2017). Nesse período, a principal atividade era a produção de açúcar, na qual os trabalhadores com mais experiência repassavam seus conhecimentos e técnicas aos novos aprendizes (Fonseca, 1986).

Embora houvesse a predominância da força de trabalho escravizada, havia necessidade de mão de obra especializada para realização de tarefas mais técnicas. Porém, sem oferta de capacitação formal, a aprendizagem ocorria de maneira informal no ambiente de trabalho, sem planejamento ou regulamentação (Cunha, 2005). Assim, as primeiras iniciativas de formação profissional estavam relacionadas à formação de aprendizes em trabalhos manuais, prevalecendo “práticas informais de qualificação “no” e “para” o trabalho” (Manfredi, 2017, p.41).

Mais tarde, a descoberta do ouro em Minas Gerais alterou a dinâmica da economia, atraindo muitos imigrantes e levando ao surgimento de novas cidades. No entanto, observa-se que a economia do país ainda se mantinha dependente da mão de obra escrava e da exportação de recursos naturais. Alguns autores como Novais (1979) ressaltam que essa dependência econômica e a ausência de um mercado interno sólido trouxeram impactos duradouros que moldaram a estrutura econômica do país, repercutindo por gerações.

A “corrida do ouro” trouxe novas formas de organização do trabalho e a necessidade de profissionalização dos indivíduos responsáveis pelas atividades de extração. Nesse contexto, surgiram as Casas de Fundição e de Moeda, locais em que o ouro bruto era convertido em barras, atividade que demandava habilidades específicas, levando ao desenvolvimento do ensino de ofícios dentro da própria instituição (Fonseca, 1986).

Por sua vez, a expansão agrária e da atividade extrativista de minérios nesse período fomentou a criação dos primeiros núcleos urbanos nos quais atividades burocráticas, de comércio e serviços deram origem a um mercado consumidor de produtos artesanais que demandavam conhecimento especializado de diversos

ofícios, tais como sapateiros, tecelões, carpinteiros, dentre outros similares (Cunha, 2005).

Nesse cenário, os colégios jesuíticos exerceram um importante papel no que diz respeito à necessidade de formação profissional nos principais núcleos urbanos em desenvolvimento pois, além da catequese e educação dos índios, construíram escolas para colonizadores, especialmente para os setores da elite (Manfredi, 2017).

De acordo com Cunha (2000), os colégios e residências jesuíticas, que já possuíam seus próprios quadros de artesãos, foram os primeiros núcleos de formação profissional no período colonial, nos quais eram ensinados diversos ofícios tais como carpintaria, ferraria, tecelagem, entre outros, voltados para o atendimento das demandas do cotidiano. O aprendizado de trabalhos manuais era direcionado a escravos e nativos, tanto negros, mestiços ou índios, tendo como preferência crianças e adolescentes. Mas o ensino de natureza intelectual e humanista, ministrado também pelos jesuítas, era destinado apenas à elite, que deveria se manter afastada de qualquer trabalho físico.

É importante mencionar que, assim como na Europa, aqui, a formação profissional era considerada como designada aos índios, negros e portugueses pobres, que deveriam se dedicar ao “saber-fazer” (Cunha, 2005 a. p. 9). Desse modo, o “ensinar a trabalhar” visava às classes mais pobres da população, composta, em sua maioria, por analfabetos oriundos de uma sociedade marcada pela exclusão e escravidão, baseando-se em uma perspectiva elitista da época que considerava que o ensino de ofícios manuais era simples e dispensava preparações formais, enquanto o acesso ao conhecimento contido nos livros era privilégio das classes dominantes (Batista; Muller, 2021).

A chegada da corte portuguesa ao Brasil, em 1808, trouxe a necessidade de preservar o padrão de vida da realeza. Isso exigiu a formação de uma força de trabalho específica para atender as demandas do mercado recém-aberto, de modo que o aumento da necessidade de mão de obra qualificada levou à criação das primeiras escolas de ofícios (Batista; Muller, 2021).

Nesse período, o Brasil deixou de ser colônia de Portugal e passou a ser a sede do reino, mudança que representou um avanço na formalização da Educação Profissional no país. Foram criadas as primeiras instituições oficiais voltadas à

Educação Profissional, como o Colégio das Fábricas, considerado o primeiro estabelecimento constituído pelo poder público, com a finalidade de oferecer educação aos aprendizes vindos de Portugal, atraídos pelas oportunidades geradas pela permissão de indústrias no país (Garcia, 2000; Fonseca, 1986).

A chegada da corte portuguesa trouxe importantes benefícios para o país, como a abertura de portos e permissão para instalação de fábricas. Devido à falta de empreendimentos industriais, os quais, até então, eram proibidos de funcionar, e à discriminação contra determinados trabalhos manuais, havia uma carência de mão de obra para diversas ocupações cruciais ao desenvolvimento industrial do país, especialmente para empreendimentos de grande porte, os quais demandavam um grande aporte de mão de obra (Manfredi, 2017). Assim, adotou-se a estratégia de aprendizagem compulsória para crianças e jovens dos setores mais excluídos da sociedade (órfãos, abandonados e desvalidos) e o ensino de ofícios começou a ser oferecido nos arsenais do Exército e da Marinha e, mais tarde, nos próprios estabelecimentos industriais (Santos, 2000).

Ainda no campo educacional, importantes instituições foram estabelecidas, como as escolas superiores, antes proibidas pela política metropolitana, as quais desempenharam um papel significativo no desenvolvimento profissional do país em diversas áreas, incluindo medicina, matemática, comunicação, artes, engenharias, dentre outras (Silva; Ciasca, 2021).

Deve-se enfatizar que, durante o período colonial, o trabalho escravo, que perdurou por mais de três séculos, deixou marcas profundas na sociedade brasileira, influenciando a percepção acerca do trabalho e a sua forma de divisão entre as classes sociais. Conforme salientado por Manfredi,

Além de envolver a violência cometida contra os habitantes nativos, impondo-lhes um padrão civilizatório que não era o seu, e de afugentar os trabalhadores livres, o emprego da mão de obra escrava para a execução de atividades artesanais acabou criando a representação de que todo e qualquer trabalho que exigisse esforço físico e manual consistiria em um trabalho desqualificado (Manfredi, 2017, p. 44).

Desse modo, em uma sociedade na qual os trabalhos manuais empregavam mão de obra escrava indígena e africana, trabalhos estes que exigiam pouca ou nenhuma qualificação profissional, essa percepção afetava todas as atividades que

demandavam força física ou utilização das mãos, as quais eram atribuídas exclusivamente a estes grupos. Assim, tem-se a raiz do preconceito contra o trabalho manual, que passou a ser atribuído também às camadas inferiores da população que tinham uma proximidade social com os escravos: os mestiços e brancos pobres (Cunha, 2005a).

Essa percepção, mesmo passando por ajustes ao longo do tempo, persiste até os dias de hoje. Ainda é comum que os trabalhos que demandam maior esforço físico e pouca ou nenhuma qualificação sejam atribuídos a populações discriminadas há séculos.

3.2 Brasil Império e Primeira República (1822-1930)

A Proclamação da Independência do Brasil, em 1822, representou apenas uma mudança política, pois, na prática, manteve o trono sob controle da família real portuguesa. A estrutura econômico-social permaneceu a mesma, fazendo-se presente ainda características agrárias e a dependência do trabalho escravo e, conseqüentemente, a manutenção dos privilégios dos grandes proprietários rurais (Batista; Muller, 2021).

De acordo com Furtado (2006), a economia do Brasil Imperial permaneceu essencialmente agrária, tendo como principais responsáveis pelas exportações a produção do açúcar no Nordeste e do café no Sudeste. O café, em especial, tornou-se o motor da economia brasileira a partir da segunda metade do século XIX, impulsionando a urbanização e a modernização nas regiões produtoras.

Iniciativas industriais estatais e privadas foram estabelecidas com o intuito de apoiar o comércio que beneficiava a metrópole, ao mesmo tempo em que foi dado início à criação do Estado Nacional e à constituição do sistema educacional escolar, o qual permaneceu basicamente com uma mesma estrutura por mais de um século (Cunha, 2005).

As ações no âmbito da Educação Profissional durante o período imperial refletiram as condições sociais, políticas e econômicas da época. Se, durante o período colonial, o ensino profissionalizante não era reconhecido como um modelo

educativo, isso se manteve nos primeiros anos após a independência. Assim como ocorria no período colonial, a formação profissional era destinada às classes trabalhadoras, permanecendo distante de um sistema de ensino orientado para as ciências (Batista; Muller, 2021).

Conforme explica Manfredi (2017), nesse período, a instituição do sistema educacional principiou pelo topo, com a fundação das primeiras instituições públicas de ensino superior, visando à formação de indivíduos para desempenharem funções mais qualificadas no exército e na administração do Estado, enquanto os demais níveis de ensino (primário e secundário) funcionavam como cursos propedêuticos, preparatórios para o ingresso na universidade.

Paralelamente, o Estado desenvolvia um tipo de ensino distinto do secundário e superior, destinado à formação de força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais (Cunha, 2005a). Nesse período, as iniciativas de formação profissional, como preparação para os ofícios manufatureiros, eram ofertadas nas academias militares (Exército e Marinha), em instituições filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios (Manfredi, 2017).

Nesse cenário, destaca-se a criação das Casas de Educandos Artífices em cada uma das dez capitais das províncias¹¹, entre os anos de 1840 e 1865. Tais instituições, mantidas integralmente pelo Estado, visavam ao atendimento de crianças e jovens desamparados, adotando o modelo de aprendizagem vigente no âmbito militar, onde recebiam instrução primária e aprendiam alguns ofícios (Manfredi, 2017).

Já os Liceus de Artes e Ofícios, criados a partir de 1858, nasceram de iniciativas de entidades da sociedade civil e contavam com o apoio e recursos das elites locais, como membros da burocracia do Estado, nobres, fazendeiros e comerciantes. Destinadas a amparar órfãos e/ou ministrar ensino de artes e ofícios, essas instituições foram mantidas durante o período republicano e ampliadas em alguns estados, servindo de base para a construção de uma rede de escolas profissionalizantes (Manfredi, 2017).

Cabe destacar que, no período imperial, as práticas educativas adotadas pelo Estado e pela iniciativa privada representavam duas concepções distintas, mas que

¹¹ Pará (1840); Maranhão (1842); São Paulo (1844); Piauí (1849); Alagoas (1854); Ceará e Sergipe (1856); Amazonas (1858); Rio Grande do Norte (1859); e Paraíba (1865).

se complementavam. De um lado, uma perspectiva assistencialista e compensatória, direcionada aos menos favorecidos, com a finalidade de conferir dignidade à pobreza através do trabalho; de outro, uma perspectiva que se referia à educação como um instrumento de formação para trabalhos manuais, considerado útil para a sociedade e “legitimador da dignidade da pobreza”. Como afirma a autora, “tais iniciativas constituíam mecanismos de disciplinamento dos setores populares, no sentido de conter ações insurrecionais contra a ordem vigente e legitimar a estrutura social excludente herdada do período colonial” (Manfredi, 2017, p. 50).

Conforme analisam Batista e Muller (2021), o período imperial foi marcado pela criação de cursos e instituições de ensino voltadas para a formação profissional, mantidas pelo Estado, pela sociedade civil ou pela Igreja que, em geral, possuíam um caráter filantrópico, sendo muitas vezes direcionadas às camadas mais pobres da sociedade. Além disso, existiam cursos propedêuticos direcionados às elites, que possibilitavam o prosseguimento dos estudos em cursos superiores, a quem também estavam destinados os títulos de “doutor”.

Essa disparidade é uma característica que reflete a dualidade do nosso sistema de ensino, que predominou oficialmente ao longo de muitos anos tendo em vista que, a partir de um decreto de 1834, a Corte passou a assumir a responsabilidade pelo ensino superior, atendendo às demandas das elites, enquanto cada província ficava encarregada da educação elementar das classes dominadas. Esse dualismo, cujos indícios já se manifestavam desde o período colonial, continua a ser uma característica marcante do sistema educacional brasileiro até os dias atuais (Batista; Muller, 2021).

O fim do período imperial e início do período republicano foi marcado por mudanças socioeconômicas importantes. Caio Prado Júnior (2011) ressalta a transição do trabalho escravo para o trabalho livre como um dos acontecimentos mais relevantes desse período. A abolição da escravatura, em 1888, alterou de maneira significativa a estrutura produtiva do país, levando à substituição gradual da mão de obra escrava pelos imigrantes¹² europeus nas plantações de café. Além disso, o

¹² Com a abolição da escravatura houve dificuldades na transição da condição de escravos para trabalhadores assalariados, tanto em razão do preconceito e discriminação racial das classes dominantes que consideravam os escravos como seres inferiores, quanto pela recusa de muitos libertos em permanecerem trabalhando nas mesmas propriedades ou condições anteriores à abolição. Assim, a solução encontrada foi substituir a mão de obra escrava pelo trabalho de imigrantes (Cunha, 2005a).

período foi marcado por investimentos em infraestrutura, como a construção de ferrovias e a modernização de portos, favorecendo o escoamento da produção e a integração do mercado interno.

Segundo Kunze (2009), a economia já apresentava sinais de esgotamento do modelo agrário-exportador, enfrentando pressões para se ajustar ao modelo de produção industrial. Apesar da atividade industrial ainda ser incipiente, com o surgimento das primeiras fábricas no país, em fase de adaptação e utilização de tecnologia importada, os incentivos ao trabalho e a uma formação profissional voltada aos trabalhadores das fábricas começaram a ser incluídos nos planos do governo republicano, através do projeto de constituição da rede federal das escolas profissionais.

Ainda de acordo com a autora, essas transformações econômicas trouxeram a necessidade de adequação da população desfavorecida - que se tornava cada vez mais expressiva com o aumento da população urbana e do crescimento do número de indivíduos livres em decorrência da abolição da escravidão - às exigências do capitalismo industrial e sua inserção em um processo educativo compatível com o novo modelo produtivo.

De acordo com Manfredi (2017), o processo de industrialização e o surgimento de grandes centros urbanos no país impulsionaram os serviços de infraestrutura de transportes e edificações. Assim, para atender as demandas dos novos setores que surgiam na economia brasileira tornou-se necessária a formação de mão de obra especializada, resultando na criação de iniciativas no campo da instrução básica e profissional popular.

Como explica Kunze (2009), a configuração desse novo modelo econômico passou a exigir o ajustamento de um segmento social, que não pertencia à elite, às necessidades do capital industrializado e a sua inclusão em um processo educativo que pudesse atender essas demandas, trazendo novos contornos para a Educação Profissional.

Durante os períodos colonial e imperial, o ensino artesanal e manufatureiro era dirigido aos marginalizados: miseráveis, órfãos, abandonados e delinquentes. Em suma, era destinado àqueles que não poderiam por resistência a um ensino que preparava para ocupações consideradas socialmente como próprias de escravos.

Mesmo que essa exclusividade não existisse, a mera associação dessas ocupações com a escravidão já era sinal de que deveriam ser evitadas por homens livres, a fim de distingui-los da condição escrava (Cunha, 2005, p.119).

Já na Primeira República, período que se estende da Proclamação da República até os anos 1930, o sistema escolar e a Educação Profissional ganharam novos contornos. Nessa época houve uma mudança importante no que diz respeito aos destinatários do ensino profissional: não se tratava apenas dos pobres e desafortunados, passando a incluir aqueles que pertenciam aos setores populares urbanos, os quais se transformariam em trabalhadores assalariados. Desse modo, a organização do sistema de ensino profissional consistiu em um processo legitimado de qualificação e disciplinamento dos trabalhadores livres dos centros urbanos (Manfredi, 2017).

Manfredi destaca ainda que, nessa época, as poucas instituições destinadas ao ensino artesanal e manufatureiro foram substituídas por redes de escolas, estabelecidas por iniciativa tanto de governos estaduais quanto do governo federal, bem como por outras entidades, entre as quais a Igreja Católica, trabalhadores organizados em associações de mútuo socorro ou de natureza sindical, que contribuíram com algumas iniciativas pontuais.

Em 1909, marcando o início da Educação Profissional formal no país, o presidente da República, Nilo Peçanha, criou as Escolas de Aprendizes e Artífices¹³ (Silva, Ciasca), uma em cada unidade da federação, as quais, posteriormente, dariam origem às escolas técnicas e agrotécnicas federais. A criação dessa rede escolar representou o ponto de partida do processo de organização do sistema de ensino profissional no regime republicano e a efetivação da primeira política nacional voltada para o ensino profissional sob o mesmo regime de governo (Kunze, 2009).

A instalação dessas escolas nas capitais dos estados obedeceu a uma lógica mais política do que econômica, pois, na época, poucas capitais possuíam um parque industrial desenvolvido. Desse modo, compreende-se que essas escolas funcionavam

¹³ Ao longo dos anos, o Ensino Profissional passou por diversas mudanças de nomenclaturas. Inicialmente era ofertado pelas Escolas de Aprendizes e Artífices, as quais passaram a ser denominadas Liceus Industriais, posteriormente Escolas Industriais e Técnicas, Escolas Técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), até chegar aos atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

como um importante instrumento de barganha política do governo federal no que se refere às oligarquias locais (Manfredi, 2017).

Conforme ressaltam Batista e Muller (2021), a justificativa para a criação dessas escolas profissionais representava a mentalidade assistencialista que predominava em iniciativas anteriores, evidenciando, ainda, uma visão preconceituosa em relação os filhos das classes proletárias considerando que, conforme expresso no Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, a finalidade seria “não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como faze-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime”.

Assim, durante o período republicano, compreende-se que a educação era considerada uma importante ferramenta para transformar os indivíduos “desocupados” em “cidadãos republicanos úteis e contribuidores da ordem social e do desenvolvimento do país” de modo que, no que tange à Educação Profissional, as escolas deveriam disseminar os valores e princípios desse novo regime governamental, hábitos de trabalho e uma formação profissional que os transformasse em trabalhadores produtivos e qualificados, prontos para vender sua força de trabalho e atuar nas futuras indústrias brasileiras (Kunze, 2009).

Para Manfredi (2017), a primeira República foi marcada por mudanças significativas que possibilitaram o surgimento de novas abordagens acerca da Educação Profissional. Por um lado, persistia a concepção assistencialista e compensatória de períodos anteriores. Ao mesmo tempo, conforme aponta a autora, observava-se o surgimento de uma concepção católico-humanista que considerava o trabalho um meio de combater a preguiça e ideais revolucionários, ou seja, um mecanismo de controle dos segmentos populares. Já a concepção “anarco-sindicalista” de educação integral, perspectiva surgida no âmbito do movimento dos trabalhadores que despontava no período, era caracterizada por iniciativas de práticas educacionais mais sistemáticas e que muitas das vezes incluíam, além da qualificação profissional, atividades político-culturais, tendo em vista que, para o grupo dos anarquistas, a educação era considerada uma importante ferramenta de conscientização e “formação de novas mentalidades e ideais revolucionários”. Por fim, destaca-se a concepção de formação profissional direcionada para o mercado de

trabalho, de modo a atender os padrões do modelo de produção industrial incipiente e do trabalho assalariado capitalista.

A autora ressalta ainda que essa visão de Educação Profissional para o trabalho assalariado se tornará predominante. Isso ocorre porque a forma em que se organizam o ensino profissional e os métodos de aprendizagem, que anteriormente ocorriam de maneira informal no próprio ambiente de trabalho, de maneira empírica e espontânea, foi adquirindo uma abordagem mais técnica e racional devido à prevalência da “organização científica (capitalista) do trabalho” (Manfredi, 2017, p. 62).

3.3 Era Vargas à Ditadura Militar (1930-1985)

Ao analisarmos a trajetória da Educação Profissional, podemos considerar que somente a partir da década de 1930, após a crise capitalista de 1929 e o avanço do processo de industrialização no Brasil, momento em que o modelo econômico deixou de ser baseado na agroexportação, é que a Educação Profissional passou a ser tratada como política pública no país (Batista; Muller, 2021), sendo objeto de negociação e disputa de diversas frações de classes sociais (Souza, 2011).

A crise de 1929, conhecida também como a Grande Depressão, impactou profundamente a economia brasileira. Segundo Celso Furtado (2007), a crise global expôs a fragilidade do modelo agroexportador brasileiro, que nessa época dependia fortemente das exportações de café, sua principal *commodity*. O colapso da Bolsa de Nova York teve efeito imediato sobre a economia brasileira, reduzindo drasticamente a demanda por café no mercado internacional, o que resultou em uma queda acentuada nos preços do produto e redução significativa das exportações brasileiras, gerando um superávit de café não vendido, o que causou uma crise de liquidez. Ademais, os choques externos reduziram drasticamente a capacidade de importação do país, gerando um aumento na demanda por produtos manufaturados locais (Tavares, 1972; Furtado, 2007).

Assim, os impactos da Grande Depressão no Brasil indicaram a necessidade de maior intervenção do Estado na economia, já que o governo precisou adotar políticas de estabilização para mitigar os efeitos da crise, tais como controle de preços

e incentivo à produção interna, buscando promover uma diversificação da economia através da industrialização via substituição das importações de bens duráveis e de capital, uma estratégia de desenvolvimento mais autônoma que reduziria a dependência externa e impulsionaria o desenvolvimento de um mercado interno robusto.

Como relata Santos,

Os anos 30' vão demarcar nitidamente um processo de mudanças estruturais na ordem política, econômica e social do Brasil, pois os grupos que promoveram a destituição do presidente Washington Luiz e apoiaram Getúlio Vargas, a partir do movimento que se convencionou chamar de Revolução de 1930, fizeram a opção pelo modelo de desenvolvimento fundamentado na industrialização em larga escala, em substituição ao modo de produção agro-exportador, que havia sofrido fortes impactos, devido à crise do capitalismo internacional, que se deu no final dos anos 20 (Santos, 2000).

Essa situação afetou, além dos grandes produtores, muitos trabalhadores rurais, levando a um aumento no número de desempregados e provocando um êxodo rural. O crescimento urbano desordenado aumentou a desigualdade e as tensões sociais, já que a oferta de emprego vinha se tornando incompatível com a demanda crescente, acentuando desigualdades e reduzindo significativamente o padrão de vida de boa parte da população. O descontentamento popular com as condições econômicas levou à formação de alianças entre trabalhadores urbanos e outros grupos sociais descontentes, despertando uma nova consciência política e social que fomentaria movimentos por reformas trabalhistas e sociais (Fausto, 2007).

Nesse cenário, novas exigências surgiram no âmbito do sistema educacional. Enquanto no período anterior as demandas por educação não eram igualmente percebidas por todos os segmentos da sociedade, a nova realidade econômica provocou mudanças nas aspirações populares. Segundo Batista e Muller (2021), com a expansão do setor industrial no país e o deslocamento da população para os centros urbanos, houve uma modificação do perfil da sociedade, elevando a demanda social por educação e, conseqüentemente, a pressão sobre o Estado para a implementação de políticas públicas direcionadas para essa área.

A partir da década de 1930, a relação entre educação e trabalho fabril se torna mais evidente, tendo em vista o crescente interesse do governo Vargas em fomentar

a industrialização por meio do processo de substituição de importações, em resposta aos efeitos deletérios da Crise de 1929 (Vicentini, 2021).

Com o objetivo de atender as necessidades do novo modelo econômico, a Educação Profissional passou a ser vista como um instrumento essencial para a promoção do desenvolvimento do país, em alinhamento com as políticas industriais do governo. Durante a Era Vargas¹⁴ (1930-1945), o país passou por importantes reformas educacionais, tendo sido implementadas políticas que expandiram o acesso à Educação Profissionalizante, ressaltando a importância da qualificação para o crescimento do setor industrial.

Ao assumir a presidência em 1930, uma das primeiras ações de Getúlio Vargas foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, medida que possibilitou a centralização da gestão da educação e regulamentação das instituições de ensino.

Sob o comando de Francisco Campos, o referido Ministério passou a ser encarregado da gestão das instituições escolares federais, incluindo as Escolas de Aprendizes Artífices¹⁵, as quais, após a reformulação da legislação educacional, passaram a ser denominadas Liceus Industriais, cuja finalidade era oferecer uma formação técnica adequada às necessidades da indústria (Santos, 2000; Batista; Muller, 2021).

Nesse período, o governo deu início a um conjunto de reformas com a finalidade de reestruturar as diferentes etapas do ensino no país. Francisco Campos foi responsável pela reforma educacional que recebeu seu nome, a qual desempenhou um papel fundamental na organização do ensino em nível nacional, estruturação das Universidades e instituição do Conselho Nacional de Educação. Essa reforma também reestruturou o ensino secundário que passou a ser dividido em dois ciclos: um ensino fundamental de cinco anos e outro complementar de dois anos,

¹⁴ A denominada Era Vargas foi composta por três fases: a fase Revolucionária (1930–1934), quando, em decorrência da Revolução de 1930, houve a deposição do presidente Washington Luiz e Vargas assumiu o poder como Chefe do Governo Provisório; a fase Constitucional (1934-1937), quando, após a aprovação da Constituição de 1934 pela Assembleia Constituinte de 1933-1934, Vargas foi eleito pela assembleia como presidente; e a fase do Estado Novo (1937-1945), inaugurada quando, através de um golpe de Estado, Vargas determina a dissolução do Congresso Nacional e outorga uma nova Constituição, assumindo poderes ditatoriais (Fausto, 2007).

¹⁵ Em 1942 as Escolas de Aprendizes e Artífices viriam a ser denominadas escolas industriais e técnicas, sendo transformadas, em 1959, em autarquias e denominadas como Escolas Técnicas Federais, as quais hoje compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Souza, 2011).

este último voltado à preparação dos estudantes para o ensino superior (Aranha, 1996, p. 201).

Em relação à Educação Profissional, Batista e Muller (2021) ressaltam que, com a publicação do Decreto nº 20.158/1931, o ensino profissionalizante foi normatizado no país, com a finalidade explícita de formar uma mão de obra especializada, não se restringindo a uma concepção assistencialista de atendimento direcionado às classes menos favorecidas. Conforme salientado por Cunha (2000, p.23), “pela primeira vez, no Brasil, o termo técnico foi empregado na legislação educacional em sentido estrito, isto é, designando um nível intermediário na divisão do trabalho”.

Acerca desse aspecto, Kuenzer (2007) explica que a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil se desenvolveu a partir do conceito de dualidade estrutural. Isso se deve ao fato de, historicamente, observar-se uma segregação da trajetória educacional entre aqueles que iriam desempenhar funções intelectuais e aqueles que assumiriam funções instrumentais, em uma sociedade na qual o desenvolvimento das forças produtivas determinava a divisão entre capital e trabalho, refletida, nessa época, no modelo de produção taylorista-fordista, caracterizado pela separação entre as funções de planejamento e supervisão por um lado, e as de execução por outro.

Em 1937, após um golpe de Estado, foi instaurado um período de ditadura, denominado “Estado Novo”. Vargas passou a orientar sua política educacional conforme os interesses políticos e econômicos de seu governo, especialmente em relação à necessidade de formação de uma força de trabalho que possibilitasse a realização do projeto de desenvolvimento do país (Manfredi, 2017).

Para Cunha (2005b), uma das características mais significativas da política educacional do Estado Novo, especialmente no que diz respeito ao ensino profissional, foi o forte protagonismo do Estado, observando-se uma mudança na dinâmica em relação ao período imperial e primeiros anos do regime republicano, quando as iniciativas estatais coexistiam com iniciativas privadas, especialmente nas sociedades que mantinham liceus de artes e ofícios.

Em 1937, manifestando preocupação do governo com a qualificação da força de trabalho, pela primeira vez o ensino profissional é tratado na Constituição Federal,

enfatizando-o como uma obrigação do Estado para com as “classes menos favorecidas” e atribuindo às indústrias e sindicatos o dever de formar, em escolas, os seus aprendizes (Cunha, 2005b). Conforme tratado no art. 129 da referida Constituição:

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

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados (Brasil, 1937).

Na sequência, a partir da década de 1940, o sistema educacional foi organizado por leis orgânicas, as quais segmentaram a educação conforme setores produtivos e profissões¹⁶ e redefiniram currículos e articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus, separando aqueles que deveriam ter acesso ao ensino secundário e formação propedêutica voltada para a universidade dos que deveriam receber formação profissional orientada para a produção. Essas Leis Orgânicas do Ensino, implementadas entre 1942 e 1946 pelo ministro Gustavo Capanema, ao definirem diretrizes específicas para cada setor da economia, intensificaram as diferenças existentes entre o ensino propedêutico e técnico, contribuindo para a legitimação do dualismo presente na educação brasileira (Ciavatta, 2005).

Essa lógica dualista, baseada na diferenciação de classes sociais, persistiu mesmo após a queda do Estado Novo (Manfredi, 2017, p. 68).

No ano de 1942, essa estrutura foi fortalecida com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), marco importante na Educação Profissional no país. Fundada como uma entidade privada de interesse público, seu propósito era auxiliar a indústria na formação de mão de obra qualificada, através da Educação Profissional e oferta de serviços para os trabalhadores do ramo industrial, objetivo que permanece até os dias atuais (Souza, 2014). Já em 1946 foi instituído o

¹⁶ O Ensino Médio se estruturou definitivamente como curso de estudos regulares com a Reforma Capanema sendo, à época, dividido em cinco ramos. O Ensino Secundário tinha como objetivo a formação de dirigentes e preparação para o Ensino Superior. Os demais ramos eram voltados à formação de uma força de trabalho específica para os setores produtivos: ensino agrícola para o setor primário, ensino industrial para o setor secundário, ensino comercial para o setor terciário e o ensino normal destinado à formação de professores (Cunha, 2000).

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), cuja finalidade era oferecer Educação Profissional destinada à formação de trabalhadores do comércio (Garcia *et al*, 2018; Souza; Oliveira, 2014).

Inspirada na reforma do sistema escolar italiano¹⁷, a política educacional do período do Estado Novo foi marcada pelo autoritarismo e pela chamada “dualidade educacional”, com a reestruturação do ensino posterior ao primário em dois ramos de ensino, legitimando o Ensino Secundário como preparatório e propedêutico ao Ensino Superior, destinado à formação das elites, separado do ensino técnico, que abrangia os cursos profissionalizantes direcionados às classes menos favorecidas, refletindo uma divisão social do trabalho, na qual a formação profissional era considerada inferior (Manfredi, 2017, p. 64).

Na sequência, em 1961, tem-se a promulgação da 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) que buscou integrar as diferentes modalidades de ensino e oferecer uma formação mais equitativa. Essa legislação estabeleceu um marco importante ao reconhecer o ensino profissional como parte do sistema regular de ensino, determinando a equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos para fins de acesso ao ensino superior (Kuenzer, 2007). Antes da publicação da referida lei não havia a possibilidade de os concluintes de cursos técnicos (egressos de cursos não secundários) poderem continuar os estudos no ensino superior (Manfredi, 2017).

Entretanto, de acordo com (Manfredi, 2017), a despeito da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961, essa dualidade persistiria, mesmo tendo sido assegurada uma maior flexibilidade na transição do ensino profissionalizante para o ensino secundário.

Como visto, as leis de equivalência aprovadas nesse período tentaram amenizar essa dualidade. Mas as políticas educacionais, em geral, limitavam o acesso dos segmentos mais pobres da população à educação superior, oferecendo uma educação direcionada ao mercado de trabalho e considerada como um mecanismo de controle das aspirações sociais dessas classes. Como afirma Kuenzer (2007, p. 29), apesar de representar um avanço, “a equivalência não supera a dualidade

¹⁷ Conhecida como Reforma de Gentile, de inspiração fascista.

estrutural, uma vez que continuam a existir dois ramos distintos de ensino, para distintas clientelas, voltados para necessidades bem definidas da divisão do trabalho”.

Nas palavras de Cunha,

Reforçando a dualidade escolar, a política educacional do Estado Novo erigiu uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, entre o ensino secundário, destinado às elites condutoras, e os ramos profissionais do ensino médio, destinados às classes menos favorecidas, embora os alunos desses ramos devessem ser selecionados (Cunha, 2005b, p. 141).

Assim, a dualidade estrutural gerou disparidades no acesso à educação de qualidade, tendo em vista que os cursos profissionalizantes, geralmente vistos como inferiores, restringiam as oportunidades para os alunos oriundos das classes menos favorecidas ao oferecerem uma formação que não necessariamente preparava esses alunos para o ensino superior, situação que perpetua um ciclo de exclusão social no qual apenas uma determinada parcela da população poderia acessar uma educação que oportunizasse a ascensão social (Pereira *et al*, 2019; Moura, 2007).

Após o período do Estado Novo, entre 1945 e 1964, o Estado permaneceu como protagonista dos projetos e iniciativas de investimento que constituíram as bases do setor industrial e de seu empresariado. Os instrumentos legais desenvolvidos nesse período consolidaram a concepção de dualidade estrutural nas escolas. De um lado, havia a educação acadêmico-generalista, que proporcionava um conjunto básico de conhecimentos cada vez mais amplo à medida em que se avançava nos estudos. Do outro lado, havia a educação voltada para a formação profissional, “sem aprofundamento teórico, científico e humanístico que desse condições de prosseguir nos estudos ou mesmo de se qualificar em outros domínios” (Alves *et al*, 1997, p. 71).

De acordo com Kuenzer (2007), do mesmo modo que as reformas de 1942 e 1961 refletiram as transformações ocorridas no mundo do trabalho, determinadas pelo crescimento industrial baseado na substituição de importações, a reforma promovida durante o governo militar ajustou-se a uma nova etapa de desenvolvimento do capitalismo, caracterizado pelo processo de internacionalização do capital e pela hegemonia do capital financeiro. Após o golpe de 1964, o governo militar implementou medidas para estabilizar a economia e estimular o desenvolvimento industrial no país, com o auxílio do capital estrangeiro.

No período que se entendeu de 1969 a 1973, a economia brasileira experimentou um ciclo de expressivo crescimento, conhecido como Milagre Econômico Brasileiro, resultado da intervenção direta do Estado na economia. Como explica Kuenzer (2007), a euforia do “tempo do milagre” apontava para a entrada do Brasil no grupo de países do Primeiro Mundo, que seria impulsionada através do crescimento econômico acentuado. A expectativa de desenvolvimento industrial com suas cadeias produtivas sugeria uma demanda considerável por mão de obra qualificada, especialmente em nível técnico.

Em 1971, a Lei nº 5.692 promoveu uma reforma na educação básica que representou uma tentativa de estabelecer a educação de nível médio como profissionalizante para todos os estudantes (Moura, 2007). A referida lei instituiu o ensino de 2º grau e determinou que a Educação Profissional fosse universal e obrigatória, com o objetivo de qualificar para o trabalho, em atendimento às demandas do mercado.

Porém, como explica Kuenzer (2007), as dificuldades relacionadas à implementação desse modelo e a constatação de que a euforia do milagre não atingiria os níveis de desenvolvimento almejado resultaram na queda da proposta de generalização da profissionalização no Ensino Médio, que nem chegou a ser implementada. O Parecer nº 76/1975 restabeleceu a modalidade de educação geral, a qual foi posteriormente reconhecida com a publicação da Lei nº 7.044/1982. Essa legislação determinou que a profissionalização deixasse de ser obrigatória e fosse facultada a cada escola, regulamentando um arranjo conservador que já era praticado nas escolas e, dessa forma, ratificando a concepção de Ensino Médio alinhada ao projeto dos indivíduos pertencentes às classes mais favorecidas: o acesso à universidade.

Dessa forma, de acordo com a autora,

[...] retorna-se ao modelo anterior a 1971: escolas propedêuticas para as elites e profissionalizantes para os trabalhadores; mantém-se, contudo, a equivalência.

Retorna à cena a velha dualidade estrutural, mesmo porque, originada na estrutura de classes, não pode ser resolvida no âmbito do projeto político-pedagógico escolar (Kuenzer, 2007, p. 30).

Esse modelo caracterizado pela dualidade estrutural, que foi adaptado ao longo da história para atender às demandas do mundo do trabalho e das relações sociais,

passou a se alinhar com o taylorismo-fordismo¹⁸, constituindo uma pedagogia própria que essencialmente ainda tem como propósito o atendimento às demandas da divisão social e técnica do trabalho. Essa divisão é caracterizada pela “clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais em decorrência de relações de classe bem definidas que determinavam as funções a serem exercidas por trabalhadores e dirigentes no mundo da produção e das relações sociais” (Kuenzer, 2007, p. 30).

Salm e Fogaça (1992) reforçam que a formação de trabalhadores para atividades industriais compreende uma educação primária, dissociada daquela que se destina à formação acadêmica. Essa separação relaciona-se a uma concepção elitista de formação profissional que distingue o ato de educar para o pensar, considerado nobre, da preparação superficial para a execução de tarefas servis, atendendo os requisitos para a implementação tardia do fordismo na indústria brasileira e alinhando-se às características desiguais da nossa sociedade.

De acordo com Manfredi (2017, p. 111), nesse cenário, a Educação Profissional fazia “parte de um plano nacional de desenvolvimento econômico e tecnológico sustentado e articulado a outras políticas de emprego, de trabalho e de renda”. Segundo a autora, tendo como referência os países capitalistas avançados, argumentava-se que para que o Brasil pudesse alcançar um novo estágio de desenvolvimento, seria necessário investir na formação de seus recursos humanos, exatamente como fizeram os países que hoje são líderes em tecnologia.

Sob essa perspectiva, a permanência dos princípios tayloristas-fordistas no Brasil deixou marcas profundas, entre elas a enorme disparidade educacional entre os diversos segmentos da estrutura ocupacional. A capacidade competitiva do setor produtivo brasileiro baseou-se na utilização de mão de obra a baixo custo e na abundância de matérias primas desde o início do processo de industrialização no século XX, sendo a pouca preocupação com os trabalhadores uma característica marcante dessa época. Além disso, destaca-se o legado cultural que se consolidou

¹⁸ Conforme discutido no capítulo anterior, a organização do sistema produtivo tem como padrão a constituição de grandes unidades fabris onde há uma concentração de uma quantidade elevada de trabalhadores, os quais são distribuídos em uma estrutura verticalizada e desdobrada em vários níveis operacionais (de supervisão e de planejamento e gestão), visando a produção em massa de produtos homogêneos para atender a demandas pouco diversificadas.

na sociedade em função da escravidão negra e indígena e, conseqüentemente, a estigmatização do trabalho manual e de determinadas ocupações, além de associar o conceito de trabalho operário e industrial à concepção taylorista de organização e controle do trabalho. Tais particularidades influenciaram significativamente o sistema educacional brasileiro, em especial a Educação Profissional (Delgado; Gomes, 2022).

Para Kuenzer (2007), o desenvolvimento de habilidades intelectuais superiores e o domínio de conhecimento científico-tecnológico não eram considerados como essenciais para os trabalhadores. Para esse grupo, o conceito de competência profissional deveria envolver um certo nível de escolaridade, treinamento específico para determinada ocupação e ampla experiência, resultando em destreza e rapidez, em decorrência da repetição e memorização de tarefas bem definidas e de baixa complexidade. Conforme explica a autora,

a pedagogia do trabalho taylorista-fordista priorizou os modos de fazer e o disciplinamento, considerando desnecessário ao trabalhador ter acesso ao conhecimento científico que lhe propiciasse o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas e a construção de sua autonomia.

Nos cursos de formação profissional, os conteúdos eram selecionados a partir das tarefas típicas de cada ocupação, notorizando-se as séries metódicas e a análise ocupacional pelas agências formadoras de mão-de-obra. O aprendizado privilegiou as formas de fazer típicas de cada ocupação definida, para atender às demandas de um processo produtivo parcelado, com tecnologia rígida e pouco dinâmica. (Kuenzer, 2007, p. 31)

Desse modo, segundo a análise de Delgado e Gomes (2022), legitima-se a existência de dois tipos de escola: as destinadas à classe dominante e as direcionadas à classe trabalhadora e subalterna, consolidando a dicotomia entre trabalho manual e intelectual. Adicionalmente, o predomínio de postos de trabalho não qualificados ou apenas semiquualificados possibilitava que indivíduos com pouca ou nenhuma escolaridade se transformassem em operários, intensificando a separação entre trabalho fabril e escolaridade básica. Essas práticas moldaram a política educacional brasileira e acabaram dificultando a assimilação do novo conceito de formação e qualificação profissional requerido pelo modelo de produção flexível que viria se instalar.

Conforme salienta Manfredi (2017), as mudanças técnico-organizacionais decorrentes da implementação do modelo capitalista de acumulação flexível viriam criar tensões e contradições entre o velho sistema educacional e as novas

necessidades de formação para o mercado de trabalho. Essas novas demandas pressionariam as antigas estruturas existentes, trazendo à tona os debates acerca da reestruturação do ensino médio e profissional.

3.4 Redemocratização e Reformas (1985-Atualidade)

No início dos anos 1980, a economia mundial passou por uma profunda transformação que se manifestou tanto na estrutura produtiva quanto nas esferas política e financeira. Essas alterações impactaram diversos mercados e estão relacionadas aos avanços tecnológicos, ao aumento do volume de recursos movimentados no sistema financeiro internacional e ao fortalecimento do modelo neoliberal como principal expressão do sistema capitalista, entre outros fatores (Alves *et al*, 1997).

No Brasil, iniciou-se uma nova era no quadro institucional com o processo de redemocratização, que se efetivou em 1985 após a saída dos militares do poder e a posse de José Sarney (Santos, 2000).

Nesse período, conforme tratado no capítulo anterior, o setor produtivo passou por um amplo processo de reestruturação que possibilitaria a redução de custos e o aprimoramento na qualidade dos produtos, visando a elevar a competitividade e conquistar novos mercados. De forma geral, esse processo requereu a substituição do modelo de produção taylorista-fordista, baseado em uma rígida divisão do trabalho, por novos padrões de produção pautados pela flexibilidade e capacidade de se adaptar às flutuações do mercado e apresentar respostas imediatas em um contexto de mudanças e incertezas (Alves *et al*, 1997).

Desse modo, as novas demandas geradas pela acumulação flexível afetaram também a concepção de educação que deveria voltar-se para a formação de trabalhadores aptos a atender a um mercado em constante instabilidade. De acordo com Kuenzer (2000), a exigência de um novo perfil de trabalhador gerou impactos significativos nos sistemas educacionais, especialmente na Educação Profissional, requerendo do Estado intervenções no modelo educacional vigente, tendo em vista a premente necessidade de elevar a escolaridade e requalificar os trabalhadores.

Sob a influência das políticas neoliberais e exigências do mercado internacional, o governo brasileiro realizou diversas reformas na área educacional, com destaque para a Educação Profissional. Conforme explica Manfredi (2017), seguindo o modelo dos países capitalistas avançados, o Brasil deveria investir na formação de recursos humanos para atingir um novo patamar de desenvolvimento.

Nessa conjuntura, as políticas implementadas pelo Estado basearam-se em correntes tecnicistas, próprias das áreas de administração e planejamento, que também foram ganhando espaço no cenário educacional. Aliado a isto, tem-se o resgate de princípios da teoria do Capital Humano¹⁹ de Schultz (1973), amplamente difundida pela América Latina por meio de políticas de organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), colocando o sistema educacional a serviço dos interesses econômicos e aos projetos voltados para o desenvolvimento e inserção do país na economia globalizada (Frigotto, 2010). Assim, durante a década de 1990, a política educacional dispersou-se em uma série de medidas que reestruturaram o sistema educacional brasileiro, com respaldo em recomendações elaboradas por técnicos de organismos internacionais, além de intelectuais influentes no país (Evangelista *et al*, 2007).

Em 1988, a promulgação da Constituição Federal assegurou o direito à educação, conforme descrito no art. 205, Seção I, Capítulo III, que menciona também a relação educação e trabalho: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Observa-se ainda que, apesar de não destinar uma seção específica, em outros pontos a Constituição trata de aspectos importantes relacionados à formação profissional. O direito à qualificação para o trabalho, disposto no art. 205, reaparece no art. 227, quando assegura à criança, ao adolescente e ao jovem o direito à

¹⁹ Conforme tratado no capítulo anterior, a tese central da teoria do Capital humano compreende a educação como produtora da capacidade de trabalho, de modo que o investimento em educação seria fundamental para o aumento da produtividade e rendimento dos trabalhadores, bem como para a promoção do desenvolvimento econômico e social de um país.

profissionalização. Já o inciso IV, do art. 214, ao tratar sobre o Plano Nacional de Educação, estabelece que a manutenção e desenvolvimento do ensino deve ser assegurada por meio de ações integradas dos poderes públicos que conduzam à formação para o trabalho (Silva; Ciasca, 2021).

Ao longo da década de 1990, verificou-se a transformação de várias escolas técnicas e agrotécnicas da rede federal em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e a expansão de cursos superiores de tecnologia, processo que serviu de base para a formação do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, instituído pela Lei nº 8.948/94 (Silva, 2009).

Entretanto, na opinião de Cunha (2005b), embora a “cefetização” tenha sido percebida por alguns como uma valorização das escolas técnicas, as quais adquiriram o status de instituições de ensino superior, esse processo representou, na realidade, uma desvalorização dessas instituições, que foram mantidas em uma posição distinta das universidades, evidenciando mais uma forma de reprodução da dualidade da educação brasileira.

Já no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, dentre as reformas legais ocorridas, podemos destacar a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/1996), que dispõe sobre a educação brasileira em todos os níveis e modalidades de ensino, e o Decreto nº 2.208/1997, que regulamenta a implementação do § 2º do art. 36 e dos arts. 39 a 42 da LDB, os quais tratam da Educação Profissional. Ambos estabeleceram as bases para a reforma do ensino profissionalizante no país (Garcia *et al*, 2018).

No que diz respeito à aprovação da nova LDB, vigente até os dias atuais, a relação entre educação e trabalho apresenta-se como inerente à ação educativa. No seu artigo 3º, o inciso XI determina que o ensino deverá ser ministrado baseando-se na “vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”, entre outros princípios (Brasil, 1996).

De acordo com Silva e Ciasca (2021) essa interdependência entre educação e trabalho pode ser observada ao longo de toda a legislação. As autoras citam como exemplo o art. 27, inciso III, que trouxe a orientação para o trabalho como uma das diretrizes a serem observadas nos conteúdos curriculares da educação básica. É importante ressaltar que, apesar de não ter se aprofundado na Educação

Profissional²⁰, o grande impacto dessa lei para essa modalidade de educação foi destinar um capítulo específico para tratar desse tema (Capítulo III do Título V)²¹.

Já em relação ao Decreto nº 2.208/97, este desvincula o ensino profissional do ensino médio regular, inviabilizando a oferta da formação profissional integrada à formação geral, ou seja, possibilita que a Educação Profissional “se realize de modo instrumental e desvinculado dos saberes científicos e da dimensão ético-política do processo educativo, com risco de reduzir-se a mero treinamento ou adestramento de mão-de obra” (Lima Filho, 2002, p. 182 *apud* Souza; Lima, 2021).

Nas palavras de Manfredi (2017)

[...] o desmembramento dos dois tipos de ensino recriou a coexistência de redes de ensino separadas, que funcionariam com base em premissas distintas: o sistema regular com uma perspectiva de preparação para a continuidade dos estudos em nível universitário, e o sistema profissional ancorado à lógica do mercado. A ampliação da rede de ensino médio de formação mais generalista funcionaria, também, como um freio para o ingresso no mercado formal de trabalho, atuando como um mecanismo “compensatório” e regulador de tensões sociais, já que os empregos que exigem maior qualificação técnica tendem a ficar restritos a uma reduzida parcela população, por causa dos processos de reorganização do trabalho instaurado a partir dos anos 90 (Manfredi, 2017, p. 94).

Conforme observado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012), esses dispositivos não apenas impediam a formação integrada, mas também regulamentavam formas de Educação Profissional fragmentadas e aligeiradas. No período que se seguiu à publicação do decreto acima mencionado, o Ensino Médio Integrado deixou de ser ofertado, sendo a Educação Profissional oferecida apenas nas modalidades concomitante e subsequente ao Ensino Médio, alinhando os processos formativos com as demandas específicas do setor produtivo (Oliveira, 2000).

Para Ciavatta e Ramos (2011), nessa reforma, a Educação Profissional foi ratificada como o ensino destinado à classe trabalhadora, como uma alternativa ao nível superior. Nesse contexto, a concepção de empregabilidade sustenta a responsabilização dos próprios indivíduos pela sua situação no mercado de trabalho

²⁰ Embora no decorrer deste capítulo frequentemente utilizemos o termo “Educação Profissional” para descrevermos as diversas fases de sua trajetória, essa denominação é recente, tendo sido empregada pela primeira vez na LDB de 1996. A terminologia utilizada durante o século XIX e boa parte do século XX foi a de formação profissional (Ferretti, 2010).

²¹ Na referida lei, a Educação Profissional foi abordada em apenas quatro artigos, como modalidade distinta dos níveis de ensino ofertados pela educação brasileira, devendo ser desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por meio da educação continuada.

e a qualificação e requalificação profissional foram consideradas meios de acesso aos postos ocupacionais de modo que, para a maioria dos trabalhadores, prevaleceria a atuação na periferia da produção.

Assim, infere-se que as reformas ocorridas na década de 1990 refletiram um projeto que buscava a adaptação do sistema educacional às demandas do capital internacional, priorizando a empregabilidade em detrimento de uma formação integral do indivíduo, resultando em um modelo de ensino cujas características ainda se fazem presentes nas políticas educacionais atuais (Oliveira; Souza e Silva, 2018). Além disso, essas medidas trouxeram impactos socioeducacionais importantes como o aumento da desigualdade educacional, tendo em vista a separação formal entre o ensino profissional e o ensino médio regular, ratificando o primeiro como opção predominante entre os estudantes de baixa renda e reestabelecendo a dualidade estrutural histórica que caracteriza o sistema educacional brasileiro (Souza; Lima, 2021).

Como explica Manfredi (2017), durante o governo FHC (1995-2003) observou-se uma influência significativa de propostas e projetos de organismos multilaterais. Apesar de existirem elementos de continuidade nas políticas públicas de Educação Profissional, a política desenvolvida no governo Lula orientou-se mais pelas demandas dos setores populares organizados da sociedade civil, do que pelas diretrizes dos órgãos internacionais. Em um cenário de mundialização, projetos e concepções educacionais contaminam-se e se reproduzem, mas, no âmbito da educação básica e profissionalizante, no período que se estende de 2003 a 2011, as políticas adotadas indicaram uma postura de autonomia em relação às propostas das agências globais.

Em 2004, durante o primeiro mandato do governo Lula, iniciou-se um processo de reorientação das políticas federais para a Educação Profissional e Tecnológica. O Decreto nº 5154/2004 revogou o Decreto nº 2.208/1997 e retomou a possibilidade de oferta da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, conforme disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Entretanto, a aprovação do Decreto nº 5154/2004 foi envolvida em intensas polêmicas, tendo em vista que as modalidades concomitante e subsequente foram

mantidas pela legislação²², suscitando críticas ao governo por parte de educadores progressistas que esperavam, com a ascensão de um governo popular, a oportunidade de reverter o aprofundamento do ideário neoliberal. Apesar disso, o Ensino Médio Integrado se tornou a bandeira de luta dos que defendem uma Educação Profissional baseada em princípios que busquem promover a emancipação dos indivíduos e a integração entre os eixos trabalho, educação, ciência e cultura (Souza; Lima, 2021).

Moura (2012) esclarece que os que defendiam a modalidade subsequente entendiam que os jovens que concluíssem o ensino médio propedêutico de baixa qualidade e que não prosseguiriam para o ensino superior, ao cursarem um curso técnico ainda teriam uma oportunidade de educação continuada, possibilitando a melhoria de suas condições de inserção social, política, cultural e econômica. Entretanto, a modalidade concomitante, com matrículas independentes, era criticada por representar, na prática, a continuidade do Decreto nº 2208/1997, mesmo após ter sido revogado, conservando a dualidade estrutural histórica que caracteriza o sistema educacional brasileiro. Por fim, os que defendiam a modalidade integrada como um passo em direção à constituição de um ensino médio igualitário para todos. Nesse sentido, enfatizavam a necessidade de construção de uma sociedade na qual os jovens das classes mais pobres possam ter o direito de esperar até os 18 anos ou mais para escolher uma profissão, do mesmo modo que os filhos das classes média-alta e alta (Manfredi, 2017).

Já no ano de 2008, após intensos debates, foi publicada a Lei nº 11.892 que instituiu, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, organizada a partir do reordenamento dos CEFETs, escolas técnicas e agrotécnicas federais, além das escolas técnicas

²² Atualmente, a LDB prevê, em seu art. 36-B, que a Educação Profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: I – articulada com o ensino médio; II – subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. Por sua vez, o art. 36-C estabelece que a Educação Profissional técnica de nível médio articulada será oferecida nas seguintes formas: I - integrada ou II - concomitante. Na forma concomitante, o aluno pode fazer o curso técnico e o ensino médio simultaneamente, mas com matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer na mesma instituição ou em instituições diferentes. Já na forma integrada, que é objeto deste estudo, o aluno faz um curso único, sendo planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio.

vinculadas às universidades federais, para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O art. 6º da referida lei destaca o papel dos Institutos Federais, os quais devem oferecer educação superior, básica e profissional, sendo especializados na oferta de Educação Profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, de modo a promover a integração e verticalização da educação básica à Educação Profissional e educação superior (Brasil, 2008).

Pacheco (2010) argumenta que a estrutura curricular própria dos Institutos Federais prioriza uma formação contextualizada, baseada em conhecimentos, princípios e valores que possibilitem a busca de caminhos de vida mais dignos. Sua proposta é unir a formação acadêmica à preparação para o trabalho, com o objetivo de “derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana” (Pacheco, 2010, p. 14).

Por outro lado, de acordo com Padoin (2016), alguns autores como Otranto (2010), questionam a fragilidade dessas instituições em superar as políticas com viés mercadológico às quais estão submetidas, tendo em vista que, no que diz respeito às finalidades previstas na legislação, pode-se verificar a ênfase e o direcionamento ao mercado no desenvolvimento socioeconômico local, o que pode resultar na subordinação da educação por elas oferecida aos interesses do mercado.

Em 2016, após a posse de Michel Temer na Presidência da República, uma das primeiras ações na área da educação foi a publicação da Medida Provisória (MP) nº 746 que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e estabeleceu novas diretrizes para o ensino médio. Apesar das críticas provenientes de diferentes entidades e setores da sociedade, sobretudo em virtude das inúmeras mudanças propostas, a referida MP foi aprovada pela Câmara e pelo Senado, tendo sido convertida na Lei nº 13.415, em fevereiro de 2017. Essa lei fez alterações significativas à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e ficou conhecida como Reforma do Ensino Médio (Silva; Ciasca, 2021).

A reforma do Ensino Médio busca promover uma mudança estrutural nessa etapa de ensino, propondo melhorias para a educação. Entre as principais alterações estão a ampliação do tempo mínimo do estudante na escola e o estabelecimento de uma nova organização curricular, mais flexível, oferecendo diferentes possibilidades

de escolha aos estudantes, por meio da oferta de itinerários formativos²³ nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional (MEC, 2025).

Assim, a reforma propõe uma divisão da grade curricular em dois blocos articulados e indissociáveis: uma parte seria comum e obrigatória para todas as escolas, enquanto a outra seria flexível. O objetivo seria garantir a oferta de educação de qualidade e aproximar mais a escola da realidade do estudante, levando em consideração as atuais demandas profissionais e as complexidades do mundo do trabalho (MEC, 2025), oportunizando a inclusão de conteúdos de interesse dos estudantes e permitindo que estes façam suas escolhas de acordo com suas habilidades e aptidões.

A justificativa para o aumento da carga horária seria manter os estudantes envolvidos por mais tempo nessas atividades, bem como destinar uma parte a temas como Educação Profissional e projeto de vida, buscando um alinhamento com a contextualização dos temas ensinados e maior aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos (Silva, 2024).

No Ensino Médio tradicional, a carga horária total mínima obrigatória para os três anos, conforme a LDB, era de 2400 horas. A reforma propunha um aumento da carga horária total, porém estabelecia limitações: haveria um enxugamento da parte comum, que corresponde à formação geral básica referenciada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁴, estabelecendo um teto de 1800 horas, enquanto a parte flexível, que corresponde aos itinerários formativos onde os estudantes escolheriam o que aprender conforme seus interesses, teria um piso de 1200 horas. Assim, a carga

²³ Segundo o MEC, os itinerários formativos correspondem a cada conjunto de unidades curriculares (compostas por disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras atividades optativas) ofertados pelas instituições de ensino de modo a complementar as matérias obrigatórias, possibilitando ao estudante “aprofundar seus conhecimentos” em áreas específicas e se preparar para o prosseguimento nos estudos ou para o mundo do trabalho. Os itinerários formativos permitem o aprofundamento e ampliação das aprendizagens relacionadas às competências gerais da educação básica, às áreas do conhecimento (Matemáticas, Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e/ou à formação técnica e profissional (FTP). Esta última teria o papel de promover a qualificação dos estudantes para o “mundo do trabalho”.

²⁴ A Base Nacional Comum Curricular é um documento que estabelece as competências (gerais e específicas) para todos os estudantes brasileiros durante cada etapa da educação básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

horária total mínima obrigatória para os três anos de Ensino Médio passaria a ser de 3000 horas.

Contudo, a proposta da BNCC não se fundamentava em uma concepção de formação humana integral e sim em uma visão instrumental do que é básico, no caso português, matemática e inglês, considerando apenas essas três disciplinas como obrigatórias em todos os anos do Ensino Médio, enquanto as demais seriam disciplinas acessórias (Freitas, 2016). Devido a isto, a redução de cargas horárias de disciplinas propedêuticas é considerada um dos principais motivos de protestos no âmbito da reforma.

No que diz respeito aos itinerários formativos, nestes encontram-se as opções que visam ao prosseguimento nos estudos e as que visam à imediata inserção no mercado de trabalho, sem que houvesse a obrigatoriedade da oferta desses diferentes itinerários pelos sistemas educacionais. É importante destacar que essa abordagem fortalece a fragmentação do conhecimento e do processo formativo, “numa concepção utilitária e empobrecida de educação” (Pereira *et al*, 2019).

A Lei nº 13.415/2017 também trazia modificações importantes para a Educação Profissional. Nesse caso, além das áreas comuns à BNCC, a nova lei trazia a possibilidade de oferta da formação técnica e profissional como uma opção de itinerário formativo para os estudantes do Ensino Médio (Brasil, 1996, art. 36).

Conforme exposto por Piolli e Sala (2021), na proposta do Novo Ensino Médio o itinerário de formação técnica e profissional se diferenciava dos demais por não possuir nenhum equivalente na BNCC. Aqueles que seguissem os itinerários formativos que coincidissem com as áreas de conhecimento da BNCC teriam o total de 3.000 horas de formação que incluem conteúdos abordados nos exames para a Educação Superior, enquanto os que escolhessem o itinerário de formação técnica e profissional teriam, no máximo, 1.800 horas de formação nesse conteúdo. Essa falta de alinhamento cria desvantagens para os estudantes desse itinerário em comparação aos demais estudantes, tendo em vista que os exames para o ingresso nos cursos de Educação Superior consideram “as competências e as habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular” (Brasil, 1996, art. 44, § 3º).

Apesar da Lei nº 13.415/2017 não impedir o acesso aos cursos de graduação, como ocorreu na Reforma Capanema, uma formação fragmentada, organizada em

itinerários formativos, pode tornar mais difícil a progressão daqueles que optarem pela formação profissional, já que os conhecimentos adquiridos podem ser insuficientes para aprovação nos exames de acesso aos cursos de graduação (Costa; Coutinho, 2018).

Em outras palavras, apesar de, formalmente, o itinerário técnico-profissional possibilitar aos estudantes o acesso ao Ensino Superior, na prática a escolha desse itinerário pode tornar mais difícil o acesso desses alunos aos cursos de graduação, considerando que seus itinerários formativos não permitem um aprofundamento nas áreas de formação geral. Na visão de Costa e Coutinho (2018), essa situação se revela particularmente preocupante para a classe trabalhadora, que não terá liberdade de escolha pois, considerando a previsão legal de que cada instituição de ensino possa definir a sua organização curricular, as instituições públicas terão suas ofertas condicionadas à disponibilidade de recursos físicos, financeiros e humanos.

Nessa perspectiva, entende-se que a dualidade na educação brasileira, com percursos distintos entre a formação para o mercado de trabalho e a preparação para a continuidade dos estudos, ainda permaneceria presente, apesar de observamos, no discurso, uma crescente defesa da democracia social no país (Pereira *et al*, 2019). Sob o ponto de vista de Frigotto (2016), trata-se de “uma reforma que legaliza o *apartheid* social na educação no Brasil”.

Outro aspecto que deve ser mencionado é que, ao introduzir o itinerário de formação técnica e profissional como um dos arranjos curriculares, a Reforma do Ensino Médio estabeleceu uma nova forma de articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, para além das já previstas na LDB. De acordo com o art. 36-A da LDB, todas as formas de articulação existentes (integrada ou concomitante) pressupunham o atendimento dos requisitos curriculares da formação geral básica de nível médio que, até então, possuía uma carga horária mínima de 2400 horas²⁵. Com a reforma, a articulação se dará por meio do esquema BNCC (formação geral de no máximo 1.800 horas) acrescido do itinerário de formação técnica e profissional, garantindo uma carga horária mínima total de 3000 horas (Piolli; Sala, 2021).

²⁵ O aluno precisava cursar o mínimo de 2400 horas correspondentes ao ensino médio regular e mais 1200 horas de disciplinas específicas do curso técnico.

Essa nova forma de articulação passa a ser referência para os cursos técnicos integrados e concomitantes, os quais precisarão se adequar à estrutura prevista na Reforma do Ensino Médio, observando, além dos objetivos da Educação Profissional e Tecnológica, as finalidades do Ensino Médio, em especial as referentes à BNCC. Nesse sentido, a legislação aponta para uma equivalência entre a habilitação profissional técnica, como uma das opções de composição do itinerário formativo técnico-profissional do Novo Ensino Médio, e as modalidades concomitante e integrada, de modo que estas últimas poderão ser oferecidas simplesmente como itinerário de formação técnica e profissional.

Outro aspecto importante que deve ser mencionado é que o § 6º do art. 4º da Lei nº 13.415/2017 dispõe sobre a alteração do art. 36 da LDB de 2016, permitindo que a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considere a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação e, também, a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho (Brasil, 2017).

Assim, a lei traz a possibilidade de o próprio itinerário de formação técnica e profissional ser oferecido tanto no formato de cursos técnicos tradicionais quanto na forma de cursos curtos de qualificação profissional. Essa flexibilidade, embora aparente ser vantajosa, configura o que Piolli e Sala (2021) denominam de “dualidade da dualidade”.

De acordo com os autores, a opção por cursos de qualificação profissional, com cargas horárias menores, suscita preocupações em relação à qualidade da formação ofertada, pois essas “saídas intermediárias” representam percursos mais rápidos que podem levar a uma formação profissional superficial de uma parcela dos estudantes. Dessa forma, o cumprimento do itinerário de formação técnica e profissional por meio de vários cursos de qualificação profissional de pequena duração se limitaria ao desenvolvimento de competências básicas para o mercado de trabalho, resultando em uma formação desigual. Assim, a decisão entre esses dois caminhos traz impactos significativos no que diz respeito às perspectivas profissionais desses jovens.

Nesses termos, na opinião de Costa e Coutinho (2018), a Reforma do Ensino Médio, particularmente no que se refere à Educação Profissional, representa um retrocesso histórico-cultural, tendo em vista que a implantação de itinerários

intermediários visa à qualificação de mão de obra para o atendimento das necessidades imediatas do sistema capitalista. Isso significa a subordinação da Educação Profissional aos donos do capital e o reestabelecimento da dualidade da educação que, historicamente, destina o ensino propedêutico às elites e a formação tecnicista e limitada para os pobres, inviabilizando a democratização do conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico.

A principal justificativa para realização da reforma foi a necessidade de adequação do currículo para elevação dos índices de aproveitamento escolar²⁶, tendo em vista a existência de argumentos de que um currículo distante da realidade do estudante e da sociedade seria a causa do elevado número de jovens fora do Ensino Médio e do desempenho insatisfatório dos que estão matriculados (Pereira *et al*, 2019).

Na perspectiva de Silva e Ciasca (2021), com base nos apontamentos mencionados, aparentemente a Reforma do Ensino Médio seria a solução para os problemas educacionais do país. Entretanto, sob o argumento de que haveria excesso de disciplinas, a proposta propunha a redução da carga horária de disciplinas propedêuticas responsáveis pela formação de indivíduos críticos e reflexivos. Além disto, examinando a conjuntura da educação, a questão curricular fica em segundo plano, sendo precedida por problemas de estrutura e funcionamento e pela contínua desvalorização do docente.

Sob essa perspectiva, considera-se que atribuir o baixo desempenho do Ensino Médio à questões curriculares é uma justificativa superficial que busca responder à população insatisfeita com os baixos índices de aprendizado, não sendo garantia de melhoria na qualidade da educação básica, pois o investimento nas instituições públicas não atende a demanda por um ensino de qualidade que envolve, por exemplo, a melhoria das condições de laboratórios, de salas de aula, de acervo bibliográfico, planos de carreira dos profissionais da educação, entre outros (Costa; Coutinho, 2018).

De acordo com Frigotto (2016), os proponentes da reforma, influenciados pelas ideias de organismos internacionais, consideram a educação um serviço que deva,

²⁶ Desde 2009, essa modalidade de ensino não vinha alcançando bons resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

prioritariamente, se ajustar às demandas do mercado que, por sua vez, é quem decide quem merece ser considerado em um contexto marcado pelo desemprego estrutural.

Freitas (2016) corrobora com esse entendimento, esclarecendo que a flexibilização do currículo permitiria que os sistemas de ensino se alinhassem às demandas técnicas das corporações e empreendimentos locais, abastecendo as empresas ou criando mão de obra excedente que pressiona o salário médio para baixo. Isso resulta em um aprofundamento das desigualdades educacionais ao permitir que uma pequena elite consiga prosseguir no seu processo formativo rumo ao Ensino Superior e tenha acesso a profissões mais valorizadas (Freitas, 2016).

Assim, a redução das cargas horárias pode resultar em uma fragmentação do conhecimento, o que dificulta a capacidade dos estudantes de relacionar diferentes áreas, fundamental para a promoção de uma formação integrada. Além disso, a flexibilização pode intensificar as desigualdades no acesso a uma educação de qualidade, considerando que, enquanto os estudantes de classes mais abastadas têm uma diversidade de opções e, ainda, a possibilidade de buscar complementos educacionais, os menos privilegiados possuem uma escolha restrita ao que lhes é ofertado. “Na nossa sociedade esse nível de escolha só pode ser exercido por uma classe social que tem melhores rendas. Os pobres não têm a mesma liberdade de escolha” (Freitas, 2016).

Esses aspectos levantados provocaram uma série de protestos e resistências por parte de diferentes segmentos sociais. Além disso, de acordo com dados do Ministério da Educação, houve dificuldades na implementação da lei de 2017. Em 2022, dentre os estados que iniciaram a implementação da lei, a maioria não conseguiu implementá-la em toda a rede escolar. Outro dado observado pelo Ministério é que 51% dos municípios brasileiros possuíam apenas uma escola de Ensino Médio, o que limitava a oferta de itinerários e comprometia a escolha dos estudantes (MEC, 2024).

Nesse cenário, o Ensino Médio passou a ser alvo de uma contrarreforma, até que em 2024 foi sancionada a Lei nº 14.945, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e revogou parcialmente a Lei nº 13.415/2017.

As discussões sobre a necessidade de mudanças na reforma tiveram início em 2023, quando, diante das críticas ao modelo que estava em vigor, o governo federal

abriu uma Consulta Pública para avaliar e reestruturar a Política Nacional de Ensino Médio. Esse processo incluiu uma série de atividades, tais como audiências públicas, seminários, pesquisas com alunos, professores e gestores, e encontros com organizações educacionais.

Com base nos resultados dessa consulta, foi apresentado um projeto de lei para alterar a Política Nacional de Ensino Médio, no intuito de resolver problemas identificados durante a implementação da reforma, acolhendo sugestões de melhoria. Dentre os principais assuntos abordados no projeto de lei, estavam o aumento da carga horária mínima e o retorno de disciplinas obrigatórias da formação geral básica. Após passar pelo Congresso Nacional, o texto foi aprovado com as principais mudanças sugeridas no modelo: a carga horária destinada para as disciplinas propedêuticas foi retomada para as bases anteriores a 2017, ou seja, 2400 horas²⁷, o que permitiu a reintrodução de disciplinas como história, biologia, sociologia e educação física. Além disso, as diretrizes curriculares dos itinerários formativos seriam regulamentadas pelo Ministério da Educação (MEC, 2024).

A fala do Ministro da Educação Camilo Santana resume bem esses aspectos:

O primeiro ponto é a retomada da carga horária da formação geral básica para 2.400 horas. Essa era uma demanda crucial dos professores e dos alunos, permitindo o retorno de disciplinas como história, biologia, sociologia e educação física. Isso garantirá uma formação mais completa para os alunos do ensino médio brasileiro. O segundo é fomentar a matrícula de ensino técnico no ensino médio. Isso também foi uma grande demanda dos alunos na consulta. Por fim, o terceiro ponto é a regulamentação dos itinerários formativos. Isso garantirá que todas as escolas ofereçam, no mínimo, alguns itinerários para a formação dos alunos, eliminando a pulverização excessiva que existia anteriormente” (MEC, 2024).

Acerca das alterações promovidas no Ensino Médio, Piolli e Sala (2021) ressaltam que a sua formalização é apenas o meio através do qual os proponentes das políticas educacionais intervêm na prática escolar. Para obter um conhecimento concreto dessa reforma é necessário um movimento em duas direções: por um lado, deve-se compreender as posições ideológicas e interesses dos agentes que propõem essa reforma; por outro, para além do texto, deve-se acompanhar o seu processo real

²⁷ A carga horária permanece sendo de, no mínimo, 3.000 horas ao longo dos três anos de Ensino Médio. Contudo, foi realizada uma redistribuição, aumentando de 1.800 para 2.400 horas destinadas a componentes curriculares de formação geral básica, e separando 600 horas para os itinerários formativos.

de implementação. Assim, é fundamental compreender tanto a proposição quanto a implementação dessa reforma, no contexto mais amplo das transformações econômicas, sociais e políticas que vêm ocorrendo no país.

4 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO E INSERÇÃO LABORAL DE EGRESSOS DO IFMA

Este capítulo objetiva discutir as principais contribuições da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na formação e inserção laboral de egressos do IFMA, tomando como referência empírica a realidade do Campus São Luís - Monte Castelo.

Para esse fim, o capítulo está dividido em cinco seções. Na primeira seção, discutiremos os principais aspectos da integração envolvidos na relação entre Ensino Médio e Educação Profissional. A segunda seção traz uma breve apresentação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA). Na terceira seção, apresentaremos uma caracterização socioeconômica do município de São Luís, destacando os dados que retratam a dinâmica do mercado de trabalho e o perfil educacional dos trabalhadores, obtidos junto ao IBGE e outras fontes de pesquisa, o que servirá para a assimilação da realidade social na qual os egressos estão inseridos. Na quarta seção, procederemos a uma análise de dados extraídos do SUAP²⁸, especificamente das variáveis relacionadas aos dados familiares e socioeconômicos, a fim de traçar o perfil dos egressos dos cursos da Educação Profissional Técnica Integrada do IFMA – Campus Monte Castelo. Por fim, na quinta seção, apresentaremos os principais resultados obtidos a partir da pesquisa de campo realizada com os egressos, o que permitirá apreender diversos pontos de vista que possibilitarão uma análise mais profunda sobre o objeto de estudo.

4.1 Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica: aspectos da formação humana integrada

A literatura acerca do dualismo na educação brasileira é ampla e reconhece, de forma consensual, o Ensino Médio como sua principal expressão, pois é nesse nível de ensino que se manifesta de forma mais clara a contradição entre capital e trabalho, que se revela no falso dilema de sua identidade: “destina-se à formação

²⁸ O Sistema Unificado de Administração Pública é a plataforma de gestão de informações acadêmicas e administrativas utilizada pelo IFMA.

propedêutica ou à preparação para o trabalho?” (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, p. 31).

Conforme abordado no capítulo anterior, esse dualismo impacta a formação dos estudantes ao estabelecer uma clara divisão entre a educação direcionada às elites, na qual o Ensino Médio é voltado para a formação acadêmica e preparação dos jovens para prosseguir nos estudos superiores, e a educação destinada às classes menos favorecidas, que prioriza a preparação para o mercado de trabalho, em detrimento da formação plena do indivíduo, contribuindo para a reprodução e aprofundamento das desigualdades sociais históricas ao reduzir a formação dos jovens a papéis sociais predeterminados pela estrutura econômica e social.

Sob essa perspectiva, Kuenzer (2007) assinala que

O desenvolvimento histórico vai mostrar que a iniciativa estatal primeiro criou escolas profissionais, no início do século XX, para só nos anos 40 criar o Ensino Médio. A partir de então, essas redes sempre estiveram de alguma forma (des)articuladas, uma vez que a dualidade estrutural sempre responde a demandas de inclusão/exclusão; o Ensino Médio inclui os socialmente incluídos; para os excluídos, alguma modalidade de preparação para o trabalho, orgânica aos modos de produzir mercadoria que historicamente foram se constituindo. Em decorrência, não há como compreender o Ensino Médio no Brasil sem tomá-lo em sua relação com o ensino profissional, já que ambos compõem as duas faces indissociáveis da mesma proposta: a formação de quadros intermediários, que desempenharão, no contexto da divisão social e técnica do trabalho, as funções intelectuais e operativas em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas (Kuenzer, 2007, p. 26).

Com a promulgação do Decreto nº 5.154/04, que instituiu a modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica, surge a possibilidade de desenvolver a educação integrada de forma regulamentada. O objetivo é oportunizar aos indivíduos uma formação que, além de garantir o direito à educação básica, possibilite a preparação para o exercício profissional (Ramos, 2008).

Assim, a institucionalização dessa nova modalidade de ensino busca superar a dualidade estrutural que, historicamente, separou o ensino propedêutico da formação profissional no Brasil, no intuito de eliminar a oposição entre conhecimento geral e conhecimento específico. No que se refere aos aspectos curriculares, essa modalidade combina conteúdos do Ensino Médio e da formação profissional, os quais devem ser desenvolvidos de forma integrada ao longo do curso, possibilitando o diálogo entre teoria e prática, além de oferecer aos alunos a oportunidade de concluir

o Ensino Médio ao mesmo tempo em que obtêm uma formação específica que os prepara para o mercado de trabalho (Lodi, 2006).

Ciavatta e Ramos (2011) explicam que, embora o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional seja considerado uma forma de unir processos educativos com finalidades próprias em um mesmo currículo, a integração deve ser compreendida de maneira mais ampla. A integração envolve a concepção de formação humana de maneira completa, incluindo todas as dimensões da vida - trabalho, ciência e cultura – nesse processo de formação. Essa concepção pode se fazer presente tanto na educação geral quanto na profissional, independentemente das formas ofertadas. Sob esse ponto de vista, a sua finalidade é a formação politécnica e omnilateral dos trabalhadores, possibilitando-lhes a compreensão das relações sociais de produção e o processo histórico de desenvolvimento das forças produtivas.

Nesse sentido, Ciavatta (2012) reflete sobre o significado de educação integrada:

O que é integrar? É tornar íntegro, tornar inteiro, o quê? A palavra toma o sentido moral em alguns usos correntes. Mas não é disto que se trata aqui. Remetemos o termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne 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 (Ciavatta, 2012, p. 84).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 45), “a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores”. Diante dessas determinações concretas, a articulação entre formação geral e formação técnica no Ensino Médio, com vistas à formação integral do ser humano, se torna fundamental para a travessia rumo ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional.

Na opinião dos autores, o Ensino Médio que tenha a finalidade de garantir a integralidade da educação básica como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva de integração dessas dimensões é visto como uma solução transitória e ao mesmo tempo viável, diante da realidade da sociedade

brasileira, já que a extrema desigualdade socioeconômica força um grande número de jovens das camadas mais pobres da população a buscar a entrada no mercado de trabalho antes mesmo de atingirem a idade de 18 anos para complementar a renda familiar. Essa solução é considerada transitória pois é fundamental avançar para um estágio em que esses jovens possam esperar até os 18 anos ou mais para escolher uma profissão e isso deixe de ser considerado um luxo. Do mesmo modo, é viável, pois “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade”.

Nesse sentido, Ramos (2008) explica que é importante compreender que, na perspectiva das classes trabalhadoras, o direito ao trabalho, em seu aspecto econômico, torna a profissionalização dos jovens uma necessidade, já que não se pode afirmar que a juventude da classe trabalhadora tem a possibilidade de adiar o seu ingresso no mercado de trabalho para depois da conclusão da educação básica ou do ensino superior. Em um país cuja história é marcada pela exploração dos trabalhadores, “o sistema sócio-político não pode afirmar que o Ensino Médio primeiro deve “formar para a vida”, enquanto a profissionalização fica para depois” (Ramos, 2008, p. 12), pois a preocupação com a inserção na vida produtiva acontece assim que os jovens percebem as limitações impostas pela sua condição social aos seus projetos de vida. Kuenzer (2007) corrobora com esse entendimento ao afirmar que

Para a maioria dos jovens, o exercício de um trabalho digno será a única possibilidade de continuar seus estudos em nível superior; o Ensino Médio, portanto, deverá responder ao desafio de atender a estas duas demandas: o acesso ao trabalho e a continuidade de estudos, com competência e compromisso (Kuenzer, 2007, p. 38).

Por outro lado, de acordo com Ramos (2008), o ensino técnico, ao oferecer a oportunidade de interação dos jovens com a técnica e a tecnologia (ciência materializada como força produtiva), possibilita a compreensão do significado formativo do trabalho sob o princípio ontológico de que a plena formação do indivíduo ocorre a partir do desenvolvimento de sua capacidade de decisão e ação, apoiadas pela integração entre trabalho manual e intelectual. Segundo a autora, não se trata de defender uma formação profissional em detrimento da formação geral, mas de

oportunizar aos indivíduos a apreensão de conhecimentos que proporcionem a sua inserção de forma digna na vida produtiva.

Na mesma linha de pensamento, Costa e Coutinho (2018) compreendem que uma concepção emancipadora da educação profissional não intenciona negar o mercado de trabalho, já que, obviamente, não se forma um técnico de nível médio para o desemprego. No entanto, a educação emancipadora permite situar o trabalhador no contexto sociopolítico e cultural no qual está inserido, transcendendo uma formação meramente voltada para os postos de trabalho. Desse modo, entende-se que os cursos de formação profissional devam ser orientados pelos binômios: educação e trabalho; cultura e sociedade; técnica e tecnologia.

Ao mesmo tempo, conforme explicam os autores acima, não é uma questão de defesa de uma educação emancipadora que negue o mercado de trabalho, mas de reconhecer que a educação, em especial a educação profissional, em virtude de sua natureza de formação para as profissões, tem uma missão social de interagir com os ambientes sociopolítico, cultural, científico, tecnológico e econômico. Assim, a educação profissional deve comprometer-se com a formação do trabalhador em sua integralidade de modo que este, ao vender sua força de trabalho, o faça de maneira crítica e não alienada.

Ramos (2008) aponta que, de acordo com um estudo realizado por Simões (2007), o Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio configura-se como uma estratégia dos jovens trabalhadores que, com frequência, não é percebida por gestores e legisladores da área educacional. Ainda que possa ser considerado como uma forma de subordinação aos interesses do capital, para as camadas mais pobres possui uma importância que relativiza essa percepção, pois, por outro lado, representa um meio de emancipação dos jovens trabalhadores e desenvolvimento pessoal e coletivo. O autor acrescenta que o Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio, além de representar a possibilidade de contribuir para a sobrevivência econômica e inserção social desses jovens, representa uma proposta educacional que, ao integrar diferentes campos do saber, torna-se fundamental para a transformação da realidade social na qual estão inseridos.

Entretanto, é sabido que o pensamento que predomina na sociedade é de que a importância da educação profissional reside no atendimento das demandas do

mercado de trabalho. Assim, muitas das vezes, observa-se que a integração da educação profissional ao ensino médio acaba fazendo com que este último passe a ser visto simplesmente como um ensino profissionalizante, cujo intuito é preparar jovens para a inserção imediata no mercado de trabalho, configurando-se como uma alternativa ao prosseguimento dos estudos no nível superior. Nesse sentido, a justificativa para essa integração é a suposição de que vincular o ensino médio ao mercado de trabalho e à obtenção imediata de uma profissão poderia torná-lo mais atrativo para os jovens (Ciavatta, Ramos, 2011).

De acordo com as autoras,

Do ponto de vista prático, [...], os educadores brasileiros do ensino médio e da educação profissional, assim como a própria sociedade, não incorporaram como sua a concepção de ensino médio integrado na perspectiva da formação omnilateral e politécnica. Ao contrário, predomina, ainda, de um lado, a visão sobre o ensino médio profissionalizante como compensatória e, de outro, a defesa de um ensino médio propedêutico, sendo a profissionalização um processo específico e independente. É permanente a demanda pelo ensino superior, talvez por ser o único canal acessível de mobilidade social para os segmentos desfavorecidos da população (Ciavatta, Ramos, 2011, p. 35).

O Ensino Médio Integrado, ao contrário da educação tecnicista e unilateral, se orienta por uma concepção de currículo que integra conhecimentos técnicos, científicos, culturais e sociais, a fim de compreender o sujeito em sua totalidade (Souza; Junior, 2021). Assim, quando nos referimos a uma formação integral, torna-se fundamental entender os conceitos de escola unitária, politécnica e omnilateralidade.

Conforme tratado anteriormente, o termo omnilateralidade se refere à formação integral do ser humano, em todas as dimensões, em oposição à formação unilateral pelo trabalho alienado, típica do capitalismo. Como define Frigotto (2012), “significa a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico”. Sendo assim, a educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos (Frigotto, 2012, p. 267).

Acerca do tema, Ramos (2008) esclarece que devem ser observados dois pilares na educação integrada: uma escola que não seja dual, mas unitária, que

garanta a todos o acesso ao conhecimento; e uma educação politécnica que viabilize o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, através de uma educação básica e profissional.

O conceito de escola unitária, sistematizado por Gramsci, expressa o princípio da educação como direito de todos, referindo-se a uma educação de qualidade que vise uma formação integral e igualitária, em que “todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social” (Ramos, 2008).

Gramsci defendia a criação de uma escola única “de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente [...] e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (Gramsci, 2014, p. 34). Nesse sentido, ao invés de oferecer uma educação voltada apenas para o trabalho manual e direcionada aos segmentos menos favorecidos, dissociada de uma educação intelectual reservada a outro grupo, a escola unitária busca promover uma educação voltada tanto para o desenvolvimento das habilidades para o trabalho manual, técnico e operacional, quanto para o desenvolvimento das habilidades relacionadas ao trabalho intelectual (Nosella, 2015).

Desse modo, o propósito da escola unitária é a unificação do ensino, de modo que todos os indivíduos, independentemente de sua origem social, possam ter iguais oportunidades de desenvolvimento, estimulando “a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico, seja de caráter imediatamente prático-produtivo” (Gramsci, 2014, p. 39). O objetivo seria oferecer uma educação integral, contínua e igualitária, com recursos que permitissem a todos os estudantes prosseguir até os níveis mais altos do ensino, o que permitiria superar a dualidade presente no sistema educacional capitalista, a qual reserva à classe trabalhadora apenas uma formação profissional, e reduzir as desigualdades sociais históricas refletidas na educação.

Por outro lado, é necessário enfatizar que, para o autor, a escola unitária não deve homogeneizar o ensino, mas respeitar as diferenças pessoais e apoiar a diversidade de aptidões profissionais, buscando formar uma sociedade na qual os trabalhadores tenham visões diferentes do mundo, incentivando, ao mesmo tempo, a pluralidade e a unicidade na formação. Em outras palavras, a escola unitária deve ser

orientada para uma formação diversificada que, com base em uma cultura comum, valorize as diferenças individuais, de modo a promover o desenvolvimento de uma consciência crítica que favoreça a emancipação do indivíduo, buscando a construção de uma sociedade na qual todos tenham consciência de seu papel social e político e liberdade para decidir seu futuro profissional.

Ramos (2008) acrescenta que uma educação dessa natureza deve ser politécnica, ou seja, ao possibilitar a apropriação dos conhecimentos construídos pela humanidade, o acesso à cultura e demais saberes, deve permitir aos indivíduos a realização de escolhas conscientes e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho, compreendido em seu sentido mais amplo de realização e produção humana, bem como de sua dimensão enquanto práxis econômica. Para a autora, diferente do que sugere a sua etimologia, politecnia não se resume ao ensino de muitas técnicas, se referindo a uma educação que propicia a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, orientando os estudantes à realização de múltiplas escolhas (Ramos, 2007, p. 3).

Nessa linha de raciocínio, Saviani (2003) esclarece que um pressuposto da concepção de politecnia é que “não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual”. Isso está na origem da compreensão da realidade humana como constituída pelo trabalho (Saviani, 2003, p.138).

Ademais, de acordo com Souza e Junior (2021), a ideia de politecnia não se confunde com o conceito de polivalência em que o indivíduo desempenha múltiplas habilidades sem promover o crescimento intelectual nem o processo de compreensão das partes em sua totalidade. A politecnia se apresenta como uma abordagem na qual se propõe a integração dos conhecimentos historicamente separados. Machado (1996) esclarece essa distinção:

Polivalência significa simplesmente um trabalho mais variado com uma certa abertura quanto à possibilidade de administração do tempo pelo trabalhador e não importa necessariamente mudança qualitativa das tarefas. [...] É suficiente, para ser um trabalhador polivalente, o recurso aos conhecimentos empíricos disponíveis, permanecendo a ciência como algo que lhe é exterior e estranho. [...] Politecnia representa o domínio da técnica a nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição das tarefas a nível criativo. Supõe a ultrapassagem de um conhecimento meramente empírico, ao requerer o recurso a formas de pensamento mais abstratas. Vai

além de uma formação simplesmente técnica ao pressupor um perfil amplo de trabalhador, consciente, e capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento (Machado, 1996, p.19).

Em resumo, trata-se de um conceito vinculado à dimensão do trabalho abstrato, com a finalidade de enfrentar as adversidades impostas pela realidade (Souza Jr, 2010). Portanto, não se resume ao aprendizado de conhecimentos científicos para o domínio de diferentes técnicas, mas relaciona-se à formação omnilateral e à compreensão em todas as esferas de produção da vida. Diz respeito à “superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, supondo autonomia” (Kuenzer, 2007, p. 86). Sob esta perspectiva, os conceitos de omnilateralidade e de politecnia apresentam-se como complementares, visando preparar os estudantes para que desenvolvam uma compreensão crítica e autônoma da realidade social, tornando-os aptos a questionar e transformar as relações sociais estabelecidas.

Vale destacar que uma educação politécnica transcende os limites de uma formação voltada apenas para o trabalho. A politecnia propõe a formação de sujeitos reflexivos, com autonomia não só para decidirem seu futuro profissional e/ou acadêmico, mas também para se envolverem nos debates sobre as condições socioeconômicas e políticas do país, contribuindo para sua transformação (Arruda, 2007).

Em suma, a concepção do Ensino Médio Integrado tem origem nas discussões acerca da construção de uma educação alicerçada nos princípios da omnilateralidade, escola unitária e politecnia. Nesse sentido, compreende-se tratar-se de uma concepção de educação que, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, busca superar a concepção burguesa de educação e promover uma transformação estrutural da realidade. Posto isso, o Ensino Médio Integrado se apresenta como o ensino possível e necessário em uma realidade desfavorável na qual os jovens das classes menos favorecidas precisam ingressar no mercado de trabalho antes mesmo de concluir o nível médio. Ao mesmo tempo, deve promover mudanças para que, ao superar esta conjuntura, constitua-se em uma educação que reflita valores de uma sociedade justa (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2012).

4.2 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) tem sua origem a partir da instalação da Escola de Aprendizes Artífices em São Luís, em janeiro de 1910. Conforme tratado no capítulo anterior, as Escolas de Aprendizes Artífices foram criadas por meio do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, com o objetivo de oferecer educação voltada para o trabalho às classes economicamente desfavorecidas.

Ao longo dos anos, a instituição passou por diversas transformações e mudanças de nomenclaturas, como reflexo do cenário econômico e político vivenciado em cada período histórico no país.

No ano de 1936, foi lançada a pedra fundamental do edifício que hoje serve como sede do Campus São Luís-Monte Castelo. Já em 1937, após um golpe de Estado em que foi instaurado um período ditatorial denominado “Estado Novo”, a política educacional passou a atender os interesses políticos e econômicos do governo Vargas, especialmente no que diz respeito à necessidade de formação de uma força de trabalho que possibilitasse a realização do projeto de desenvolvimento do país (Manfredi, 2017). Assim, no mesmo ano, a Escola de Aprendizes Artífices passou a ser denominada Liceu Industrial de São Luís, em razão das mudanças decorrentes das disposições constitucionais que remodelaram a educação no país.

Posteriormente, visando a atender as novas demandas surgidas no âmbito educacional decorrentes da intensificação do processo de substituição das importações, foi instituída a Lei Orgânica do Ensino Industrial por meio do Decreto-lei nº 4.073 de 30 de janeiro de 1942. Com a implementação da referida lei, foram criadas as Escolas Técnicas Industriais e o Liceu Industrial de São Luís foi convertido na Escola Técnica Federal de São Luís (IFMA, 2015).

Após o golpe militar de 1964, o governo brasileiro, sob influência do capital internacional, implementou um modelo de desenvolvimento não sustentável e marcado por elevado endividamento externo. Nesse cenário, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) passou por uma reformulação que resultou em uma generalização do Ensino Profissional em Ensino Médio, estabelecendo a “profissionalização compulsória” que atribuía a todos os cursos um caráter

profissionalizante, com a finalidade de alinhar a educação às demandas do mercado de trabalho. Foi nesse momento que, conforme determinação da Lei nº 4.759, de 20 de agosto de 1965, oficializada pela Portaria Ministerial n.º 239/65, a instituição foi renomeada Escola Técnica Federal do Maranhão, como parte do plano de reformulação da educação nacional (IFMA, 2018).

No final do século XX, a instituição passou a se expandir. Em 1989, por meio da Lei nº 7.863, a então Escola Técnica Federal do Maranhão foi transformada em Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA), permitindo também a oferta de cursos de graduação e pós-graduação, período em que se vivenciou o crescimento da instituição no estado e a criação da Unidade de Ensino Descentralizada de Imperatriz (IFMA, 2015).

No ano de 2006, com o objetivo de ampliar a presença das instituições federais de educação profissional no território nacional e impulsionar o desenvolvimento do interior do país, o governo federal lançou a Fase I do Plano de Expansão da Educação Profissional, momento em que foram instaladas instituições federais de educação profissional em áreas periféricas de metrópoles e municípios distantes dos centros urbanos. Já a Fase II do Plano de Expansão foi iniciada em 2007, com o objetivo de implantar uma escola técnica em cada cidade polo do país e “vincular a oferta pública de formação profissional às estratégias de desenvolvimento socioeconômico sustentável, viabilizado pelo fortalecimento da atividade produtiva e da educação, ciência e tecnologia nas principais mesorregiões definidas” (Brasil, 2007).

Em 2008, a segunda fase do Plano de Expansão resultou na criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. No Maranhão, o Instituto foi constituído a partir da integração das seguintes autarquias instaladas no estado: o Centro Federal de Educação Tecnológica do Maranhão (CEFET-MA), a Unidade de Ensino Descentralizada de Imperatriz e as Escolas Agrotécnicas de São Luís, Codó e São Raimundo das Mangabeiras.

O Campus São Luís - Monte Castelo foi autorizado a funcionar em 29 de dezembro de 2008, como parte da fase de Pré-Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Localizado na região central de São Luís, o referido Campus recebe estudantes tanto da capital quanto de municípios próximos como São José de Ribamar, Paço do Lumiar e Raposa (IFMA, 2015).

É importante ressaltar que os Institutos Federais foram idealizados com a finalidade de superar a dualidade histórica estrutural da educação, propondo uma formação humana integral de indivíduos livres e críticos. Assim, a ideia é oferecer uma formação que possibilite o desenvolvimento de competências para atuar de forma crítica, de modo a intervir e transformar a realidade social na qual os alunos estão inseridos. Nas palavras de Pacheco (2012, p. 59): “Como formação humana, o que se busca é garantir (...) o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política”. Ainda de acordo com o autor, o objetivo central dos Institutos não é formar apenas um profissional para o mercado, mas também um cidadão para o mundo do trabalho.

Atualmente, conforme dados extraídos do SUAP em março de 2025, o Instituto Federal do Maranhão possui 25.260 alunos matriculados, distribuídos em 31 *Campi* e 3 Centros de Referência Educacional, em cursos de nível técnico, graduação e pós-graduação, além de cursos de aperfeiçoamento. Desse total, 3.503 alunos estão matriculados no Campus São Luís – Monte Castelo, sendo que mais da metade, 1.798 alunos (51,33%), frequenta o Ensino Médio em todas as modalidades (integrado, concomitante e subsequente) e a maioria destes (1.189 alunos) está matriculada nos cursos de Educação Técnica Integrada.

4.3 Caracterização socioeconômica do município de São Luís com ênfase no mercado de trabalho

São Luís, capital do estado do Maranhão, situada na ilha de Upaon-Açu, no Atlântico Sul, entre as baías de São Marcos e São José de Ribamar, é a principal cidade da Região Metropolitana da Grande São Luís, possuindo, de acordo com estimativa do último censo demográfico realizado em 2022, 1.037.775 habitantes distribuídos em uma área de 583,063 km², e população estimada de 1.088.057 pessoas em 2024.

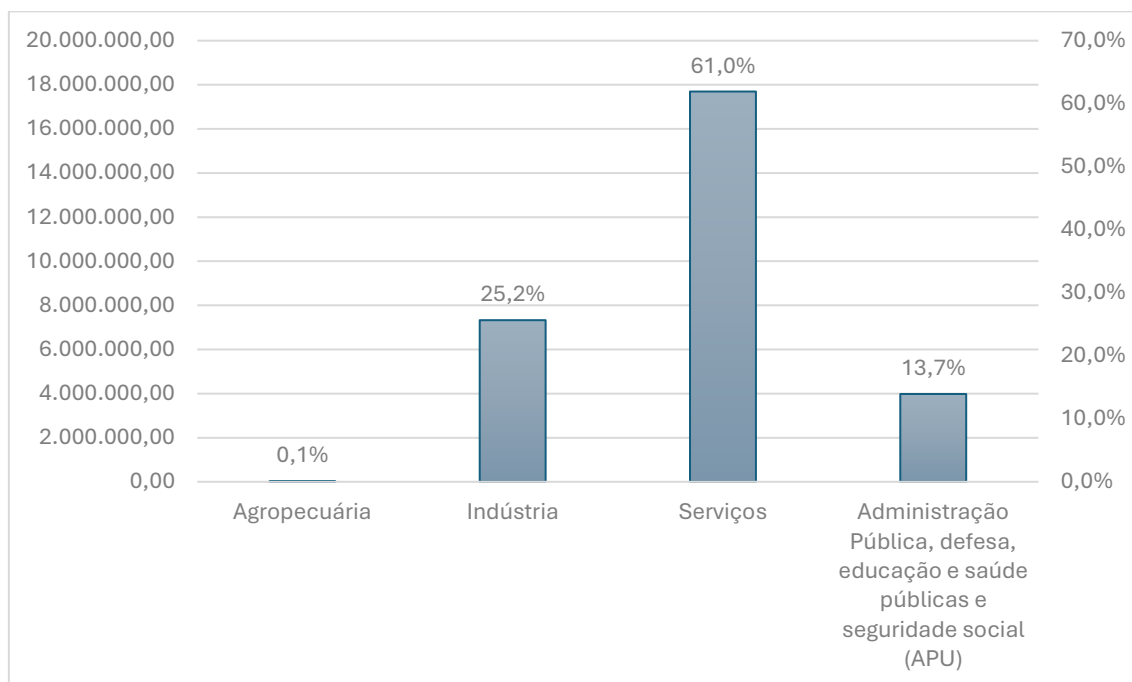
De acordo com o último levantamento do IBGE (2021), São Luís possui o Produto Interno Bruto (PIB)²⁹ de R\$ 36.535.225,94, sendo, portanto, o maior PIB do estado, o 4º entre os municípios da região Nordeste, o 12º entre as capitais e ocupando a 32ª posição entre os municípios brasileiros. O PIB per capita da capital maranhense é de R\$ 32.739,65, o 14º maior do estado e o 2º entre os municípios da região Nordeste.

A economia do município é baseada nos setores de Serviços e de Indústria, os quais representam, respectivamente, 60,7% e 25,2% do Valor Adicionado Bruto dos grandes setores de atividade econômica, conforme dados apresentados no Gráfico1.

Observa-se que o setor terciário é o mais representativo, abrangendo atividades relacionadas ao comércio, serviços e ao turismo. Esse setor também conta com uma expressiva participação dos serviços executados pelos portos, com destaque para o Porto do Itaqui, destinado ao escoamento da produção industrial e de minério de ferro do Pará, atividade explorada pela Companhia Vale. A localização geográfica do seu litoral e as características naturais (profundidade e largura da baía) representam uma vantagem estratégica, fazendo do complexo portuário de São Luís uma opção interessante para a instalação de empreendimentos voltados para a exportação. Já o setor secundário, impulsionado principalmente pela indústria de transformação, concentra boa parte de suas atividades na região do entorno de Itaqui, hoje núcleo do Distrito Industrial de São Luís que reúne iniciativas empresariais de diversas áreas, atraídas pela posição geográfica do município.

²⁹ A composição do PIB municipal corresponde ao seguinte detalhamento: Valor Adicionado Bruto do setor primário; Valor Adicionado Bruto do setor secundário; Valor Adicionado Bruto do setor terciário, exceto “Administração Pública, Defesa, Educação e Saúde Públicas e Seguridade Social” (APU); Valor Adicionado Bruto da APU.

GRÁFICO 1 - Composição do Valor Adicionado Bruto a preços correntes (R\$1.000) - São Luís, 2021



Fonte: IBGE, 2021

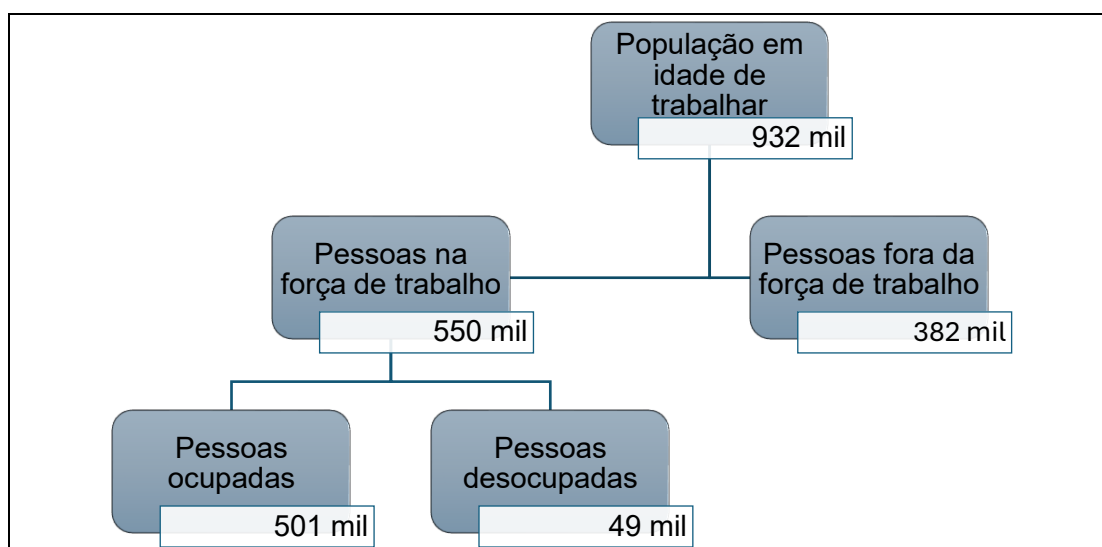
Em relação à sua contribuição por setor econômico no PIB estadual, o município de São Luís registra a maior participação no setor Secundário no estado, ocupando a 1ª posição no *ranking* da Indústria em 2021, com Valor Adicionado Bruto de R\$ 7.326.937,60 milhões, tendo como principais atividades a Indústria de Transformação e Construção, com destaque para a metalurgia. No que diz respeito ao setor Terciário, a capital maranhense também registrou a maior participação entre os municípios do estado, com Valor Adicionado Bruto de R\$ 17.693.955,58 milhões, tendo como principal atividade na composição do VA do setor terciário o Comércio. Em relação à participação na Administração Pública, Defesa, Educação e Saúde Públicas e Seguridade Social (APU), a capital também ocupa o 1º lugar no *ranking*, com Valor Adicionado Bruto de R\$ 3.979.931,31 milhões. Apenas em relação ao setor Primário o município não registra a maior participação, ocupando o 113º lugar no *ranking* da Agropecuária no estado.

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDHM) de São Luís, segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), é de 0,768, ficando

acima da média maranhense que é de 0,639, o que situa o município na faixa de Desenvolvimento Humano Alto, classificando-se no âmbito do Maranhão e do Brasil, respectivamente, na 1ª e 249ª posições. O componente que mais contribui para o IDHM do município é a Longevidade (0,813), seguida da Educação (0,752), e da Renda (0,741).

No que se refere ao mercado de trabalho, conforme estimativa da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2024, tendo como referência a população em idade de trabalhar³⁰, cerca de 932 mil pessoas (40,1%) estão fora da força de trabalho³¹, enquanto 550 mil pessoas estão na força de trabalho³² (59,9%). Em relação a este último grupo, 501 mil se encontram ocupados e 49 mil desocupados. Esses dados estão resumidos no gráfico a seguir.

GRÁFICO 2 – Distribuição da população em idade de trabalhar – São Luís, 2024



Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua trimestral, 2024.

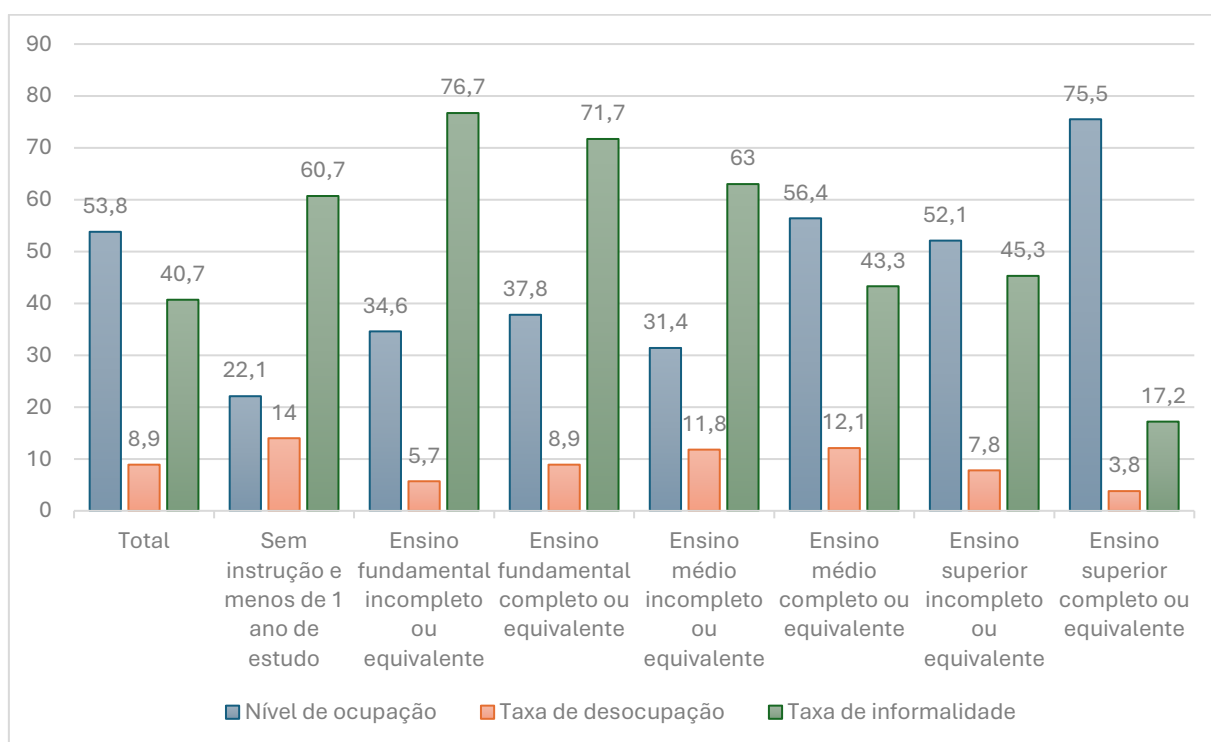
³⁰ Pessoas de 14 anos ou mais de idade.

³¹ Compreende as pessoas de 14 anos ou mais de idade que não estavam ocupadas nem desocupadas, ou seja, que não estão procurando emprego ou não estão disponíveis para trabalhar, por diferentes razões. sem interesse ou condições de trabalhar.

³² Compreende as pessoas de 14 anos ou mais de idade ocupadas e desocupadas.

Ainda de acordo com informações da PNAD Contínua, a taxa de desocupação³³ da população do município (8,9%), é maior entre os grupos sem instrução e com menos de 1 ano de estudo (14%) e entre os que possuem Ensino Médio completo (12,1%). Por outro lado, observa-se que o nível de ocupação³⁴ é maior entre os que possuem maior grau de instrução: 75,5% entre os que possuem Ensino Superior completo e 56,4% entre os que possuem Ensino Médio completo. Outro dado importante diz respeito à taxa de informalidade da população em idade de trabalhar que é de 40,7%, sendo maior entre os que possuem Ensino Fundamental incompleto (76,7%) e Ensino Fundamental completo (71,7%). Esses indicadores estão resumidos no Gráfico 3.

GRÁFICO 3 – Indicadores do mercado de trabalho por nível de instrução – São Luís, 2024



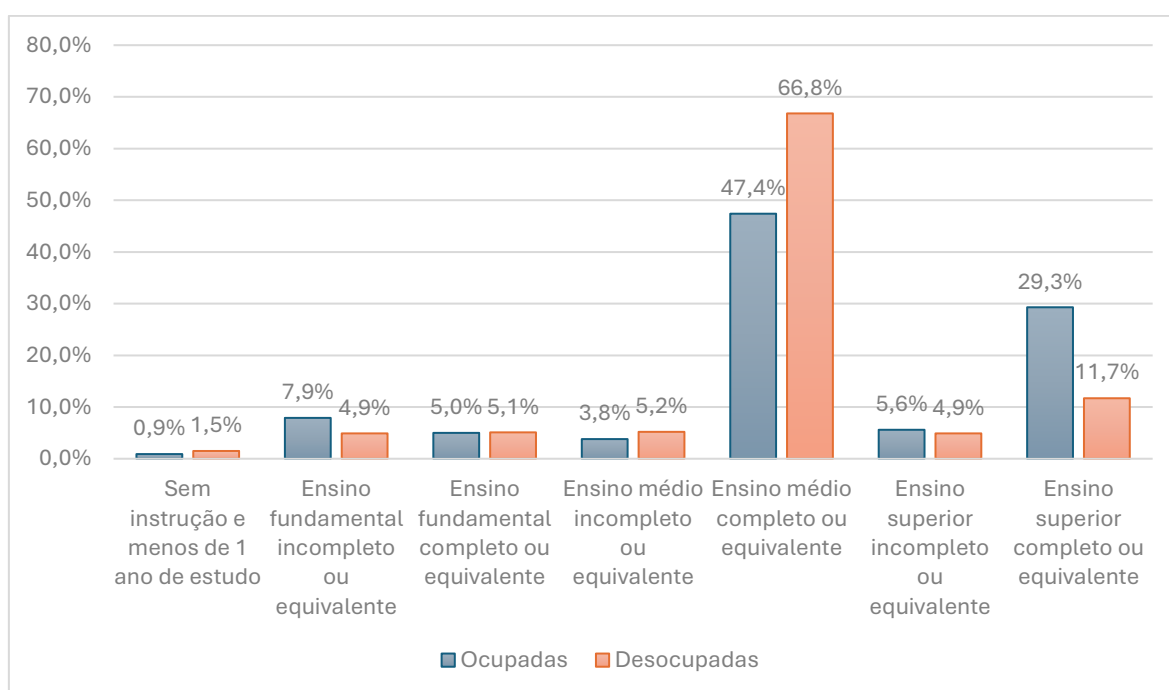
Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua trimestral, 2024.

³³ A taxa de desocupação, popularmente conhecida como taxa de desemprego, corresponde ao percentual de desocupados dentro do grupo de pessoas que estão na força de trabalho: $[\text{Desocupados} / \text{força de trabalho}] \times 100$, ou seja, pessoas que não trabalham, mas que estão disponíveis e ativamente em busca de uma oportunidade.

³⁴ O nível da ocupação é o percentual de pessoas ocupadas dentro da população em idade de trabalhar, ou seja, que tem 14 anos ou mais: $[\text{Ocupados} / \text{pessoas em idade de trabalhar}] \times 100$

No que diz respeito ao nível educacional da população em idade de trabalhar, dentre os ocupados, a maioria (47,4%) possui Ensino Médio completo, seguida de 29,3% com Ensino Superior completo. Dentre os desocupados ocorre situação semelhante, já que a maioria (66,8%) também possui o Ensino Médio completo. O gráfico abaixo ilustra essas informações acerca do perfil educacional da população em idade de trabalhar no município.

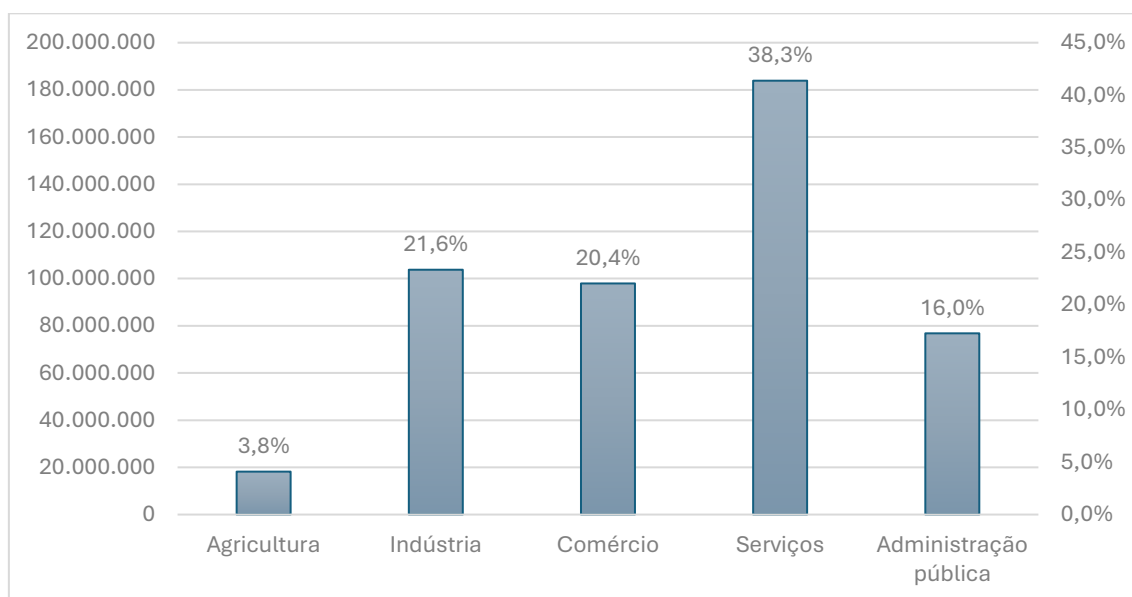
GRÁFICO 4 – Distribuição da população em idade de trabalhar, ocupada e desocupada, segundo níveis de instrução – São Luís, 2024



Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua trimestral, 2024.

Segundo o último levantamento da RAIS realizado em 2022, do total de pessoas com vínculo formal no município, a maioria (38,3%) trabalhava no setor de Serviços, seguida da Indústria (21,6%) e do Comércio (20,4%), conforme se observa no gráfico a seguir.

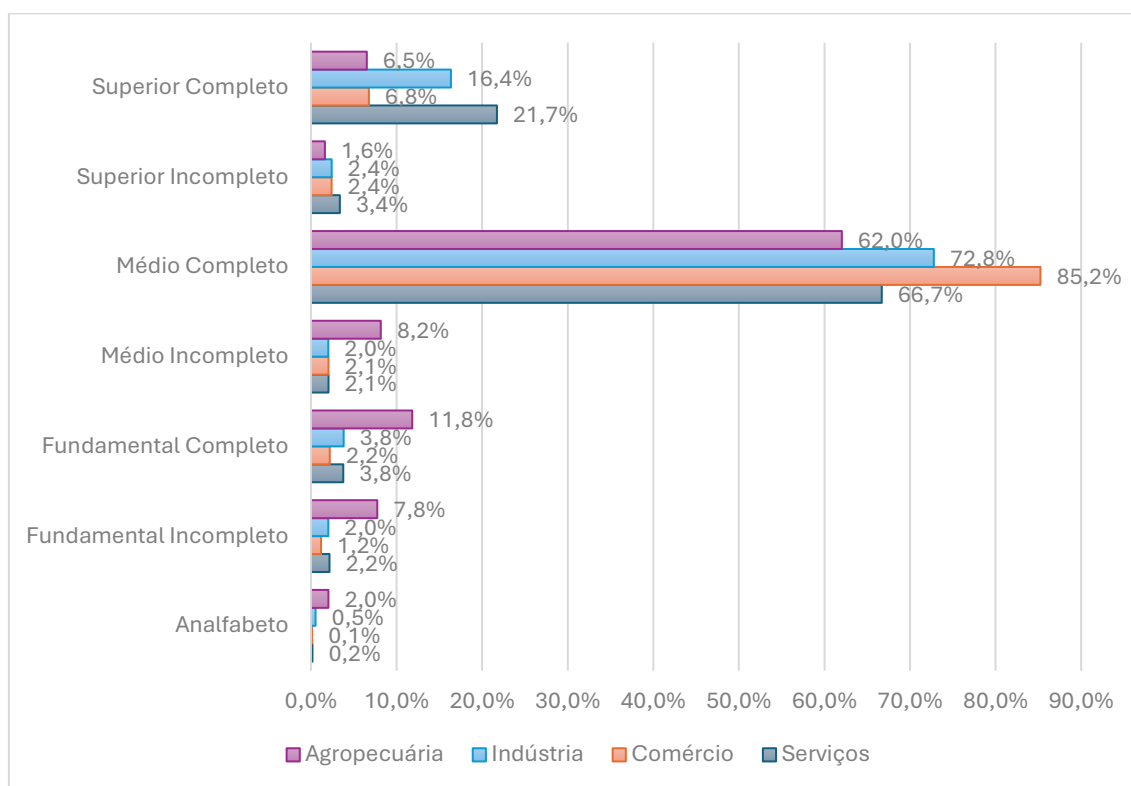
GRÁFICO 5 – Distribuição da população com emprego formal, segundo setor de atividade econômica – São Luís, 2022



Fonte: RAIS, 2022.

No que tange à distribuição da população ocupada, segundo setor de atividade econômica e níveis de instrução, verifica-se, de acordo com os dados apresentados no gráfico abaixo, que todos os grandes setores da atividade econômica empregam, em sua maioria, profissionais que possuem Ensino Médio completo, sendo que quando nos referimos aos setores que registram a maior contribuição no PIB do estado (Serviços e Indústria), observamos que 66,7% e 72,8%, respectivamente, dos profissionais empregados nesse setores possuem esse nível de instrução.

GRÁFICO 6 – Distribuição da população ocupada, segundo setor de atividade econômica e níveis de instrução – São Luís, 2024



Fonte: RAIS, 2024.

Por fim, quando se analisam os dados relativos aos rendimentos, de acordo com a PNAD Contínua, o rendimento médio real de todos os trabalhos, habitualmente recebido por mês pelas pessoas em idade de trabalhar ocupadas no município, é estimado em R\$ 3.086,00. De acordo com os dados do Gráfico 7, observa-se que, em geral, esse rendimento médio real de todos os trabalhos é maior quanto mais alto for o nível de instrução. Os trabalhadores com Ensino Superior completo recebem remunerações significativamente mais altas em relação àqueles que possuem o Ensino Médio completo, chegando a uma diferença de rendimentos três vezes maior.

GRÁFICO 7 – Rendimento médio real de todos os trabalhos, habitualmente recebido por mês, pela população em idade de trabalhar ocupada, segundo níveis de instrução – São Luís, 2024



Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua trimestral, 2024.

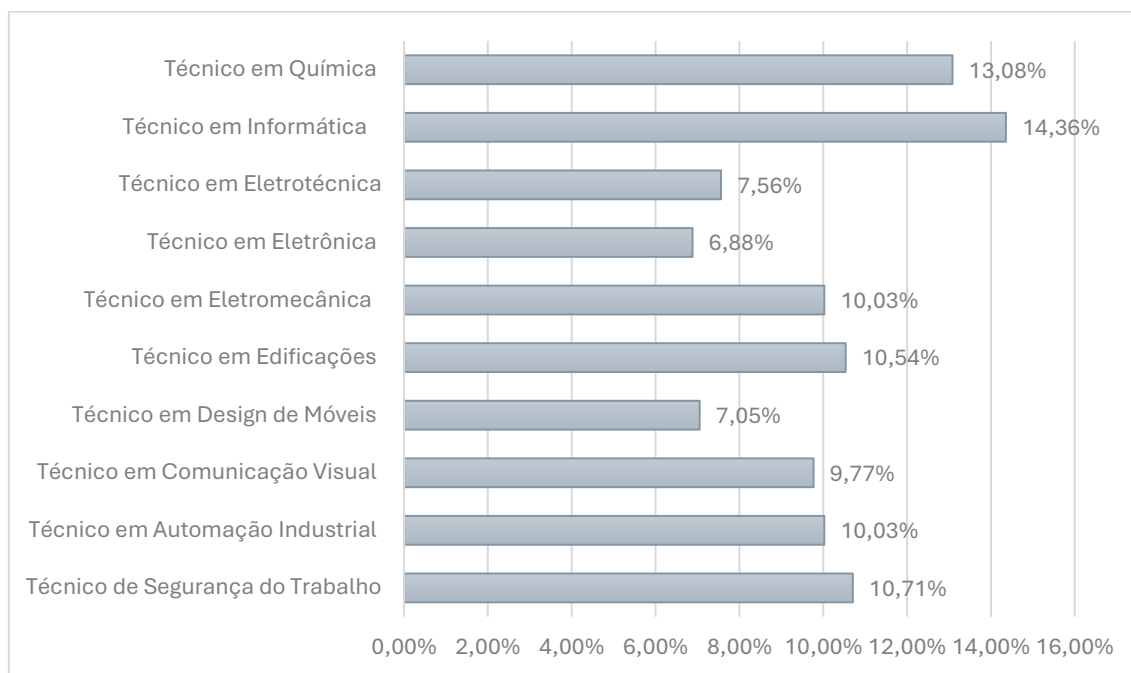
Em síntese, os indicadores demonstram que o município de São Luís, do ponto de vista econômico, concentra arranjos produtivos nos setores de Serviços e Indústria e, como reflexo, o setor de Serviços é o que registra o maior número de empregos formais, seguido pela Indústria. Além disso, todos os grandes setores da atividade econômica empregam, em sua maioria, profissionais que possuem Ensino Médio completo. Observa-se ainda que o nível de ocupação e o rendimento médio real é maior entre os que possuem maior grau de instrução, sugerindo que a educação e a qualificação profissional desempenham um papel necessário, embora não suficiente, para a inserção no mercado de trabalho e obtenção de melhores salários, sobretudo, em um contexto de forte restrição das oportunidades de trabalho.

4.4 Perfil dos egressos dos cursos da Educação Profissional Técnica Integrada do IFMA, Campus São Luís - Monte Castelo

De acordo com dados extraídos do SUAP em março de 2025, no Campus São Luís – Monte Castelo, no período compreendido entre 2020 e 2024, verificou-se um

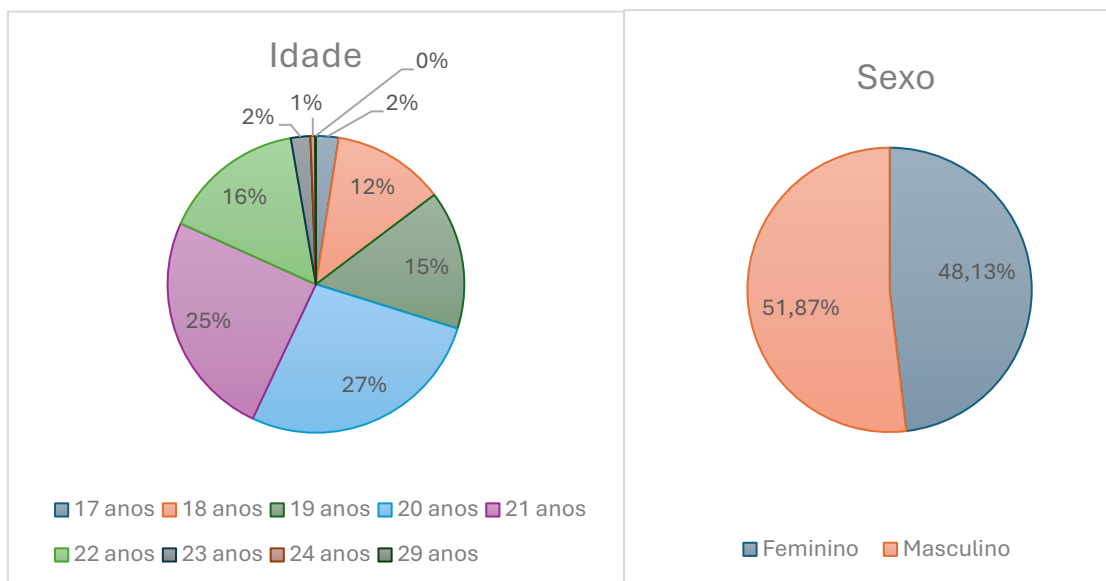
total de 1.452 alunos que concluíram o Ensino Médio em todas as modalidades (integrado, concomitante subsequente). Desse total, 1.177 são egressos dos cursos de Educação Técnica Integrada (81,06%), distribuídos entre os seguintes cursos, conforme se pode observar pelo gráfico a seguir.

GRÁFICO 8 – Curso técnico integrado concluído



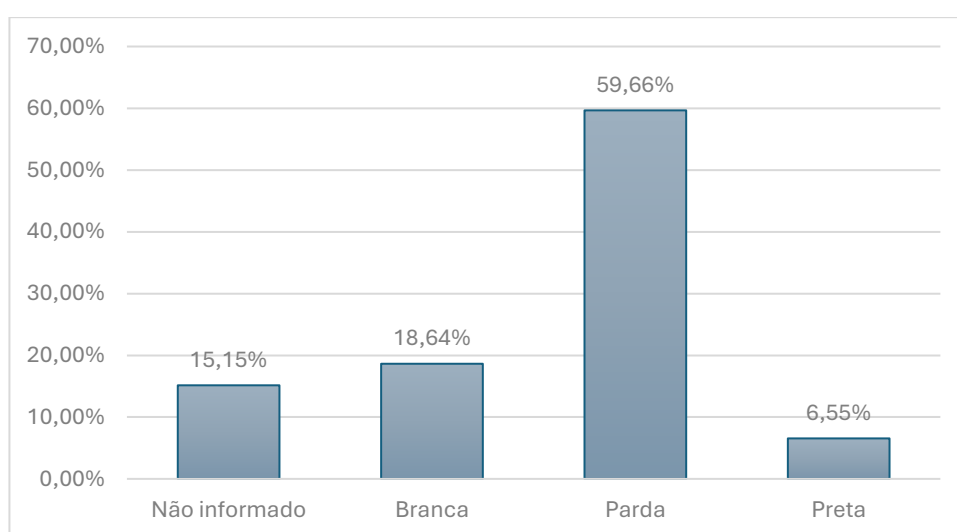
Fonte: Tabulação própria a partir dos dados primários do SUAP, 2025.

O Gráfico 9 apresenta a distribuição dos egressos por idade e sexo. Em relação à idade, observou-se que mais da metade se encontra na faixa dos 20 e 21 anos de idade, o que representa 51,91% do total. Quanto à distribuição por sexo, verifica-se um ligeiro predomínio de egressos do sexo masculino, com 51,87%.

GRÁFICO 9 – Idade e sexo

Fonte: Tabulação própria a partir dos dados primários do SUAP, 2025.

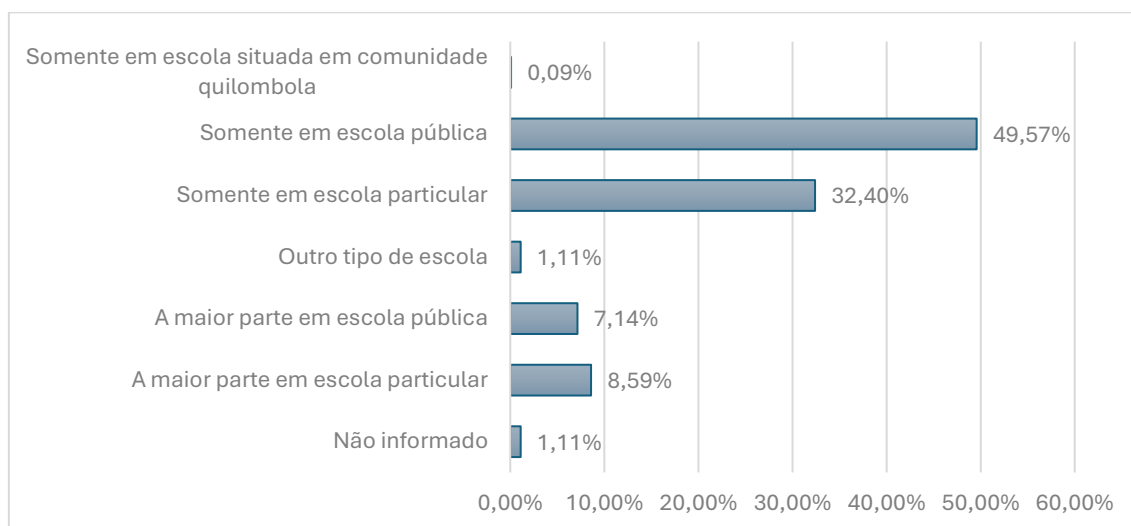
No que diz respeito à distribuição dos egressos por etnia/raça, 70,31% declararam ser pardos, seguidos dos que declararam ser brancos (21,97%) e dos que declararam ser pretos (7,72%). Registra-se ainda um percentual significativo, 15,15%, referente à não declaração de etnia.

GRÁFICO 10 – Etnia/raça

Fonte: Tabulação própria a partir dos dados primários do SUAP, 2025.

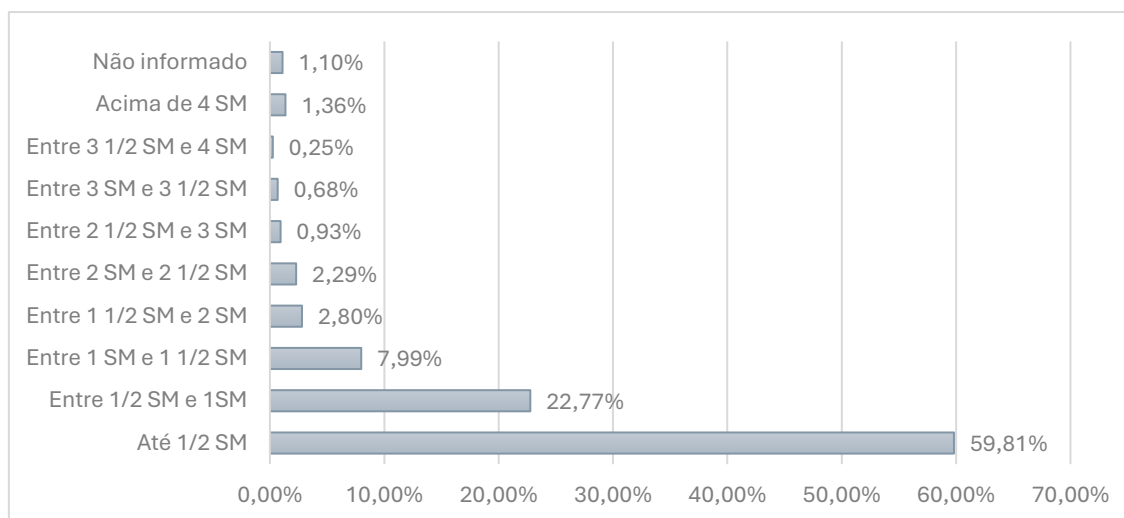
Quanto ao tipo de escola cursada no Ensino Fundamental, cujas informações estão detalhadas no gráfico abaixo, os dados demonstram que a maioria dos egressos frequentou a escola pública, ainda que um percentual significativo tenha cursado o Ensino Fundamental em escola particular.

GRÁFICO 11 – Tipo de escola que cursou o Ensino Fundamental



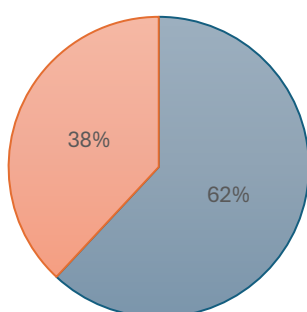
Fonte: Tabulação própria a partir dos dados primários do SUAP, 2025.

No tocante à renda per capita familiar, conforme se observa pelos dados apresentados no Gráfico 12, mais da metade dos egressos (59,81%) declarou renda per capita de até meio salário mínimo, o que indica que a maioria dos alunos que concluíram os cursos técnicos na modalidade integrada ao Ensino Médio pertencem a famílias de baixa renda.

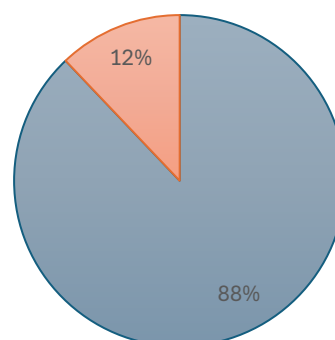
GRÁFICO 12 – Renda per capita familiar com base no salário mínimo (SM)

Fonte: Tabulação própria a partir dos dados primários do SUAP, 2025.

Por fim, o Gráfico 13 reúne as informações relativas à participação em Programas Sociais e no Programa Bolsa Família. Observou-se que 38,6% dos egressos declararam ser beneficiários de pelo menos algum tipo de programa social (Aluguel Social, Bolsa Família, Passe Livre, Programa Benefício de Prestação Continuada – BPC), sendo que entre estes, a maioria (88%) informou ser beneficiária do Programa Bolsa Família.

GRÁFICO 13 – Participação em Programas Sociais e Programa Bolsa Família**Beneficiário de Programa social**

■ Nenhum programa social
 ■ Pelo menos um programa

Beneficiário do PBF

■ Programa Bolsa Família
 ■ Outros

Fonte: Tabulação própria a partir dos dados primários do SUAP, 2025.

Em síntese, os dados apresentados indicam que o grupo de egressos objeto deste estudo é composto majoritariamente por indivíduos pertencentes a um grupo demográfico que enfrenta desafios socioeconômicos significativos. A baixa renda familiar per capita sugere que boa parte dos recém-formados veio de famílias com recursos financeiros limitados, o que poderia dificultar o seu acesso a melhores oportunidades educacionais e de desenvolvimento. O fato de a maioria dos egressos ter cursado o Ensino Fundamental em escolas públicas, ou seja, ter tido acesso à educação básica oferecida pelo governo que, em geral, é precária e carece de estrutura, pode ter influenciado a qualidade da educação recebida. Por último, a inscrição de uma parcela significativa dos egressos em programas sociais reflete a dependência desses jovens do auxílio do governo para atender às suas necessidades básicas. Isso destaca a relevância das políticas públicas de apoio aos estudantes no sentido de garantir as condições necessárias para a conclusão dos estudos e inserção no mercado de trabalho.

4.5 Principais resultados a partir da pesquisa de campo

O universo da pesquisa é composto pelos alunos egressos dos cursos da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio, ofertados pelo Campus São Luís - Monte Castelo. A amostra foi obtida a partir do levantamento de dados extraídos do Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) em dezembro de 2024, que indicou que, no período de 2020 a 2024, 964 alunos concluíram estes cursos, sendo que deste total, apenas 50 responderam ao questionário encaminhado via e-mail³⁵. Por fim, com o objetivo de aprofundar a análise, também foram realizadas entrevistas com alguns dos egressos deste grupo que se prontificaram a participar.

4.5.1 Perfil dos participantes da pesquisa

Considerando as informações constantes na Tabela 1, a distribuição de frequência mostra que a maioria dos egressos que participaram da pesquisa tem entre 18 e 24 anos (98%), enquanto apenas um está na faixa etária de 25 a 29 anos. Em

³⁵ A lista com os e-mails dos egressos foi fornecida pela Coordenadoria de Sistemas de Informação (CSI) da Diretoria de Gestão de Tecnologia da Informação.

relação ao gênero, os dados da tabela revelam que, entre os respondentes, há uma leve predominância de mulheres, com maior proporção do gênero feminino (56%) em comparação ao masculino (44%). Já no que diz respeito à raça/etnia, observa-se que, no conjunto dos dados, a maioria dos respondentes se autodeclara como “Pardo” (56%), seguido por “Branco” (30%) e “Preto” (14%).

TABELA 1 – Idade, gênero e etnia

Idade	Frequência	Percentual
18 a 24	49	98%
25 a 29	1	2%
30 a 39	0	-
Acima de 40	0	-
Total	50	100%
Gênero	Frequência	Percentual
Feminino	28	56%
Masculino	22	44%
Total	50	100%
Raça/etnia	Frequência	Percentual
Branco	15	30%
Pardo	28	56%
Preto	7	14%
Total	50	100%

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2025.

Entre os respondentes, conforme dados apresentados na Tabela 2, o curso com maior proporção de egressos é o de Técnico em Segurança do Trabalho (18%), seguido do curso Técnico em Química (16%) e dos cursos Técnicos em Automação Industrial, Design de Móveis e Informática, cada um com 12%. Registra-se também que a maioria dos ex-alunos que responderam ao questionário (30%) concluiu o curso em 2022.

TABELA 2 – Curso técnico e ano de conclusão

Curso	Frequência	Percentual
Automação Industrial	6	12%
Comunicação Visual	4	8%
Design de Móveis	6	12%
Edificações	3	6%
Eletromecânica	4	8%
Eletrônica	3	6%
Eletrotécnica	1	2%
Informática	6	12%
Química	8	16%
Segurança do Trabalho	9	18%
Total	50	100%
Ano	Frequência	Percentual
2024	7	14%
2023	14	28%
2022	15	30%
2021	13	26%
2020	1	2%
Total	50	100%

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2025.

Por fim, de acordo com as informações da Tabela 3, a maioria dos egressos do IFMA que responderam ao questionário (54%) declarou estar inscrita no Cadastro Único do Governo Federal. Isso indica que uma parte considerável dos egressos vem de famílias que necessitam de algum tipo de assistência social e/ou apoio para os estudantes. Além disso, um percentual significativo dos respondentes informou ser beneficiário do Programa Bolsa Família (40%).

TABELA 3 – Inscrição no Cadastro Único do Governo Federal e Programa Bolsa Família

	CadÚnico		Bolsa Família	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Não	23	46%	30	60%
Sim	27	54%	20	40%
Total	50	100%	50	100%

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2025.

4.5.2 Contribuições da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio na formação e inserção dos egressos no mercado de trabalho

A Tabela 4 apresenta os principais motivos apontados pelos egressos para ingressar no curso técnico integrado ao ensino médio³⁶. Observa-se que 95,9% dos respondentes apontaram ter ingressado no curso pelo fato de o IFMA ser considerado uma instituição educacional de qualidade e gratuita, seguidos de 36,7% que responderam que pretendiam trabalhar na área de formação do curso, a mesma proporção dos que buscavam ter uma formação técnica que permitiria conciliar o trabalho com os estudos. Infere-se que, apesar de a resposta mais frequente indicar como motivo a qualidade e gratuidade da instituição, o que reflete a importância do reconhecimento público do IFMA e da gratuidade do ensino como fatores de atração para os estudantes, boa parte dos ex-alunos sinalizaram a sua intenção de ingressar no curso técnico integrado com o objetivo de trabalhar na área ou ter uma formação que permitisse trabalhar enquanto estudasse.

Outro aspecto interessante é que uma proporção menor dos respondentes, 16,3%, considera que o curso técnico integrado ao ensino médio permitiria acessar com mais facilidade os cursos de nível superior, sugerindo que, apesar da intenção de continuar a vida acadêmica, o direcionamento imediato ao mercado de trabalho ainda é considerado como motivação inicial.

Conforme discutido anteriormente, a Educação Técnica Integrada ao Ensino Médio oferece, simultaneamente, uma formação básica e uma formação profissional, fator importante para os jovens que pretendem se inserir no mercado de trabalho logo após a escola. Nesse sentido, esses dados refletem um aspecto importante da realidade da sociedade brasileira, em que a desigualdade socioeconômica tende a impelir muitos dos jovens da classe trabalhadora a buscar a inserção no mercado de trabalho antes mesmo de atingirem a maioria para complementar a renda familiar. O depoimento a seguir ilustra essa questão:

Uma realidade, né? Que a pessoa que faz o ensino técnico, ela quer logo ingressar no mercado de trabalho por necessidade mesmo. Muitas pessoas que precisam, necessitam trabalhar, elas não têm como estudar, continuar trabalhando e estudando. Então elas têm que optar por um só. E aí, às vezes isso nem é uma opção, né? (Participante 2).

³⁶ Para esta pergunta, os egressos poderiam indicar mais de uma resposta.

TABELA 4 – Motivação para ingressar no curso técnico integrado

Motivos	Frequência	Porcentagem
O IFMA ser considerado uma instituição educacional de qualidade e gratuita	47	95,9%
Pretendia trabalhar na área de formação do curso	18	36,7%
Ter uma formação técnica que permitiria trabalhar enquanto continuasse os estudos	18	36,7%
Por ser um curso que permitiria acessar com mais facilidade os cursos de nível superior	8	16,3%
Eu já trabalhava nessa área antes de ingressar no curso	0	0%
Outros	1	2%
Total	92	100%
Nº de respondentes	49	

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2025.

No que diz respeito à continuidade dos estudos, de acordo com os dados reunidos na Tabela 5, a maioria dos egressos, 82%, declarou estar cursando outra graduação, sendo que mais da metade, 52%, está cursando ou cursou graduação em área diferente da do curso técnico integrado concluído. Outros 30% dos ex-alunos informaram ter dado continuidade aos estudos na mesma área de formação do curso técnico integrado, evidenciando uma continuidade direta na trajetória acadêmica.

Em relação à pós-graduação, os resultados são discretos, o que pode ser explicado pelo fato de muitos egressos terem priorizado cursar uma graduação ou terem optado por iniciar sua trajetória profissional, buscando inserção imediata no mercado de trabalho. Somente 4,1% dos respondentes relataram estar cursando pós-graduação em área diferente da do curso técnico integrado concluído no IFMA, não havendo registros de prosseguimento dos estudos na mesma área de formação técnica.

Esses dados demonstram que boa parte dos ex-alunos buscou dar continuidade aos estudos, com destaque para o Ensino Superior, o que reflete a percepção do curso técnico integrado ao ensino médio como uma ponte para acesso ao nível superior de ensino. Por outro lado, verifica-se que uma grande proporção destes ex-alunos escolheram cursos em áreas diferentes da do curso técnico integrado concluído no IFMA, o que pode sinalizar algum grau de insatisfação com o

curso, ausência de vocação com a área escolhida, ou a dificuldade de inserção laboral nessa área.

Nota-se que grande parte dos egressos opta por prosseguir os estudos no Ensino Superior, o que, à primeira vista, poderia ser considerado um problema, visto que prevalece a ideia de que o objetivo do ensino médio técnico é formar profissionais qualificados para o mercado de trabalho. No entanto, quando se trata do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, sua finalidade é proporcionar uma educação que permita o desenvolvimento de competências para que o aluno possa ingressar no mercado de trabalho, mas, também, possibilitar a continuidade dos estudos, caso assim deseje. Como explica Arruda (2007), a formação integrada, ao buscar superar a dualidade estrutural que, historicamente, vem separando o ensino propedêutico da formação profissional, deve transcender os limites tradicionais de uma formação voltada apenas para o trabalho, propondo a formação de sujeitos reflexivos que possuam autonomia para decidir seu futuro profissional e acadêmico.

TABELA 5 – Continuidade dos estudos

Graduação	Frequência	Porcentagem
Sim, cursei (ou estou cursando) graduação em ÁREA DIFERENTE da do curso técnico	26	52%
Sim, cursei (ou estou cursando) graduação na MESMA ÁREA do curso técnico	15	30%
Não	9	18%
Total	50	100%
Pós-Graduação	Frequência	Porcentagem
Sim, cursei (ou estou cursando) pós-graduação em ÁREA DIFERENTE da do curso técnico	2	4,1%
Sim, cursei (ou estou cursando) pós-graduação na MESMA ÁREA do curso técnico	0	0%
Não	47	95,9%
Total	49	100%

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2025.

Em relação à decisão de continuar os estudos, verifica-se pela Tabela 6 que os motivos³⁷ apontados com maior frequência foram “ampliar as oportunidades de emprego” (81,8%), “desenvolver outras habilidades e conhecimentos” (70,5%) e “aumentar o salário” (50%). A ampliação das oportunidades de emprego, que aparece como motivo predominante, revela a percepção dos ex-alunos sobre a importância da

³⁷ Para esta pergunta, os egressos poderiam indicar mais de uma resposta.

educação como forma de aumentar as oportunidades de inserção laboral, refletindo, entre estes, uma preocupação com a competitividade e sobrevivência em um mercado de trabalho cada vez mais exigente e seletivo. O segundo motivo listado, “desenvolvimento de outras habilidades e conhecimentos”, sugere que os ex-alunos valorizam o desenvolvimento profissional e pessoal e acreditam que a ampliação e diversificação de suas competências é fundamental para o seu sucesso. Já o desejo de aumentar o salário demonstra que boa parte dos egressos considera que a continuidade dos estudos é um instrumento para a melhoria da renda e elevação do padrão de vida, refletindo a perspectiva de ascensão social através dos estudos.

Correlacionando estes dados com os dados da Tabela 5, podemos inferir que, talvez, para uma parcela dos respondentes, a decisão pela continuidade dos estudos no Ensino Superior pode ter sido influenciada pelo descontentamento com o salário recebido em experiência de trabalho na área do curso técnico concluído. Nesse caso, o motivo para dar continuidade aos estudos pode estar relacionado à realidade do mercado de trabalho que, em termos de remuneração, tende a favorecer trabalhadores com nível superior.

Desse modo, muitos dos egressos optam por continuar os estudos por acreditarem que níveis mais altos de instrução promoveriam um aumento das condições de empregabilidade e melhores perspectivas salariais. Estudo semelhante realizado por Arruda (2007) mostrou que a associação feita pelos alunos entre níveis mais altos de escolaridade e melhores salários, bem como melhores oportunidades de trabalho, é um reflexo da realidade brasileira na qual o trabalho é recompensado de forma desigual. Essa visão meritocrática da educação se alinha à ideologia que vincula a educação diretamente à inserção no mercado de trabalho. Identifica-se, nesse caso, a presença do discurso da meritocracia, o qual pressupõe que todos os indivíduos possuem iguais chances de alcançar o sucesso e atribui eventuais insucessos apenas à própria incapacidade individual, desconsiderando as desigualdades existentes no acesso às oportunidades no sistema capitalista.

Ademais, a análise da tabela demonstra que a busca pela continuidade dos estudos está relacionada também a fatores ligados à realização pessoal e à necessidade de adaptação às demandas sociais e econômicas, ou seja, retrata uma resposta às demandas do contexto atual, bem como a busca pelo desenvolvimento

integral. Motivos tais como “aprimorar os conhecimentos adquiridos no curso técnico” (40,9%) e “obter maior status social” (18,2%), embora indicados com menor frequência, refletem, respectivamente, uma tendência entre os respondentes de aprofundamento dos estudos na área do curso técnico integrado concluído e a importância da valorização externa e reconhecimento perante a sociedade. Apesar destes motivos também serem relevantes, eles podem ser considerados como complementares aos objetivos principais, representando tanto as aspirações individuais destes ex-alunos como também demandas do contexto socioeconômico no qual estão inseridos.

TABELA 6 – Motivos para continuar os estudos

Motivos		Frequência	Porcentagem
Ampliar as oportunidades de emprego		36	81,8%
Desenvolver outras habilidades e conhecimentos		31	70,5%
Aumentar o salário		22	50%
Aprimorar os conhecimentos adquiridos no curso técnico		18	40,9%
Obter maior status social		8	18,2%
Outros	Amor pela profissão	1	2,3%
	Desenvolvimento em outra área	1	2,3%
Total		117	100%
Nº de respondentes		44	

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2025.

Quando perguntados se já tiveram algum emprego remunerado desde que concluíram o curso técnico integrado no IFMA, 58% dos egressos relataram que iniciaram em um novo emprego após a conclusão do curso, conforme pode ser observado na Tabela 7. Esse resultado indica que mais da metade dos respondentes conseguiu ingressar no mercado de trabalho, sugerindo que a formação obtida no curso técnico integrado contribuiu diretamente para a promoção da empregabilidade destes egressos.

Entretanto, apesar de os dados revelarem uma boa capacidade de absorção de mão de obra pelos arranjos produtivos locais, observa-se que um percentual significativo dos respondentes, 42%, informou não ter iniciado em um novo emprego desde que concluiu o curso técnico integrado no IFMA. Isso pode estar relacionado a

diversos fatores como a decisão de prosseguir com os estudos, a busca por oportunidades que atendam melhor às expectativas profissionais, ou ainda a dificuldades específicas enfrentadas no mercado de trabalho. Nesse sentido, não é possível determinar se esses dados estariam relacionados ou não a problemas da própria instituição, mas sim que estão ligados a fatores estruturais e conjunturais que afetam as oportunidades disponíveis no mercado de trabalho.

TABELA 7 – Emprego remunerado após a conclusão do curso

Teve emprego remunerado desde que concluiu o curso técnico integrado	Frequência	Porcentagem
Não	21	42%
Sim, iniciei em um novo emprego após concluir o curso técnico	29	58%
Total	50	100%

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2025.

Em relação às atividades que desenvolvem hoje, observa-se pelos dados da Tabela 8 que 36% dos egressos informaram que estão trabalhando e estudando, o que demonstra um empenho significativo para conciliar o trabalho com os estudos, visando a aprimorar suas qualificações e melhorar as oportunidades profissionais, enquanto 6% informaram estar apenas trabalhando. É importante observar ainda que a maioria dos ex-alunos, 56%, informou estar apenas estudando e que somente um dos respondentes informou não estar trabalhando e nem estudando.

Esses dados evidenciam que uma parcela significativa dos egressos está inserida no mercado de trabalho e que a maioria optou por dar continuidade aos estudos, o que demonstra alinhamento com as informações apresentadas anteriormente acerca da intenção de prosseguir com os estudos. Infere-se, portanto, pelos resultados apresentados, que a educação é amplamente percebida pelos respondentes como fundamental para a promoção da empregabilidade. Essa perspectiva reflete a dinâmica de valorização da qualificação educacional observada na contemporaneidade, com a propagação da ideia de que níveis mais altos de educação estariam sempre associados a melhores e maiores oportunidades de empregos.

Conforme tratado anteriormente, à luz da Teoria do Capital Humano, prevalece o discurso que enfatiza a capacidade e competência que o indivíduo deve adquirir, por meio do investimento em educação, para ter chances de alcançar melhores oportunidades de trabalho e melhorar o seu padrão de vida, ao atender as exigências de qualificação do mercado.

Nesse contexto, observa-se uma forte valorização da empregabilidade, o que ocasiona uma mudança significativa na responsabilidade pela geração de oportunidades de trabalho - antes vista como responsabilidade da sociedade e do Estado, agora é atribuída ao próprio indivíduo, que passa a sentir o peso de uma responsabilidade sobre algo que, na maior parte das vezes, não depende de sua interferência.

TABELA 8 – Atividade atual do egresso

Atividade	Frequência	Porcentagem
Apenas estudo	28	56%
Não trabalho e nem estudo	1	2%
Trabalho	3	6%
Trabalho e estudo	18	36%
Total	50	100%

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2025.

Dentre os egressos que informaram não estar trabalhando, apesar de a maioria, 59,4%, ter declarado estar à procura de trabalho, um percentual significativo, 40,6%, informou não estar procurando trabalho. A Tabela 9 apresenta os motivos indicados pelos egressos para não estarem procurando trabalho no momento. Entre os principais motivos, destacam-se a intenção de continuar os estudos (53,8%), a desistência por não encontrar vaga no mercado de trabalho na área do curso (15,4%) e o fato de ter ingressado no curso técnico integrado do IFMA apenas para acessar com mais facilidade outros cursos (15,4%), o que pode indicar que o curso técnico integrado era considerado um meio, e não um propósito em si, ou seja, servia como uma etapa intermediária para alcançar outros objetivos educacionais. Apenas um dos respondentes declarou não ter interesse em trabalhar no momento.

Os dados revelam que, enquanto uma parcela significativa mencionou motivos individuais que influenciaram a decisão de não procurar trabalho, como a opção por

continuar seus estudos e aprimorar suas qualificações, de modo a melhorar suas perspectivas no mercado de trabalho, também existem questões estruturais envolvidas nessa decisão, como a exigência de experiência profissional, um dos obstáculos para o ingresso dos recém-formados no mercado de trabalho formal, ou a falta de vagas na área da formação técnica obtida, o que pode indicar uma dificuldade de inserção laboral específica nessa área, bem como um possível descompasso entre a formação técnica oferecida e as dinâmicas do mercado de trabalho.

TABELA 9 – Motivos para não procurar trabalho

Motivos para não procurar trabalho	Frequência	Porcentagem
Ainda pretendo continuar meus estudos	7	53,8%
Desisti, pois não encontrei vaga no mercado de trabalho na área do curso técnico	2	15,4%
Ingressei no curso técnico do IFMA apenas para acessar com mais facilidade outros cursos	2	15,4%
No momento, não me interessa trabalhar	1	7,7%
Ingressei no Ensino Superior e as oportunidades que procurei antes de iniciar a graduação sempre exigiam experiência de trabalho com carteira assinada	1	7,7%
Total	13	100%

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2025.

Já em relação aos egressos que declararam estar trabalhando, as informações da Tabela 10 evidenciam que a maioria dos egressos está frequentando estágio (38,5%) ou trabalhando de carteira assinada (26,9%), indicando que a sua inserção laboral ocorreu de maneira formal.

Os dados apontam para uma proporção significativa de trabalhadores formalmente empregados, indicando uma inserção laboral estável, com direitos garantidos. Entretanto, constata-se que a maior parte dos ex-alunos encontra-se frequentando estágio, sugerindo que ainda estão em uma etapa de transição ou aprimoramento profissional antes de conseguir uma posição efetiva no mercado de trabalho.

Além disso, é importante mencionar que uma parcela de ex-alunos relatou trabalhar em condições informais ou temporárias, o que, embora represente uma proporção menor, revela que apesar dos esforços investidos no desenvolvimento de habilidades "empregáveis", algumas pessoas podem não obter sucesso na busca por emprego e acabar desempregadas ou trabalhando em condições precárias.

Conforme tratado anteriormente, a escassez de vagas e a elevada competitividade no mercado de trabalho leva muitos trabalhadores a se sujeitarem a condições precárias, salários baixos e informalidade. Por outro lado, observa-se que, no contexto atual, a fragmentação de tarefas e a transitoriedade de muitas ocupações frequentemente conduzem a uma desvalorização das habilidades já adquiridas, resultando em um ciclo de subemprego. Mesmo com a elevação do nível de qualificação, não há garantias de obtenção de emprego em um mercado de trabalho cada vez mais competitivo. As exigências de formação do trabalhador são cada vez mais elevadas e os salários menores, já que as vagas não são suficientes para todos, o que leva muitos indivíduos a se submeterem a trabalhos precários ou serem excluídos do mercado de trabalho.

Esses aspectos refletem a tendência de defesa de formas precárias de trabalho e do trabalho em tempo parcial, ambos, em geral, sem garantias ao trabalhador, sob a alegação, por parte de seus defensores, de que a "flexibilização" das relações de trabalho geraria mais oportunidades de emprego, utilizando-se do argumento de que, além da insuficiência de trabalhadores qualificados, o desemprego teria origem nos rígidos mercados de trabalho. Nesse caso, a flexibilização possibilitaria a criação de empregos em novos mercados, absorvendo o excesso de trabalhadores.

Conforme tratado por Alves e Tavares (2006), em razão dos limites estruturais para enfrentamento do desemprego, inerentes à própria lógica capitalista, as personificações do capital tentam justificar esse problema por fatores externos, atribuindo o desemprego à falta de qualificação dos trabalhadores e, ao mesmo tempo, buscam se desvincular da relação tradicional entre empregador e empregado, recorrendo à velhas formas de trabalho precário, agora apresentadas sob autonomia e independência.

TABELA 10 – Forma de inserção no mercado de trabalho

		Frequência	Porcentagem
Estágio		10	38,5%
Carteira assinada		7	26,9%
Autônomo/prestador de serviço		2	7,7%
Contrato temporário		2	7,7%
Trabalho informal/sem carteira assinada		1	3,8%
Funcionário público		1	3,8%
Outros	Estou montando meu próprio negócio	1	3,8%
	Jovem aprendiz	1	3,8%
Total		26	100%

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2025.

Quando questionados se a área do curso técnico integrado concluído no IFMA possui relação com a sua atividade profissional atual, 60,7% informaram não trabalhar na área do curso realizado, enquanto 39,3% representam os egressos que estão atuando na área em que se formaram, conforme se observa pela Tabela 11.

Esses dados revelam uma dificuldade dos egressos em ingressar no mercado de trabalho na área da formação recebida, o que pode estar relacionado à escassez de vagas e à elevada competitividade no mercado de trabalho mencionadas anteriormente. Por outro lado, também pode sugerir que as competências desenvolvidas nos cursos técnicos ofertados pela instituição podem não estar compatíveis com o mercado de trabalho local, o que dificulta a absorção desses profissionais. Nesse caso, observa-se a necessidade de um estudo mais sistemático sobre a oferta de trabalho para os egressos destes cursos, bem como identificar as reais demandas dos setores produtivos locais.

É importante ressaltar que o fato de a maioria dos respondentes não desenvolverem atividade profissional na área de formação técnica não deve ser interpretado necessariamente de maneira negativa, considerando que a formação integral não deve se restringir à preparação para o desempenho de uma função específica. Conforme explicado, a formação integral é orientada para a promoção do desenvolvimento de diversas competências que, além de permitirem a atuação do indivíduo de forma crítica, facilitam adaptações e a possibilidade de inserção

profissional em diversas áreas, contribuindo para a ampliação de horizontes e promoção de autonomia na tomada de decisões acerca de seu futuro profissional.

TABELA 11 – Relação entre a área de formação e a área de trabalho atual

Trabalha na área de formação	Frequência	Porcentagem
Sim	11	39,3%
Não	17	60,7%
Total	29	100%

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2025.

A Tabela 12 apresenta uma visão detalhada acerca dos principais motivos³⁸ apontados pelos egressos para não desenvolverem atividade remunerada na área do curso técnico concluído. Entre os principais motivos estão: para 58,3% dos egressos, as oportunidades de emprego são escassas na área do curso, seguidos de 30,6% que responderam ter desistido de seguir a profissão. Percentuais significativos dos egressos indicaram como motivos a “formação insuficiente obtida no curso técnico” e “não ter interesse em trabalhar no momento”, representando 13,9% e 11,1% respectivamente.

O motivo mais citado, “oportunidades de emprego escassas na área”, ratifica resultados apresentados anteriormente que refletem uma possível incompatibilidade entre a formação técnica obtida e as demandas do mercado e/ou saturação das oportunidades profissionais disponíveis.

Esse dado revela que, apesar do reconhecimento da importância da qualificação para obter melhores e maiores oportunidades de emprego, não se pode afirmar que esta, por si só, assegure a inserção no mercado de trabalho, considerando que, no momento presente, o sistema produtivo tem gerado sempre empregos insuficientes. Isso corrobora o entendimento de alguns autores, como Castel (2015), de que esta inserção é determinada por outros fatores estruturais e conjunturais, tais como a insuficiência de demanda para absorver todas as categorias de trabalhadores, que, além do nível de instrução, afetam as oportunidades.

³⁸ Para esta pergunta, os egressos poderiam indicar outras razões além das opções apresentadas.

Além disso, uma parcela significativa dos egressos informou ter desistido de seguir a profissão, o que pode indicar insatisfação com a área e desmotivação, ou até mesmo estar relacionado a dificuldades enfrentadas para se inserir no mercado de trabalho. Há ainda os que apontaram ter recebido formação insuficiente no curso técnico, o que pode indicar problemas na qualidade do curso ofertado e a importância de revisão dos currículos e da metodologia de ensino, de modo a oferecer uma melhor formação.

Alguns respondentes, 11,1%, relataram não ter interesse em trabalhar no momento, o que pode estar relacionado a circunstâncias momentâneas, como questões familiares, decisões pessoais ou outros fatores que não permitem a sua inserção laboral imediata. Por fim, 8,3% dos egressos consideram que a remuneração nessa área não é atraente, ou seja, não é suficiente para justificar a decisão de seguir carreira na área do curso técnico integrado concluído.

Além dos motivos predominantes, observa-se uma diversidade de razões associadas a questões específicas, como a conclusão de um curso superior, obstáculos burocráticos, falta de experiência ou a decisão de seguir em uma área diferente da formação técnica obtida. Embora tenham sido relatadas por uma porcentagem menor, essas razões revelam desafios variados enfrentados pelos egressos, que abrangem tanto questões estruturais quanto escolhas ou limitações individuais. O relato abaixo ilustra essa questão:

Eu tentei. A minha intenção era trabalhar, porém pra ser técnico em segurança do trabalho tem que ter um registro. E eu tô nesse caminho pra conseguir o registro porque é um pouco burocrático, né? Ainda não consegui ter o meu registro profissional na área, mas eu procurei, sim, vagas. Porém essas vagas elas exigem esse registro e normalmente uma experiência de 1 ano e a experiência que eu tive de estágio foi apenas 8 meses (Participante 1).

TABELA 12 – Motivos para não desenvolver atividade remunerada na área do curso concluído

Motivos para não desenvolver atividade na área do curso concluído		Frequência	Porcentagem
As oportunidades de emprego são escassas na área do curso		21	58,3%
Desisti de seguir a profissão		11	30,6%
Formação obtida no curso técnico foi insuficiente		5	13,9%
No momento não me interessa em trabalhar		4	11,1%
A remuneração nessa área não é atraente		3	8,3%
Outros	Estou em busca de montar meu próprio negócio	1	2,8%
	Pretendo concluir a graduação e, após essa etapa, trabalhar	1	2,8%
	Burocracia na emissão do registro profissional	1	2,8%
	Estou buscando estágio na área atual da graduação	1	2,8%
	Ainda não consegui trabalho na área devido a algumas exigências de documentos	1	2,8%
	Estou cursando graduação em área diferente da do curso técnico	1	2,8%
	Falta de experiência. Não tive estágio durante o curso	1	2,8%
Total		51	100%
Nº de respondentes		36	

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2025.

Quando perguntados sobre as ofertas profissionais na área de formação do curso técnico integrado concluído, mais da metade dos egressos, 53,1%, acredita que há poucas ofertas de trabalho na área de formação obtida. Vale lembrar que o fato de as oportunidades de emprego serem escassas na área do curso concluído aparece na tabela acima como o motivo mais citado pela maioria dos respondentes para não desenvolverem atividade remunerada na área do curso técnico concluído.

Cabe ressaltar que nenhum setor de trabalho está livre do desemprego e do trabalho temporário e que a instabilidade afeta trabalhadores com diferentes níveis de qualificação. Como descreve Mészáros (2006), chegou-se a uma fase do desenvolvimento do capitalismo na qual o desemprego é uma característica marcante, produzindo um número crescente de indivíduos supérfluos para o seu sistema produtivo, mas longe de serem considerados supérfluos como consumidores. Além disso, o crescimento do desemprego, da instabilidade e da precarização das relações

de trabalho atinge não só os trabalhadores com menor qualificação, mas também os mais qualificados.

No que se refere ao nível de exigência no seu trabalho em relação à formação profissional obtida no IFMA, verifica-se, pelos dados da Tabela 13, que 37% dos egressos consideram ter exigências superiores à formação recebida, seguidos dos 33,3% que consideram que a formação técnica é compatível, enquanto para apenas 3,7% a exigência no trabalho é inferior à formação profissional obtida. Esses dados indicam que boa parte dos egressos não se sente preparada para atender às demandas profissionais habituais, o que sugere que a formação recebida pode ter sido insuficiente ou que a proposta curricular pode não estar adequada para o exercício dessas atividades profissionais.

Esses resultados também se mostram condizentes com aqueles apresentados na Tabela 12, em que um percentual significativo dos egressos relata não estar trabalhando na área de formação do curso por acreditar que a formação obtida no curso técnico foi insuficiente.

Acerca desse aspecto, é importante ressaltar que, conforme abordado no segundo capítulo, a rápida evolução tecnológica provoca mudanças constantes nas exigências de qualificação e demandas do mercado. Ao mesmo tempo em que proporcionam novas oportunidades de desenvolvimento profissional em decorrência dos avanços tecnológicos, exigem dos trabalhadores aprendizado contínuo para se adaptarem a essa nova realidade, tendo em vista que as novas tecnologias requerem habilidades técnicas e cognitivas específicas. Nessas circunstâncias, aumentam ainda mais as exigências de qualificação do trabalhador.

TABELA 13 – Nível de exigência no seu trabalho em relação à formação profissional obtida

Nível de exigência	Frequência	Porcentagem
A exigência no trabalho é compatível com a formação obtida	9	33,3%
A exigência no trabalho é inferior à formação obtida	1	3,7%
A exigência no trabalho é superior à formação obtida	10	37%
Não há relação entre o meu trabalho e a formação profissional obtida	7	25,9%
Total	27	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2025.

No caso dos egressos que consideram o seu emprego atual como pouco apropriado e sem ligação com o seu diploma de curso técnico, a Tabela 14 apresenta os motivos pelos quais o escolheram. A maioria, 41,2%, declarou ter escolhido esse emprego por oferecer possibilidades de trabalhar meio período, o que pode estar relacionado à necessidade destes respondentes de conciliar seu trabalho com outras atividades ou responsabilidades.

Cerca de 35% dos egressos apontaram que o emprego atual permite que trabalhem em um lugar de sua preferência, enquanto 29,4% apontaram como razão a possibilidade de ter um salário mais alto, o que reflete o fato de que a escolha do emprego é influenciada, significativamente, por questões financeiras. Há também outros motivos que representam percentuais significativos. Alguns respondentes (23,5%) declararam não se sentir suficientemente qualificados para atuar na área do curso concluído, mesmo percentual dos que relataram que não puderam encontrar um emprego mais apropriado.

Além disso, uma pequena parcela dos ex-alunos, 5,9%, informou que o seu emprego atual oferece mais segurança, mesma proporção dos que informaram que a ocupação exercida naquele momento foi a única vaga que conseguiram, possivelmente em razão de dificuldades enfrentadas no mercado de trabalho ou da escassez de opções.

TABELA 14 – Motivos para atuar profissionalmente em área diferente da do curso concluído

Motivos	Frequência	Porcentagem
Meu emprego atual oferece possibilidades de trabalhar meio período	7	41,2%
Meu emprego atual permite que eu trabalhe em um lugar que eu prefiro	6	35,3%
Eu posso ter um salário mais alto no meu emprego atual	5	29,4%
Não pude encontrar um emprego mais apropriado	4	23,5%
Tenho melhores oportunidades de carreira neste emprego	4	23,5%
Não me sinto suficientemente qualificado para trabalhar na área do curso que concluí	4	23,5%
Meu emprego atual oferece mais segurança	1	5,9%
Foi o que eu consegui	1	5,9%
Fui promovido a uma posição menos relacionada aos meus estudos	0	0%
Total	32	100%
Nº de respondentes	17	

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2025.

A Tabela 15 apresenta os motivos que, na opinião dos egressos, mais dificultam a entrada no mercado de trabalho³⁹. O motivo mais citado pelos respondentes foi a pouca experiência profissional, representando 65,2% das menções, enquanto 60,9% destacaram a falta de contatos que pudessem indicar a vagas de emprego, dado que evidencia a relevância das conexões profissionais nos processos de contratação. Além disso, cerca de 41% dos egressos consideram que a falta de vagas no mercado na área de atuação é um dos principais motivos que dificultam a inserção no mercado de trabalho.

Outros fatores mencionados foram a existência de concorrentes mais preparados (34,8%), a falta de cursos de aperfeiçoamento (23,9%), a situação econômica do país/estado (21,7%), ou a formação insuficiente obtida no curso técnico (13%). Embora em número menor, 4,3% dos egressos também apontaram algum tipo de discriminação (racial, cor, gênero, social) como fator que dificulta a inserção no mercado de trabalho. Os demais fatores apontados pelos respondentes, tais como “as

³⁹ Para esta pergunta, os egressos poderiam indicar outras razões além das opções apresentadas.

vagas ofertadas não englobam o curso técnico” ou “não ter tido estágio durante a minha formação”, já se enquadram nos itens acima descritos.

Os relatos de alguns participantes ilustram essas questões:

Tem alunos da minha turma que, por exemplo, já concluíram as aulas do curso, mas fica o estágio pendente, que é obrigatório. Não conseguem o certificado de Ensino Médio sem ter concluído o curso porque o estágio é uma disciplina. E o IFMA te obriga a fazer esse estágio, mas ele não te dá a oportunidade de fazer o estágio. E conseguir o estágio interno demora um pouco, porque são poucas vagas. E a pessoa fica parada sem ter o certificado do Ensino Médio porque não fez o estágio obrigatório. Não consegue se empregar de carteira assinada (Participante 1).

Um dos maiores problemas da área em São Luís (ou para ir para outro estado/cidade) é o networking. É uma área muito “nichada”, o que faz com que sua divulgação de oportunidades de vagas se torne escassa (Participante 3).

O IFMA é uma ótima instituição, oferece várias palestras, esportes, com bons professores e foco no curso técnico. Na minha área, de design de móveis, o mercado de trabalho é escasso e esse é um problema para quem quer continuar no ramo (Participante 4).

Ensino fraco, ausência de atividades práticas e não ter estágio foi um ponto que dificultou o ingresso no mercado de trabalho. Fui desclassificada por não ter experiência durante a faculdade, cursos, estágio escasso nessa área etc. (Participante 5).

A análise desses dados revela que a inserção laboral dos egressos requer uma abordagem ampla, que vá além da formação técnica. Os resultados apontam para a necessidade de desenvolvimento de estratégias mais consistentes por parte das instituições de ensino e políticas públicas no sentido de promover iniciativas que facilitem o acesso dos alunos a oportunidades práticas em suas áreas de formação, dando suporte à experiência profissional; fortalecimento de *networking* e incentivo à capacitação. Ademais, é importante atuar na redução de obstáculos como discriminação e desigualdade de oportunidades, a fim de promover um ambiente mais inclusivo e favorável à inserção bem-sucedida no mercado de trabalho.

Deve-se pontuar ainda que, apesar dos esforços investidos no desenvolvimento de habilidades “empregáveis”, algumas pessoas podem não obter sucesso na busca por emprego e acabar desempregadas. Simplesmente, porque no mercado não há lugar para todos. Embora os indivíduos possam ter uma condição de

empregabilidade favorável, um dos fatores que determinam de forma concreta as oportunidades de emprego não é o nível de empregabilidade que possuem, mas sim a forma como essas habilidades são postas em prática durante a disputa por uma única vaga de emprego.

TABELA 15 – Motivos que dificultam a entrada no mercado de trabalho

Motivos		Frequência	Porcentagem
Pouca experiência profissional		30	65,2%
Falta de contatos que possam me indicar a vagas de emprego		28	60,9%
Falta de vagas no mercado na minha área de atuação		19	41,3%
Concorrentes mais preparados		16	34,8%
Falta de cursos de aperfeiçoamento		11	23,9%
Situação econômica do país/estado		10	21,7%
A formação obtida no curso técnico foi insuficiente		6	13%
Discriminação (racial, cor, gênero, social etc.)		2	4,3%
Outros	As vagas ofertadas não englobam o curso técnico	1	2,2%
	Não ter tido estágio durante a minha formação	1	2,2%
	A pessoa só consegue ingressar no mercado de trabalho por indicação de alguém	1	2,2%
Total		125	100%
Nº de respondentes		46	

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2025.

Quando perguntados se consideram que sua renda aumentou após a conclusão do curso técnico, a maior parte dos respondentes, 60,5%, afirmou que houve um aumento na renda, sugerindo que a conclusão do curso técnico integrado impactou positivamente a sua condição financeira. Uma proporção considerável dos ex-alunos relatou que sua renda permaneceu inalterada (34,9%), enquanto apenas 4,7% observaram uma diminuição na renda após a conclusão do curso.

Embora a maioria dos ex-alunos, 55,6%, considere que este aumento na renda está diretamente relacionado à conclusão do curso técnico integrado no IFMA, uma parcela significativa de 44,4% considera que este aumento está relacionado a outros fatores. Em outras palavras, apesar de a formação recebida ter sido um fator determinante para a melhoria da renda de boa parte dos respondentes, outros fatores e circunstâncias contribuíram para delinear a situação financeira dos respondentes.

Aos ex-alunos que informaram ter tido um aumento na renda sem relação direta com a conclusão do curso técnico no IFMA, foi solicitado que indicassem outros motivos que consideram que levaram a um aumento na sua renda. Alguns relataram ter ido em busca de oportunidades em outras áreas, indicando que conseguiram um emprego com melhor remuneração, porém sem relação com a área de conclusão do curso. Outros relataram que passaram a receber auxílios do governo e que este foi o motivo para aumento na renda.

Em relação aos egressos que declararam estar trabalhando, as informações da Tabela 16 demonstram como avaliam a contribuição da formação no curso técnico integrado para a sua inserção no mercado de trabalho. Para a maioria dos respondentes, 41,7%, o curso contribuiu parcialmente para a sua inserção laboral, sugerindo que, apesar de ter oferecido uma base importante, outros fatores também desempenharam um papel fundamental para o ingresso no mercado de trabalho. Já na opinião de 25% dos ex-alunos, a conclusão do curso foi considerada decisiva para a sua inserção no mercado. Esses aspectos podem ser observados nos depoimentos a seguir:

Com a formação no IFMA consegui um estágio na área que estava cursando e fui contratada pela mesma empresa que prestei estágio para conclusão de curso (Participante 3).

Entrei no mercado de trabalho por causa do curso (Participante 5).

Por último, uma parcela significativa dos respondentes, 33,3%, afirmou que a formação obtida não foi determinante para a sua inserção profissional, o que pode estar relacionado à percepção de ter recebido formação insuficiente no curso, defasagem curricular ou mudanças na área de atuação, como podemos inferir pela fala a seguir:

Deu uma boa base, mas não exatamente o que necessitava atualmente no mercado de trabalho. Isso se deve porque a ementa do curso pode estar desatualizada devido aos avanços do mercado (esse mercado avança muito rápido) (Participante 2).

Portanto, observa-se que, no geral, apesar de a formação técnica integrada ter sido considerada útil para uma boa parcela dos egressos, estes reconhecem que sua contribuição para a inserção no mercado de trabalho não é absoluta. Vale lembrar

que, conforme já discutido, apesar de sua importância, a educação, isoladamente, não é suficiente para garantir um emprego. A criação de novos postos de trabalho e o aumento do número de empregos dependem, em parte, de processos estruturais de organização da produção, da estrutura do mercado de trabalho, da estrutura ocupacional, bem como dos determinantes macroeconômicos e políticos que regulam o funcionamento das economias capitalistas.

TABELA 16 – Opinião dos egressos ocupados acerca da contribuição da formação no curso técnico integrado para a sua inserção no mercado de trabalho

	Frequência	Porcentagem
Sim, parcialmente	10	41,7%
Sim, totalmente	6	25%
Não contribuiu	8	33,3%
Total	24	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2025.

Os egressos também foram questionados a respeito dos benefícios percebidos com a conclusão do curso técnico integrado no IFMA⁴⁰. A Tabela 17 apresenta os dados relativos à opinião dos ex-alunos que declararam estar trabalhando. A maioria, 82,6%, relatou que o curso técnico contribuiu para aumentar seus conhecimentos, o que indica um impacto educacional positivo do curso, apontando para uma eficácia na assimilação dos conteúdos. Apesar desse resultado favorável, apenas 34,8% dos egressos afirmaram ter conseguido encontrar trabalho em decorrência da conclusão do curso, o que indica que, apesar de o curso técnico ter influenciado diretamente na obtenção de empregos, uma parcela considerável dos ex-alunos ainda não conseguiu colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante o curso.

Para 39,1% dos egressos, a formação técnica integrada resultou em melhorias na qualidade do trabalho, enquanto cerca de 30% relataram a elevação da produtividade, o que demonstra a aplicabilidade e relevância dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso no ambiente de trabalho.

Entre os benefícios menos comuns apontados está a melhoria na renda, citada por apenas 26,1% dos respondentes. Já melhorias nos relacionamentos e nas

⁴⁰ Os respondentes poderiam indicar até 3 benefícios.

condições gerais de vida foram benefícios notados por parcelas reduzidas dos ex-alunos, 13% e 8,7%, respectivamente. Chama atenção, ainda, a proporção considerável de respondentes, 13%, que declarou não ter observado nenhum benefício com a conclusão do curso técnico integrado, o que demonstra uma possível incompreensão do teor da pergunta por parte de alguns dos ex-alunos, visto que estes declararam estar trabalhando no momento.

No geral, a análise dos dados da Tabela 17 revela um impacto positivo do curso técnico integrado na vida profissional dos estudantes formados que declararam estar trabalhando. No entanto, apesar de a conclusão do curso ter contribuído para o aumento do conhecimento e melhoria da qualidade do trabalho, isso não se refletiu de forma expressiva na remuneração, tampouco na melhoria das condições gerais de vida. Isso pode estar associado a fatores como a elevada competitividade do mercado de trabalho ou ainda à necessidade de experiências adicionais, como oportunidades de estágio, as quais contribuem para o crescimento profissional dos egressos.

TABELA 17 – Opinião dos egressos ocupados acerca dos benefícios obtidos com a conclusão do curso técnico integrado

Motivos	Frequência	Porcentagem
Aumentou meu conhecimento	19	82,6%
Melhorou a qualidade do meu trabalho	9	39,1%
Consegui trabalho	8	34,8%
Elevou minha produtividade	7	30,4%
Melhorou minha renda	6	26,1%
Melhorou meus relacionamentos	3	13%
Nenhum	3	13%
Melhorou minhas condições de vida	2	8,7%
Melhorou meu cargo/função	0	0%
Total	57	100%
Nº de respondentes	23	

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2025.

Já no que diz respeito à opinião dos egressos que informaram não estar trabalhando acerca dos benefícios obtidos com a conclusão do curso técnico integrado no IFMA⁴¹, observa-se, pelas informações constantes na Tabela 18, o predomínio entre os respondentes (89,3%) do reconhecimento de que o curso

⁴¹ Os respondentes poderiam indicar até 3 benefícios.

contribuiu para ampliar os seus conhecimentos, o que demonstra, de modo semelhante ao observado nas respostas dos egressos que estão trabalhando, a qualidade do ensino oferecido e a capacidade formativa do instituto. Além disso, metade dos ex-alunos acredita que o curso aumentou as suas informações sobre o mercado de trabalho, orientando os recém-formados para a inserção laboral, e cerca de 39% observaram uma melhoria nas chances de conseguir um emprego.

Um aspecto importante a ser observado é que 17,9% dos respondentes indicaram que o curso melhorou suas habilidades de relacionamento, dados também semelhantes aos apresentados na tabela anterior. Apesar do resultado tímido, isso indica que, para este grupo de egressos, a formação obtida foi além do aprendizado técnico e teórico, contribuindo não só para o seu crescimento profissional, como também para o seu crescimento pessoal, já que, ao longo do curso, o aluno também pode aprimorar habilidades sociais como comunicação, empatia e cooperação, melhorando a convivência e a forma como se posiciona em sociedade. Os depoimentos que se seguem ilustram esse aspecto:

O fato de estar lá no curso meio que te prepara para lidar com rotinas com as pessoas, porque no trabalho, né, eu tenho que tratar as pessoas com respeito, mesmo dentro ou fora do trabalho. É um pouco parecido com o que eu tenho que fazer no trabalho, por exemplo, eu tive um problema, tenho que resolver. Tenho que discutir com a pessoa. Aí eu vou lá, tento conversar, né? Calmamente falar minha opinião os meus pontos e eu tento trazer esse mesmo comportamento para a minha vida pessoal. A princípio, eu tento trazer isso para a minha vida, para que eu consiga manter os meus relacionamentos em equilíbrio, estáveis (Participante 1).

Embora diferente da minha área atual, o curso técnico me ajudou a ser responsável e organizado, além de já ter me preparado para a rotina que viria a possuir (Participante 3).

Em suma, os dados apresentados revelam o reconhecimento, por parte dos respondentes, dos impactos positivos do curso técnico integrado ofertado pelo IFMA, sobretudo no que diz respeito às suas contribuições para o aumento do conhecimento e preparação para o mercado de trabalho. Entretanto, ainda existe espaço para aprimoramento e ampliação da percepção de seus benefícios para os egressos.

É interessante observar que, tanto na opinião dos egressos ocupados quanto dos desocupados, o aprendizado obtido no curso foi importante para a sua formação, com destaque para impactos positivos tanto em relação ao aumento de seus

conhecimentos, quanto no que diz respeito à melhoria das chances de obtenção de trabalho, ou seja, em geral todos consideram que a formação é válida e trouxe benefícios, independente da atuação profissional na área⁴².

TABELA 18 – Opinião dos egressos desocupados acerca dos benefícios obtidos com a conclusão do curso técnico integrado

Benefícios	Frequência	Porcentagem
Aumentou meu conhecimento	25	89,3%
Aumentou as informações sobre o mercado de trabalho	14	50%
Melhorou minhas chances de conseguir trabalho	11	39,3%
Melhorou meus relacionamentos	5	17,9%
Nenhum	3	10,7%
Outros	1	3,6%
Total	59	100%
Nº de respondentes	28	

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2025.

Os egressos também foram questionados a respeito das contribuições do curso técnico integrado para além da sua formação profissional. A maioria, 65,3%, considera que o curso contribuiu totalmente para o seu desenvolvimento pessoal. Aproximadamente 30% apontaram uma contribuição parcial, enquanto uma minoria, 4,1%, afirmou não ter identificado alguma contribuição. Esses resultados sugerem que o impacto do curso técnico integrado ofertado pelo IFMA vai além do âmbito da formação técnica, compreendendo aspectos que ultrapassam a mera preparação para o mercado de trabalho, o que reflete a sua importância para a formação mais completa do indivíduo.

No que tange à participação social, política e cultural na sociedade, 65,3% dos respondentes acreditam que o curso contribuiu totalmente para a melhoria dessas habilidades. Cerca de 22% dos egressos relataram uma contribuição parcial e 12,2% não sentiram qualquer impacto. Nesse caso, verifica-se que a formação técnica também desempenhou um papel significativo na conscientização sociopolítica e cultural dos ex-alunos, ainda que uma parcela não tenha percebido essa influência.

⁴² Resultados semelhantes foram relatados no estudo realizado por Scherdien (2017).

Em relação à melhoria da visão e conhecimento sobre a realidade social, os resultados são ainda mais representativos, tendo em vista que 73,5% dos respondentes consideram que a formação obtida no curso contribuiu totalmente. Além disso, 16,3% dos participantes observaram uma contribuição parcial e apenas 10,2% afirmaram que não houve impacto. Esses dados revelam a capacidade do curso em estimular reflexões sobre a realidade social na qual os alunos estão inseridos, ampliando seus horizontes, como se pode inferir do depoimento a seguir:

Eu acredito que não necessariamente o curso me preparou apenas para o mercado de trabalho, mas também as vezes me fez olhar para o lado do trabalhador, as questões que ele está envolto no dia a dia do trabalho dele e em relação ao descanso, à saúde e à qualidade de vida dele (Participante 1).

Em síntese, os resultados da tabela reforçam que o curso técnico integrado exerce impactos positivos para além da formação profissional, abrangendo outros aspectos importantes da formação do indivíduo como desenvolvimento pessoal, participação sociopolítica e cultural e compreensão da realidade social. Isso ressalta a importância de oferecer uma educação que se articule com as demandas do mercado e que, ao mesmo tempo, busque promover o desenvolvimento humano e cidadão. Conforme discutido anteriormente, uma formação integral do indivíduo envolve, também, a aquisição de saberes que possibilitam a compreensão dos conflitos presentes na sociedade, o que contribui para a formação de uma consciência crítica direcionada à transformação social.

Entende-se que uma educação direcionada exclusivamente para a aquisição de habilidades e conhecimentos com o objetivo de atender as demandas do mercado de trabalho não cumpre realmente o propósito de formação integral, tampouco é capaz de possibilitar a promoção da emancipação humana. Por outro lado, é importante ressaltar que uma concepção de educação profissional baseada em uma perspectiva de formação humana integral e orientada para a emancipação, de acordo com os princípios de omnilateralidade e politecnia, não intenciona negar o mercado de trabalho, já que, obviamente, não se forma um técnico de nível médio para o desemprego. No entanto, permite situar o trabalhador no contexto sociopolítico e cultural no qual está inserido, transcendendo uma formação meramente voltada para os postos de trabalho, devendo comprometer-se com a formação do trabalhador em

sua integralidade de modo que este, ao vender sua força de trabalho, o faça de maneira crítica e não alienada.

Contudo, a existência de uma pequena parcela de egressos que não identificou qualquer contribuição nesses aspectos revela que ainda há espaço para aprimoramento da formação oferecida pelo instituto, no sentido de estimular ainda mais o desenvolvimento do pensamento crítico.

TABELA 19 – Opinião dos egressos acerca das contribuições do curso técnico integrado para além da sua formação profissional

Contribuiu para o seu desenvolvimento pessoal?	Frequência	Porcentagem
Sim, totalmente	32	65,3%
Sim, parcialmente	15	30,6%
Não contribuiu	2	4,1%
Total	49	100,00%
Contribuiu para melhorar sua participação social, política e cultural na sociedade?	Frequência	Porcentagem
Sim, totalmente	32	65,3%
Sim, parcialmente	11	22,4%
Não contribuiu	6	12,2%
Total	49	100,00%
Contribuiu para melhorar a sua visão e conhecimento sobre a realidade social no mundo em que vivemos?	Frequência	Porcentagem
Sim, totalmente	36	73,5%
Sim, parcialmente	8	16,3%
Não contribuiu	5	10,2%
Total	49	100,00%

Fonte: Dados da pesquisa de campo, 2025.

Por fim, observou-se, pelos relatos dos alunos, que, apesar de alguns avanços obtidos com a instituição da modalidade de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica no sentido de oferecer uma educação voltada para formação integral do indivíduo, a dualidade estrutural, evidenciada pela separação entre o ensino voltado para as elites e outro direcionado às classes mais pobres, continua a ser uma característica marcante no nosso sistema educacional, estabelecendo trajetórias distintas entre aqueles que irão desempenhar funções intelectuais e aqueles que assumirão funções instrumentais. O relato apresentado a seguir reflete esse aspecto:

Infelizmente, sim. É exatamente assim que a sociedade enxerga, porque assim... a sociedade vê se tem, se tem uma condição boa, para que fazer ensino técnico, né? E a sociedade, ela realmente faz essa separação de pessoas com ensino técnico e com ensino superior porque o ensino superior ele exige um pouco mais, até mesmo da questão socioeconômica porque muitas pessoas que precisam trabalhar não têm como estudar. E aí, às vezes isso nem é uma opção, né? Dependendo da condição financeira da pessoa. Eu já até ouvi de professores mesmo falando que o IFMA em si era formador de operários. Isso foi um choque na época que a gente ouviu. E não é que também não fosse uma realidade, né? Mas era como se o objetivo fosse mais esse de jogar para o mercado de trabalho, não também preparar o aluno para o Ensino Superior (Participante 2).

Nesse sentido, observa-se que, na prática, os educadores brasileiros, bem como a sociedade em geral, ainda não adotaram efetivamente a concepção de ensino médio integrado pautada na formação omnilateral do indivíduo. Conforme discutido por Ciavatta e Ramos (2011), permanecem ainda duas perspectivas distintas: de um lado, o ensino médio profissionalizante visto como compensatório; do outro, o ensino propedêutico, sendo a profissionalização considerada como um processo separado e específico. A procura pelo ensino superior é constante, provavelmente por ser visto como a principal via de ascensão social para as parcelas desfavorecidas da população.

Sendo assim, ainda prevalece a visão de que para os alunos de famílias com baixo poder aquisitivo o ensino assume um papel assistencialista, priorizando uma formação direcionada para a inserção no mercado de trabalho e para a aquisição de competências básicas, o que acaba restringindo o acesso a um conhecimento crítico e transformador, enquanto para os alunos de classes mais favorecidas o ensino é voltado para uma formação acadêmica mais abrangente. Esse dualismo reflete uma divisão social do trabalho na qual o ensino profissional é considerado inferior e impacta a formação dos estudantes ao contribuir para a reprodução de desigualdades sociais históricas, o que dificulta a mobilidade social dos indivíduos das camadas mais pobres da população.

5 CONCLUSÃO

O presente estudo sobre os impactos da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio sobre a formação e inserção no mercado de trabalho dos egressos do Instituto Federal do Maranhão (IFMA) revela importantes contribuições e desafios. A análise das relações entre educação e trabalho no contexto do capitalismo contemporâneo, bem como da trajetória da Educação Profissional no Brasil ao longo dos diferentes períodos históricos, forneceu um panorama essencial para compreender as transformações e os desafios atuais do sistema educacional.

A pesquisa realizada com os egressos apontou o reconhecimento público do IFMA como uma instituição educacional gratuita e de qualidade. Nesse sentido, verificou-se que a maioria dos respondentes escolheu ingressar no Instituto porque considera a qualidade do ensino muito boa. Somado a isto, na percepção dos ex-alunos, o ensino de qualidade proporcionaria maiores chances de continuar seus estudos, possibilitando acessar com mais facilidade os cursos de nível superior.

Boa parte dos ex-alunos também sinalizou a sua intenção de ingressar no curso técnico integrado com o objetivo de trabalhar na área ou ter uma formação que permitisse trabalhar enquanto estudasse, demonstrando que os cursos técnicos integrados ofertados buscam atender às demandas de uma sociedade caracterizada por desigualdades e pela importância da qualificação profissional precoce, especialmente entre os jovens das classes com menor poder aquisitivo que, de acordo com os dados apresentados, representam a maioria que compõe o grupo de egressos objeto deste estudo. Assim, a educação profissional técnica integrada, ao assegurar simultaneamente uma formação básica e formação profissional, aparece como opção para os jovens que pretendem ingressar no mercado de trabalho logo após a escola.

Em geral, os dados analisados indicam que a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio apresenta um impacto significativo na profissionalização dos egressos do IFMA, favorecendo tanto a continuidade dos estudos quanto a inserção no mercado de trabalho.

No que diz respeito à continuidade dos estudos, os resultados apresentados evidenciam que essa modalidade de ensino oferecida pelo IFMA tem contribuído de forma significativa para o aprimoramento do conhecimento e preparação dos

estudantes para o ingresso no mercado de trabalho. Constatou-se que a maioria dos egressos decidiu prosseguir com os estudos, o que revela a percepção sobre a importância da educação como forma de aumentar as oportunidades profissionais, refletindo também uma preocupação com a competitividade e sobrevivência no mercado de trabalho, ou seja, com a capacidade de adaptação diante das demandas do contexto social e econômico.

Os motivos predominantes apontados pelos egressos para dar prosseguimento aos estudos, relacionados ao emprego, habilidades e renda, evidenciam que há uma grande valorização da educação como ferramenta para promover melhorias concretas em sua vida profissional e financeira e alcançar estabilidade e progresso. Nesse sentido, verifica-se que predomina a ideia de que a probabilidade de inserção laboral é fortemente influenciada pelo nível de qualificação do trabalhador e que a maioria dos ex-alunos acredita que para ter chances de alcançar melhores oportunidades de trabalho e elevar o seu padrão de vida deve atender as exigências de qualificação do mercado.

Por outro lado, a priorização dos estudos indica que muitos dos ex-alunos se apercebem da importância de ampliar a sua formação de modo a proporcionar maior liberdade na escolha de suas trajetórias e na busca de novas oportunidades, o que demonstra uma valorização do desenvolvimento contínuo. Dessa maneira, entende-se que a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio contribui para a construção de projetos de vida abrangentes, incluindo tanto o desenvolvimento de competências técnicas quanto uma formação crítica do indivíduo, potencializando o desenvolvimento humano em sua totalidade e promovendo autonomia na tomada de decisões acerca de seu futuro profissional e/ou acadêmico.

A formação técnica integrada oferecida pelo IFMA também apresentou impactos significativos sobre a inserção dos jovens no mercado de trabalho. Na opinião de uma parcela expressiva dos ex-alunos, a conclusão do curso foi considerada decisiva para a sua inserção no mercado. Entretanto, para a maioria dos respondentes, o curso contribuiu parcialmente para a sua inserção laboral, sugerindo que, apesar de ter oferecido uma base importante, outros fatores também desempenharam um papel fundamental para o seu ingresso no mercado de trabalho.

Adicionalmente, os dados também revelaram uma dificuldade dos egressos em encontrar emprego na área de formação técnica recebida, o que indica que ainda há espaço para melhorias no suporte aos egressos que não obtiveram um novo emprego. Nesse caso, os motivos predominantes apontados pelos egressos como a escassez de oportunidades e a desistência de seguir a profissão refletem desafios estruturais e individuais que impactam a inserção no mercado de trabalho.

Acerca desse aspecto, deve-se ressaltar que, embora a formação técnica integrada tenha sido considerada fundamental para uma boa parcela dos egressos, estes reconhecem que a sua contribuição para a inserção no mercado de trabalho não é absoluta, pois depende de outros fatores conjunturais e estruturais. Apesar de a educação oferecer conhecimentos técnicos e habilidades necessárias para o desempenho profissional, outros elementos apontados pelos ex-alunos, tais como experiência profissional prévia e cenário econômico, exercem papel significativo na efetiva entrada no mercado de trabalho.

Conforme tratado ao longo deste estudo, a inserção no mercado de trabalho depende de fatores estruturais e conjunturais, tais como a insuficiência de demanda para absorver todas as categorias de trabalhadores disponíveis, independente da sua qualificação ou experiência. Além disso, a criação de novos postos de trabalho e o aumento do número de empregos dependem, em parte, de processos estruturais de organização da produção, da estrutura do mercado de trabalho, bem como dos mecanismos macroeconômicos e políticos que regulam o funcionamento das economias. Sendo assim, é essencial que o desenvolvimento de políticas públicas na área leve em consideração essa multiplicidade de aspectos para expandir as oportunidades e diminuir as desigualdades no acesso ao mercado de trabalho.

Ao longo do estudo também foram observados impactos positivos que abrangem outros elementos da formação do indivíduo como desenvolvimento pessoal, participação sociopolítica e cultural e compreensão da realidade social, os quais foram apontados pela maioria dos egressos. No entanto, verificou-se a existência de uma pequena parcela de egressos que não identificou qualquer contribuição nesses aspectos, o que indica que ainda há espaço para aprimoramento

da formação oferecida pelo instituto, no sentido de estimular ainda mais o desenvolvimento do pensamento crítico.

Conforme discutido, apesar de o domínio de habilidades específicas ser essencial para o desempenho de uma profissão, na atualidade o mercado de trabalho impõe o desenvolvimento de habilidades complementares que envolvem adaptabilidade, comunicação eficaz, trabalho em equipe e pensamento crítico, entre outras, as quais ampliam a capacidade de inovar e atuar em ambientes diversos e em constante transformação. Além disso, é fundamental para o indivíduo compreender o contexto social, econômico e cultural no qual está inserido, de modo a garantir uma participação ativa e consciente na sociedade. Desse modo, a formação deve ser orientada para o desenvolvimento humano integral, incluindo, além do aprendizado técnico, o desenvolvimento de competências que promovam autonomia e cidadania.

É importante lembrar que a Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio não se restringe à preparação para o mercado de trabalho, mas também proporciona a aquisição de saberes que contribuem para a formação de uma consciência crítica direcionada à transformação social. Nesse sentido, exerce um papel fundamental na promoção do desenvolvimento humano e cidadão, permitindo, por meio de uma formação abrangente, que os indivíduos possam construir suas trajetórias de vida de forma autônoma e significativa.

Apesar dos avanços obtidos com o Ensino Médio Integrado no sentido de oferecer uma educação voltada para formação integral do indivíduo, o estudo também aponta para a persistência de desafios que precisam ser enfrentados. Embora o Ensino Médio Integrado venha ganhando espaço e reconhecimento público, sendo considerado, em geral, uma importante ferramenta para obter um emprego e adquirir experiência prática, principalmente em virtude da sua capacidade de preparar rapidamente para a inserção no mercado de trabalho, ainda é percebido por muitos como uma opção inferior ao Ensino Superior, o qual é visto como uma etapa educacional com maior prestígio social e que oferece uma formação mais ampla.

Assim, observa-se que a dualidade estrutural continua a ser uma característica marcante no nosso sistema educacional. Como visto, ainda prevalece a visão de que para os alunos de famílias com baixo poder aquisitivo o ensino assume um papel assistencialista, priorizando uma formação direcionada para a inserção no mercado

de trabalho e para a aquisição de competências básicas, o que acaba restringindo o acesso a um conhecimento crítico e transformador, enquanto para os alunos de classes mais favorecidas o ensino é voltado para uma formação acadêmica mais abrangente. Essa dualidade gera desigualdades no acesso à educação de qualidade, afetando a formação dos estudantes e dificultando a mobilidade social dos indivíduos.

Conforme abordado neste estudo, ao focar apenas nas habilidades técnicas e inserção laboral, a educação deixa de lado o desenvolvimento integral e emancipatório dos indivíduos, negligenciando a formação de cidadãos críticos e reflexivos. Além disso, a priorização do atendimento das necessidades do mercado de trabalho pode transformar a educação em um mecanismo reprodutor de desigualdades e direcionado ao atendimento dos interesses do capital, favorecendo uma pequena elite em detrimento dos mais pobres ao restringir o acesso a melhores oportunidades de emprego, o que reduz a possibilidade de mobilidade social considerando que os indivíduos acabam sendo privados de seus direitos de usufruírem de uma educação que contribua para sua emancipação, de modo a produzir uma sociedade mais igualitária.

Para enfrentar esses desafios, é fundamental o desenvolvimento de ações mais efetivas no sentido de promover a democratização do acesso a oportunidades educacionais e profissionais, ressaltando a importância da implementação de políticas públicas que promovam a inclusão e a equidade na educação. Essas políticas devem estar alinhadas não apenas às demandas do mercado de trabalho, mas, também, às demandas sociais, buscando oferecer uma formação de qualidade a todos os segmentos da população, de modo a garantir que todos os estudantes, independentemente de sua condição socioeconômica, tenham acesso a uma educação que possibilite desenvolver plenamente o seu potencial. Dessa forma será possível formar cidadãos críticos, conscientes e preparados para enfrentar os desafios do mundo atual.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, L. Uberização: a era do trabalhador *just in time*? In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ABÍLIO, L.; AMORIM, H.; GROHMANN, R. **Uberização e plataformização do trabalho no Brasil**: conceitos, processos e formas. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 23, n. 57, p. 26-56, 2021.

ALCOFORADO, Elizabeth da Silva. **Reestruturação Produtiva e Impactos na Formação em Serviço Social**. 2017.

ALVES, Edgard *et al.* **Modernização produtiva e relações de trabalho**: perspectivas de políticas públicas. Petrópolis: Vozes, 1997.

ALVES, G. **Trabalho e Mundialização do Capital - A Nova Degradação do Trabalho na Era da Globalização**. Londrina: Práxis, 1999.

ALVES, G. **Reestruturação Produtiva, Novas Qualificações e Empregabilidade**. In: _____. *Dimensões da Reestruturação Produtiva: ensaios de sociologia do trabalho*. 2ª. ed. Londrina: Práxis, 2007.

AMORIM, H.; GROHMANN, R. **O futuro do trabalho**: entre novidades e permanências. Rio de Janeiro, Fundação Oswaldo Cruz, 2021.

AMORIM, Henrique, Cardoso, Ana Cláudia M., & Bridi, Maria Aparecida. Industrial platform capitalism: outsourcings, syntheses and resistances. **Work organisation, labour & globalisation**, v. 17, n. 2, p. 27-46, 2023. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/48755812>. Acesso em: 16 nov. 2024.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho**: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

ANTUNES, Ricardo. Dimensões da crise e as metamorfoses do mundo do trabalho. **Revista Serviço Social & Sociedade**. São Paulo: Cortez, n. 50, 1996.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviço na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, Ricardo. Uberização do trabalho e capitalismo de plataforma: uma nova era de desantropomorfização do trabalho? **Análise Social**, [S. l.], v. 58, n. 248, p. 512–532, 2023. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/analisesocial/article/view/33535>. Acesso em: 14 nov. 2024.

ANTUNES, Ricardo; FILGUEIRAS, Vitor. Plataformas digitais, Uberização do trabalho e regulação no Capitalismo contemporâneo. **Contracampo**, Niterói, v. 39, n. 1, p. 27-

43, abr./jul. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/contracampo/article/view/38901>. Acesso em: 16 nov. 2024.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Álison Cleiton de. As formulações teóricas do trabalho precário e sua incidência na produção do conhecimento no serviço social. **Anais do XVI Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social**, v. 1, n. 1, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/abepss/article/view/22414>. Acesso em:

ARAÚJO, Maria Arlete Duarte de; BORGES, Djalma Freire. Globalização e mercado de trabalho: educação e empregabilidade. **Organizações & Sociedade**, v. 7, p. 9-16, 2000.

ARRUDA, Maria da Conceição Calmon. A Reforma do ensino médio técnico: democratização ou cerceamento? Tese (doutorado em Educação Brasileira) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. 185p.

BATISTA, Eraldo Leme. Muller, Percurso histórico do ensino profissional no Brasil—da Colônia ao início do século XXI. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 228, 2021.

BIAVATTI, Joanna Adelia; DEITOS, Roberto Antonio. O impacto da formação profissional ofertada, por meio do programa Pronatec, para a ocupação de vagas de postos formais de trabalho, entre 2011 e 2015. **Acta Scientiarum. Education**, v. 41, 2019.

BRESCIANI, Luís Paulo. Flexibilidade e reestruturação: o trabalho na encruzilhada. **São Paulo em perspectiva**, v. 11, n. 1, p. 88-97, 1997.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Brasília: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em: 14 jan. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 14 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 2025. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11/01/2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Chamada Pública MEC/Setec nº 001/2007**. MEC, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/edital_cidades_polo_19_04_2007.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2025.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Relação Anual de Informações Sociais (RAIS)**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: <http://bi.mte.gov.br/bgcaged/caged_isper/index.php#>. Acesso em: 21 fev. 2025.

BRUNO, Lúcia. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 545-562, 2011.

BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: BRUNO, Lúcia (Org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**: leituras selecionadas. São Paulo: Atlas, 1996.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996./1995

CIAVATTA, Maria. A formação integrada a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, 2005.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011.

CIAVATTA, M. A Formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; RAMOS, M.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105

CIAVATTA, M. (2012). A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: G. Frigotto, M. Ciavatta, & M. Ramos (Org.), **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições (pp. 83-106). São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação profissional e a reforma do ensino médio: lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, v. 43, p. 1633-1652, 2018.

COUTINHO, L; FERRAZ, J. C. (Org.) **Estudo Sobre a Competitividade da Indústria Brasileira**. 2. ed., Campinas: Papirus/Unicamp, 1994.

CRUZ, Rosana Evangelista da. Banco Mundial e política educacional: cooperação ou expansão dos interesses do capital internacional? **Educar em Revista**, n. 22, pág. 51-75, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata** [online]. 2 ed. São Paulo: Unesp, 2005a.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo** [livro eletrônico]. 2 ed. São Paulo: UNESP, Brasília: Flacso, 2005b.

CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, maio/jun./jul./ago, 2000.

DA NÓBREGA, Ricardo André Avelar; GABRIEL, Yves Faria Pessanha. Capitalismo de plataforma, "big techs" e precarização de direitos sociais. **Confluências| Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito**, v. 25, n. 1, p. 43-67, 2023.

DELGADO, Darlan Marcelo; GOMES, Luiz Roberto. **A Educação Profissional ao longo do processo de industrialização no Brasil**: do fordismo ao padrão flexível de produção. EdUFSCar, 2022.

DIAS, Kamyla Stanieski; ROCHA, Cristianne Maria Famer. Neoliberalismo, capitalismo de plataforma, trabalho imaterial e a emergência dos influenciadores digitais e criadores de conteúdo. **Convergências: estudos em Humanidades Digitais**, v. 1, n. 04, p. 62-82, 2024.

EVANGELISTA, Olinda; MORAES, Maria Célia Marcondes; SHIROMA, Eneida Oto. **Política educacional**. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 12 ed. 2. reimp. São Paulo: USP, 2007.

FEIJÓ, J. P.; SILVA, Adriana A.; ARAUJO, E. M. Meritocracia na educação para o trabalho: contradições na formação dos trabalhadores. **Revista Labor**, v. 1, p. 103-114, 2015.

FERRETTI, C.J. Educação Profissional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FILGUEIRAS, Vitor. **"É tudo novo", de novo**: as narrativas sobre grandes mudanças no mundo do trabalho como ferramenta do capital. São Paulo: Boitempo, 2021.

FIORI, J. L. Estado de Bem-Estar Social: padrões e crise. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 7, n. 2, p. 129-147, 1997.

FONSECA, C. S. da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN/DPEA, 1986, 5 v.

FREITAS, L. C. (2016). Ensino Médio: modelo subserviente para um país dependente. Publicado em 24/09/2016. Disponível em: <<https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/24/ensino-medio-modelo-subserviente-para-um-pais-dependente/>>. Acesso em 03 fev.2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (2016). Reforma de ensino médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. Documento online disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/23/frigotto-segregacao-aprofundada/>. Publicado em 23/02/2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: Caldart, Roseli. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). **Dicionário da**

Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 748-757.

FRIGOTTO, G. Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). **A formação do cidadão produtivo:** a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP, 2006.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. & RAMOS, M. (Orgs.) **Ensino médio integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise (Org.) **Ensino médio integrado:** concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. N. A política de Educação Profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os desafios da teoria e da investigação educativa no contexto da crise societal. **A construção do conhecimento em educação: aspectos históricos e suas tendências. Encontro Regional de Pesquisa Educacional.** Rio de Janeiro: UERJ, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Ética e a formação do educador. **Revista Pedagógica**, v. 4, n. 8, p. 51-64, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Produtividade da Escola Improdutiva.** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A disputa da educação democrática em sociedade antidemocrática. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; QUEROIS, Felipe. PENNA, Fernando. (orgs). **Educação Democrática:** antídoto a Escola sem Partido. Rio de Janeiro: URRJ/LLP, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os desafios da teoria e da investigação educativa no contexto da crise societal. In: ENCONTRO REGIONAL (SUDESTE) DE PESQUISA EDUCACIONAL, 2004, Rio de Janeiro.

FURTADO, Celso. **Formação Econômica do Brasil.** Companhia das Letras, 2006.

FURTADO, Celso. **O Mito do Desenvolvimento Econômico.** Paz e Terra, 2007.

GARCIA, Adilso de Campos *et al.* Educação Profissional no Brasil: origem e trajetória. **Revista Vozes dos Vales**, v. 12, p. 1-18, 2018.

GARCIA, S. R. O. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. In: Trabalho e Crítica - anuário do GT Trabalho e Educação da ANPEd. São Leopoldo: Unisinos, 2000.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. **Escola SA: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, p. 9-49, 1996.

GENTILI, Pablo. Educar para o Desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 76-92.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais In: LOMBARDI, José; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José.(Org.). Capitalismo, Trabalho e Educação. **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, Histedbr, 2005.

GIMENEZ, Denis Maracci; DOS SANTOS, Anselmo Luís. **Indústria 4.0, manufatura avançada e seus impactos sobre o trabalho**. Instituto de Economia, UNICAMP, 2019.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. V. 2. Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

HARVEY, David. **A condição Pós-Moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

IBGE. **Cidades**. Disponível em: <www.cidades.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Trimestral**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pnad_continua/defaulttab.shtm>. Acesso em: 20 jan. 2024.

IFMA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. **Histórico**. São Luís, MA: IFMA, 2015. Disponível em: <<https://portal.ifma.edu.br/instituto/historico/>>. Acesso:

IFMA - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019-2023**. São Luís, MA: IFMA, 2018. Disponível em: <<https://portal.ifma.edu.br/novopdi/>>. Acesso em:

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2009. 2007

KUENZER, Acácia Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S. C. **Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo, Cortez, 1998.

KUENZER, Acacia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Educação e crise do trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. **Capitalismo, trabalho e educação**, v. 3, p. 77-96, 2002.

KUNZE, Nádia Cuiabano. O surgimento da rede federal de Educação Profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. **Revista brasileira da Educação Profissional e tecnológica**, v. 2, n. 2, p. 8-24, 2009.

LADEIRA, Thalles Azevedo. Fracasso escolar e desigualdade social: Uma perspectiva crítica e emancipatória. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 5, 9 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/4/fracasso-escolar-e-desigualdade-social-uma-perspectiva-critica-e-emancipatoria>

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para alívio da pobreza. 1998. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LEMOS, Ana Heloisa da Costa; DUBEUX, Veranise Jacobowski Correia; PINTO, Mario Couto Soares. Educação, empregabilidade e mobilidade social: convergências e divergências. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 7, p. 368-384, 2009.

LEMOS, Ana Heloisa da Costa; RODRIGUEZ, Daniel Arbaiza; MONTEIRO, Vinícius de Carvalho. Empregabilidade e Sociedade Disciplinar: Uma Análise do Discurso do Trabalho Contemporâneo à Luz de Categorias Foucaultianas. **Revista O&S**. vol. 18, n.59, out./dez. 2011, p.587-604.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, p. 38-62, 2016.

LIMA, Valéria. **Qualificação e emprego no Brasil**: uma avaliação dos resultados do PLANFOR. São Luís, 2004.

LIMA, Faíque Ribeiro; GOMES, Rogério. Conceitos e tecnologias da Indústria 4.0: uma análise bibliométrica. **Revista Brasileira de Inovação**, v. 19, 2020.

LODI. Boletim, Brasília, DF: MEC, n. 7, p. 5-15, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf. Acesso em:

MACHADO, L. R. S. Mudanças tecnológicas e educação da classe trabalhadora. In: MACHADO, L. R. S. **Trabalho e Educação** Campinas: Papiros, 1994. p. 9-23.

MANACORDA, Mario Alighiero. Marx e a formação do homem. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, número especial, p. 6-15, abr. 2011.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. Paco Editorial, 2017.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2017.

MARQUES, Rodrigo Moreno. PLATAFORMAS DIGITAIS: UMA ANÁLISE SOB AS LENTES DA CRÍTICA DA ECONOMIA POLÍTICA. **Trabalho & Educação**, v. 32, n. 3, p. 127-150, 2023.

MARTINS, Diego Melquior Melo *et al.* **Educação Profissional no brasil: dos povos nativos ao período imperial**. Anais IX CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/94962>>. Acesso em: 13/01/2025

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Trad. Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. 23ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. livro 1.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: Navegando Publicações, 2011. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/ano/mes/ensino.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2024.

MEDEIROS, J. L.; LIMA, R. A ideologia empreendedora e a internacional capitalista: para uma crítica marxista. Anais do Encontro Nacional de Economia Política, Maceió, 2023

MELLO, L. Efeitos do processo de reestruturação produtiva sobre o mundo do trabalho e seus desdobramentos nas políticas sociais. 2023.

MESZAROS. Desemprego e precarização: um grande desafio para a esquerda. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **Riqueza e miséria do trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008. 2005

Ministério da Educação (MEC); Novo Ensino Médio – Perguntas e Respostas. 2024. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em: 10 fev. 2025.

Ministério da Educação (MEC); Sancionada lei que reestrutura o Ensino Médio. 2024. Disponível em: < <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202408/sancionada-lei-que-reestrutura-o-ensino-medio>>. Acesso em: 10 fev. 2025.

MORAES, Carlos. Emprego ou empregabilidade. **Revista Ícaro Brasil**, v. 171, p. 53-57, 1998.

MORAES, Laurinda Ines Souza; PILLOTTO, Silvia Sell Duarte; VOIGT, Jane Mery Richter. Políticas públicas para Educação Profissional: década de 1990 e a desvinculação do ensino médio e técnico. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 108-124, 2017.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e Educação Profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, v. 2, p. 4-30, 2007.

MOURA, Dante Henrique. Políticas públicas para a Educação Profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidades. **Jovens, ensino médio e Educação Profissional: políticas públicas em debate**. Campinas: Papirus, p. 47-81, 2012.

NOGUEIRA, Vera Maria; PFEIFER, Mariana. O papel do Estado e o “Welfare Mix”. **Serviço Social em Revista**, v. 5, n. 2, 2003.

NOSELLA, Paolo. Ensino médio: unitário ou multiforme?. **Revista brasileira de Educação**, v. 20, p. 121-142, 2015.

NOVAIS, Fernando. **Portugal e Brasil na Crise do Antigo Sistema Colonial (1777 -1808)**. São Paulo: Hucitec, 1979.

OLIVEIRA, Silvia Andreia Zanelato De Pieri; DE ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 16, n. 2, 2009.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, p. 40-62, abr. 2000.

OLIVEIRA, M. A. M. **Políticas públicas para o ensino profissional: o processo de desmantelamento dos CEFETs**. Campinas: Papirus, 2003.

OLIVEIRA, A. D.; SOUZA E SILVA, C. M. C. de. Reformas na Educação Profissional Brasileira na Década de 1990: consenso e hegemonia. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 28, n. 67, p. 169–191, 2018. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/7477>. Acesso em: 1 fev. 2025.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia–IFETS. **Revista Retta**, v. 1, n. 1, p. 89-110, 2010.

PACHECO, Eliezer Moreira. (org.) **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. SETEC/MEC. Brasília/São Paulo: Santillana/Moderna, 2012. Disponível em:

<https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A8337ECDC2B0137ED025BFE393C>. Acesso em: 20 fev. 2025.

PACHECO, E. **Os Institutos Federais**: uma revolução na Educação Profissional e tecnológica. Brasília: MEC/SETEC, 2010.

PADOIN, Egre. Uma análise crítica sobre os conceitos e concepções de tecnologia, implícitos em documentos legais sobre a Educação Profissional. **REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED**, XI, 2016.

PASTORE, J. **Flexibilização dos Mercados de Trabalho e Contratação Coletiva**. São Paulo: 1994.

PEREIRA, Rodrigo; DE MELLO, Micaela Balsamo; DE FREITAS SANTOS, Catarina Cerqueira. Dualidade estrutural e o Ensino Médio no Brasil. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 7, p. 267-285, 2019.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A reforma do ensino médio e a Educação Profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. **Revista Exitus**, v. 11, 2021.

PIRES, Valdemir. **Economia da educação**: para além do capital humano. São Paulo: Cortez, 2005.

PRADO JR., C. (2011). **Formação do Brasil Contemporâneo**. Companhia das Letras.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cílon César. Trabalho e educação na nova ordem capitalista: inovação técnica, qualificação e precarização. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 15, n. 65, p. 58–72, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8642696>. Acesso em: 4 jan. 2025.

RAMOS, Marise. Concepção do ensino médio integrado. **Texto apresentado em seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias**, v. 8, p. 1-26, 2008.

RAMOS, M. N. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs). **Ensino Médio Integrado**: Concepção e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005, pp. 106-127.

RIBEIRO, Tatiana Cristina. A formação do trabalhador na sociedade capitalista. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 32, p. 242-260, 2019.

ROCHA DE OLIVEIRA, Sidinei; PICCININI, Valmiria Carolina. Contribuições das abordagens francesas para o estudo da inserção profissional. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Jan./Jun., vol. 13, n.1, p. 63-73, 2012.

RODRIGUES, José. **Ainda a Educação Politécnica**: o novo decreto da educação profissional e a permanência da dualidade estrutural. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 3 n. 2, p. 259-282, 2005.

SACOMANO, José Benedito *et al.* **Indústria 4.0**: conceitos e fundamentos. São Paulo: Blucher, 2018.

SALM, C.; Fogaça, A. Modernização industrial e a questão dos recursos humanos. **Economia e Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 111, 1992.

SANFELICE. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

SAN SEGUNDO, Mário Augusto Correia. **Os sentidos do trabalho na educação profissional**: um estudo a partir do IFRS. 2021.

SANTOS, J. A. dos. A trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. 2000

SAVIANI, Dermeval. O choque da politécnica. **Trabalho, educação e saúde**. Revista da EPSJV/FIOCRUZ. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, n.1, p.131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Da Nova LDB ao FUNDEB. 3 ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção educação contemporânea), 2008.

SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luiz; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41ª ed. Campinas: Autores Associados, 2009.

SCHERDIEN, Graciela Goncalves. **Ensino Médio Integrado**: Educação E Trabalho Na Perspectiva Dos Estudantes Do Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia De São Paulo. 2017.

SILVA, Lucas Melgaço; CIASCA, Maria. História da Educação Profissional no Brasil: do período colonial ao governo Michel Temer (1500-2018). **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, v. 5, n. 1, p. 73-101, 2021.

SILVA, César. **Entendendo a reforma e a contrarreforma do Ensino Médio**. 2024

SILVA, Caetana Juracy Resende (Org.). **Institutos Federais**: comentários e reflexões. Natal: IFRN, 2009. Disponível em: <https://proedu.rnp.br/handle/123456789/1887>. Acesso em: 15 mar. 2025.

SOUSA JUNIOR, Justino. Omnilateralidade. In: PEREIRA, Isabel B.; LIMA, Julio C. F. (orgs.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2009. Disponível em:

<<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/omn.html>>. Acesso em: 23 jun. 2024.

SOUZA, Antonia de Abreu; OLIVEIRA, Elenice Gomes de. **Educação Profissional: análise contextualizada**. 2014.

SOUZA, Antônia de Abreu; NUNES, Claudio Ricardo Gomes de Lima; OLIVEIRA Elenice Gomes de. **Políticas públicas para a Educação Profissional e tecnológica no Brasil**. Fortaleza: Edições UFC, 2011.

SOUZA, F. D. C. S.; LIMA, A. P. M. de. Reforma da educação profissional nos anos 1990: o Brasil segue o guia neoliberal. **Revista Exitus**, v. 11, n. 1, p. e020165, 2021. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/1610>. Acesso em: 1 fev. 2025.

SOUZA, Gláucio Jorge; JOSLIN, Érica Barbosa. As implicações do capitalismo na educação. **Revista Ciência Contemporânea**, v. 4, n. 1, p. 95-112, 2018.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva; DA COSTA JÚNIOR, José Gerardo Bastos; DE SOUZA, Francisca Leidiana. A reforma do Ensino Médio: uma ameaça à formação integrada?. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 2, p. e0310212216-e0310212216, 2021.

TAVARES, Maria da Conceição. **Da substituição de importações ao capitalismo financeiro**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

TELLES, V. Inúteis para o mundo. In: Folha de S. Paulo. São Paulo, Folha da Manhã, 12 set. 1998, Jornal de Resenhas, p. 8.

TELLES, Vera da Silva. No fio da navalha: entre carências e direitos. **Revista Polis**. São Paulo, n. 30, p. 1-23, 1998.

VALENTE, Jonas CL. Trabalho e Tecnologias da Informação e Comunicação: para uma crítica da noção de trabalho digital e uma abordagem marxista do fenômeno. In: ALVES, Giovanni (Org.). **Trabalho e Valor: o novo (e precário) mundo do trabalho no século XXI**. São Paulo: Praxis, 2021.

VASCONCELOS, Thaís Lopes; GOMES, Claudia Maria Costa. Capitalismo de plataforma: crise, trabalho e lei do valor. **O Social em Questão**, n. 58, p. 13-36, 2024.

VICENTINI, Willian Roberto. Apontamentos para a história da educação: a Educação Profissional e superior no Brasil da era Vargas. **Cadernos Zygmunt Bauman**, v. 11, n. 27, 18 Nov 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/bauman/article/view/17891>. Acesso em: 17 dez 2024.

VIEIRA, C. M. Reflexões sobre a meritocracia na educação brasileira. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 21, nº esp., p. 316-334, jan./jun. 2013.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário

Dados Gerais

1. Qual é a sua idade?
2. Qual é o seu gênero?
3. Como se autodeclara em relação à sua raça/etnia?
4. Qual curso técnico você concluiu no IFMA?
5. Em que ano você concluiu o curso técnico acima?
6. Na época em que ingressou no curso técnico, sua família era inscrita no Cadastro Único do Governo Federal?
7. Na época em que ingressou no curso técnico, sua família era beneficiária do Programa Bolsa Família?

Continuidade dos estudos

8. Após a conclusão do curso técnico no IFMA, você cursou alguma graduação?
☐ Sim, cursei (ou estou cursando) graduação na MESMA ÁREA do curso técnico
☐ Sim, cursei (ou estou cursando) graduação em ÁREA DIFERENTE da do curso técnico
☐ Não
9. Após a conclusão do curso técnico no IFMA, você cursou alguma pós-graduação?
☐ Sim, cursei (ou estou cursando) pós-graduação na MESMA ÁREA do curso técnico
☐ Sim, cursei (ou estou cursando) pós-graduação em ÁREA DIFERENTE da do curso técnico
☐ Não
10. Por quais motivos decidiu continuar os estudos? Você pode marcar mais de uma opção.
☐ Aprimorar os conhecimentos que eu adquiri no curso técnico
☐ Desenvolver outras habilidades e conhecimentos
☐ Obter maior status social
☐ Ampliar as oportunidades de emprego
☐ Aumentar o salário

Mercado de trabalho e renda

11. Você já teve algum emprego remunerado desde que concluiu o curso técnico no IFMA?
☐ Não
☐ Sim, iniciei em um novo emprego após concluir o curso técnico
☐ Sim, continuei no emprego em que eu já estava durante o curso técnico
12. Qual das atividades abaixo relacionadas você desenvolve hoje?
☐ Apenas estudo

- ☐ Trabalho
- ☐ Trabalho e estudo
- ☐ Não trabalho e nem estudo

13. Caso **NÃO** esteja trabalhando, atualmente você:

- ☐ Está procurando trabalho
- ☐ Não está procurando trabalho

14. Caso tenha respondido **NÃO** na pergunta anterior, por qual motivo você não está procurando trabalho?

- ☐ Desisti, pois não encontrei vaga no mercado de trabalho na área do curso técnico
- ☐ Não sei como e onde procurar trabalho
- ☐ Ingressei no curso técnico do IFMA apenas para acessar com mais facilidade outros cursos
- ☐ Ainda pretendo continuar meus estudos
- ☐ No momento, não me interessa trabalhar

15. Caso esteja trabalhando, qual é a sua forma de inserção no mercado de trabalho?

- ☐ Carteira assinada
- ☐ Autônomo/prestador de serviço
- ☐ Funcionário público
- ☐ Trabalho informal/sem carteira assinada
- ☐ Contrato temporário
- ☐ Estágio
- ☐ Outros

16. Caso esteja trabalhando, a área do curso técnico concluído no IFMA possui relação com a sua atividade profissional atual?

- ☐ Sim
- ☐ Não

17. Caso você **NÃO** desenvolva atividade remunerada na área do curso técnico concluído no IFMA, com quais das seguintes afirmações você concorda? Você pode marcar mais de uma opção.

- ☐ As oportunidades de emprego são escassas na área do curso técnico
- ☐ No momento não me interessa trabalhar
- ☐ A remuneração nessa área não é atraente
- ☐ Desisti de seguir a profissão
- ☐ A formação obtida no curso técnico foi insuficiente

18. Em relação às ofertas profissionais na área de formação do curso técnico concluído, você considera que:

- ☐ Há muitas ofertas de trabalho
- ☐ Há ofertas de trabalho
- ☐ Há poucas ofertas de trabalho

19. Caso esteja trabalhando, como você considera o nível de exigência no seu trabalho em relação à formação profissional obtida no IFMA?

- ☐ A exigência no trabalho é inferior à formação obtida
- ☐ A exigência no trabalho é compatível à formação obtida

- ☐) A exigência no trabalho é superior à formação obtida
- ☐) Não há relação entre o meu trabalho e a formação profissional obtida

20. Se você considera o seu emprego atual como pouco apropriado e sem ligação com o seu diploma de curso técnico, por que o escolheu? Você pode marcar mais de uma opção.

- ☐) Não pude encontrar um emprego mais apropriado
- ☐) Tenho melhores oportunidades de carreira ocupando este emprego
- ☐) Fui promovido a uma posição menos relacionada aos meus estudos
- ☐) Eu posso ter um salário mais alto no meu emprego atual
- ☐) Meu emprego atual oferece mais segurança
- ☐) Meu emprego atual oferece possibilidades de trabalhar meio período
- ☐) Meu emprego atual permite que eu trabalhe em um lugar que eu prefiro
- ☐) Não me sinto suficientemente qualificado para trabalhar na área do curso que concluí

21. Quais são os pontos que você considera que mais dificultam a sua entrada no mercado de trabalho? Você pode marcar mais de uma opção.

- ☐) Falta de vagas no mercado para minha área de atuação
- ☐) Concorrentes mais preparados
- ☐) Situação econômica do país/estado
- ☐) Falta de contatos que possam me indicar a vagas de emprego
- ☐) Pouca experiência profissional
- ☐) Falta de cursos de aperfeiçoamento
- ☐) A formação obtida no curso técnico foi insuficiente
- ☐) Discriminação (racial, cor, gênero, social etc.)
- ☐) Outros

22. Após a conclusão do curso técnico no IFMA, você considera que sua renda:

- ☐) Aumentou
- ☐) Diminuiu
- ☐) Permaneceu a mesma

23. Caso a sua renda tenha aumentado, você considera que este aumento foi decorrente da conclusão do curso técnico no IFMA?

- ☐) Sim, o aumento na renda está relacionado à conclusão do curso técnico no IFMA
- ☐) Não, o aumento na renda está relacionado a outros fatores

24. Caso tenha respondido **NÃO** para a pergunta acima, quais outros fatores você considera que levaram a um aumento na sua renda?

Percepções acerca do curso

25. Qual foi a sua motivação para ingressar no curso técnico integrado do IFMA? Você pode marcar mais de uma opção.

- ☐) Pelo IFMA ser considerado uma instituição educacional de qualidade e gratuita
- ☐) Eu pretendia trabalhar na área de formação do curso
- ☐) Por ser um curso que me permitiria acessar com mais facilidade os cursos de nível superior

- ☐ Ter uma formação técnica que me permitiria trabalhar enquanto continuasse os estudos
- ☐ Eu já trabalhava nessa área antes de ingressar no curso

26. Caso esteja trabalhando, você acha que a sua formação no curso técnico do IFMA contribuiu para seu ingresso no mercado de trabalho?

- ☐ Sim, totalmente
- ☐ Sim, parcialmente
- ☐ Não contribuiu

27. Justifique a sua resposta para a pergunta acima.

28. Caso esteja trabalhando, quais os benefícios obtidos com a conclusão do curso técnico no IFMA? Você deve indicar até 3 benefícios.

- ☐ Nenhum
- ☐ Consegui trabalho
- ☐ Melhorou minha renda
- ☐ Melhorou meu cargo/função
- ☐ Elevou minha produtividade
- ☐ Melhorou a qualidade do meu trabalho
- ☐ Melhorou minhas condições de vida
- ☐ Melhorou meus relacionamentos
- ☐ Aumentou meu conhecimento
- ☐ Outros

29. Caso **NÃO** esteja trabalhando, quais os benefícios obtidos com a conclusão do curso técnico no IFMA? Você deve indicar até 3 benefícios.

- ☐ Nenhum
- ☐ Melhorou minhas chances de conseguir trabalho
- ☐ Melhorou meus relacionamentos
- ☐ Aumentou meu conhecimento
- ☐ Aumentou as informações sobre o mercado de trabalho
- ☐ Outros

30. Você acha que a conclusão do curso técnico no IFMA contribuiu para seu desenvolvimento pessoal?

- ☐ Sim, totalmente
- ☐ Sim, parcialmente
- ☐ Não contribuiu

31. Você acha que o curso técnico no IFMA contribuiu para melhorar sua participação social, política e cultural na sociedade?

- ☐ Sim, totalmente
- ☐ Sim, parcialmente
- ☐ Não contribuiu

32. Você acha que o curso técnico no IFMA contribuiu para melhorar a sua visão e conhecimento sobre a realidade social no mundo em que vivemos?

- ☐ Sim, totalmente
- ☐ Sim, parcialmente

() Não contribuiu

33. Caso convidado, você aceitaria relatar suas experiências de formação profissional pessoalmente?

() Sim

() Não

34. Aqui você pode adicionar comentários sobre suas experiências ou sobre suas expectativas futuras em termos acadêmicos e profissionais. Sinta-se livre para opinar ou sugerir.

Apêndice B – Roteiro das entrevistas

1. Qual a sua percepção sobre a proposta de Ensino Médio Integrado?
2. Na sua opinião, quais as vantagens da educação técnica integrada em relação a outras modalidades de ensino?
3. Por que optou pelo curso técnico integrado?
4. Após a conclusão do curso, você procurou por emprego?
5. Você considera que o curso técnico integrado contribui para facilitar a inserção no mercado de trabalho?
6. Na sua opinião, quais os principais fatores que dificultam a entrada no mercado de trabalho?
7. Você prosseguiu com os estudos? Por quê?
8. Você considera o curso técnico integrado como uma alternativa ao prosseguimento dos estudos em nível superior? Explique.
9. Caso já tivesse a intenção de continuar os estudos no Ensino Superior, por que não optou por um curso regular no Ensino Médio?
10. Na sua opinião, o Ensino Médio Integrado contribui de que forma para a melhoria do acesso ao mercado de trabalho pelos jovens?
11. Quais as contribuições do curso técnico integrado para além da formação profissional?
12. Na sua opinião, o curso técnico integrado proporcionou uma formação ampla e cidadã, voltada para o desenvolvimento do pensamento crítico, promovendo autonomia na escolha de sua trajetória e na busca de novas oportunidades?