

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Mário Augusto Correia San Segundo

**OS SENTIDOS DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
UM ESTUDO A PARTIR DO IFRS**

Porto Alegre
2021

Mário Augusto Correia San Segundo

**OS SENTIDOS DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
UM ESTUDO A PARTIR DO IFRS**

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Naira Lisboa Franzoi

Porto Alegre
2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

Carlos André Bulhões (Reitor)

Patrícia Pranke (Vice-Reitora)

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Liliane Ferrari Giordani (Diretora)

Aline Lemos da Cunha Della Líbera (Vice-diretora)

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Sérgio Roberto Kieling Franco (Coordenador)

Samuel Edmundo López Bello (Vice-coordenador)

CIP - Catalogação na Publicação

San Segundo, Mário Augusto Correia
OS SENTIDOS DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
UM ESTUDO A PARTIR DO IFRS / Mário Augusto Correia San
Segundo. -- 2021.
241 f.
Orientadora: Naira Lisboa Franzoi.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2021.

1. Educação profissional. 2. Trabalho e educação.
3. Institutos Federais. 4. Sentidos do trabalho. 5.
Políticas educacionais. I. Lisboa Franzoi, Naira,
orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**OS SENTIDOS DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
UM ESTUDO A PARTIR DO IFRS**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutor” e aprovada em sua forma final.

Porto Alegre, 28 de abril de 2021.

Prof. Sérgio Roberto Kieling Franco, Dr.
Coordenador do PPG

Banca Examinadora:

Prof^ª. Naira Lisboa Franzoi, Dra.
Orientadora
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^ª. Acacia Zeneida Kuenzer, Dra.
Universidade Federal do Paraná

Prof^ª. Conceição Paludo, Dra.
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Manoel José Porto Júnior, Dr.
Instituto Federal Sul-rio-grandense

AGRADECIMENTOS

O período de realização do doutorado foi marcado por muitas mudanças de rumos na minha vida pessoal, no meu trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e na política do país, mudanças que me afetaram muito em vários sentidos, inclusive dificultando o andamento da pesquisa e conclusão da tese, isso tudo sem mencionar o confinamento imposto pela pandemia da COVID-19. Foram tempos intensos e com dificuldades só possíveis de serem superadas pela convivência com pessoas imprescindíveis, as quais agradeço.

À minha “camarada mãe” Cláudia e à minha irmã Bianca, trabalhadoras da saúde que merecem todas as homenagens possíveis, agradeço pelo apoio e amor de sempre;

À Daniela Fávero, meu amor, minha amiga, com quem compartilho os melhores momentos e as maiores angústias, camarada professora do IFRS como eu, com quem ombro a ombro luto por uma sociedade mais justa. Agradeço todos os dias por ter tornado tudo mais alegre e lindo na minha vida;

Também agradeço a ela e ao meu grande amigo Ricardo Severo, pelos anos de discussões sobre os estudos realizados e agora pela leitura das versões prévias do texto e pela troca de ideias, que me ajudaram muito na melhoria do resultado final do trabalho;

À Naira Lisboa Franzoi, minha querida orientadora, que generosamente, mesmo após sua aposentadoria, me incentivou, me acompanhou e sofreu junto comigo as dificuldades do período e da conclusão da pesquisa. Lamento ter convivido menos do que gostaria, devido a minha jornada de trabalho, mas sou muito grato pelas oportunidades que me abriu e por tudo que me ensinou;

Aos membros da banca professoras Acacia Zeneida Kuenzer, Conceição Paludo, e professor Manoel José Porto Júnior por aceitarem realizar a avaliação deste trabalho, pelo olhar cuidadoso e pelas contribuições valiosas a esta tese;

Aos professores(as) do PPGEdU da UFRGS, pelos excelente trabalho que realizam. O curso de doutorado foi uma das melhores experiências da minha vida;

A todos meus amigos e amigas, pelo carinho e pela convivência. Felizmente são tantos que prefiro não citar nominalmente para não correr risco de cometer injustiças. Saibam que são parte fundamental da minha vida;

Ao Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) que me proporcionou licença no primeiro ano de doutorado, através do seu Programa de Capacitação;

Aos meus colegas do *campus* Viamão do IFRS, em especial ao Alexandre Vidor, Andreia Pedroso, Neilo Vaz, Gabriel Berute e Neudy Demichei, por todo apoio e camaradagem;

Também agradeço aos estudantes do IFRS, para quem tenho o orgulho de trabalhar, pela motivação que me manteve firme no trabalho e nas lutas, mesmo nos momentos mais difíceis;

Aos(às) companheiros(as) do SINDOIF, seção sindical do ANDES-SN no IFRS, que ainda que por vezes sejam alvos da rispidez dos debates políticos, sempre me ajudaram a seguir em movimento. Em especial agradeço ao André Martins, à Andreia Meinerz e à Manuela Finokiet, pessoas com as quais compartilhei a tarefa de direção do sindicato durante os primeiros tempos da pesquisa e que tiveram compreensão sobre as minhas ausências e me deram o devido apoio;

Também não posso deixar de mencionar o agradecimento à Stout, minha labradora que me acompanha desde minha jornada em Alegrete e aos felinos Mafalda (*in memorian*), Constantina, Mercedes e Quino. Todos pelo amor incondicional e pelas horas incansáveis de companhia durante o trabalho, independente do horário. Aos gatos também agradeço pelos gracejos em cima do teclado e páginas digitadas. Certamente o cotidiano não seria tão alegre sem essas figuras;

Por último, agradeço também meus colegas de trabalho, educadores(as) do IFRS que me concederam as entrevistas, mas que por motivos de preservação do anonimato das fontes não devo mencionar os nomes. Tive o prazer de entrevistar inclusive colegas com que tive divergências públicas entorno da política da instituição, mas que gentilmente e sem ressalvas colocaram-se à disposição para minha pesquisa. Isso me enche de alegria em estarmos juntos construindo algo maior que é a educação pública. Se este trabalho tiver alguma contribuição relevante no conhecimento sobre a educação profissional, certamente ela foi alcançada graças a qualidade das informações que disponibilizaram.

RESUMO

Esta tese foca nas relações entre trabalho e educação com objetivo principal de discutir como os sentidos atribuídos ao trabalho humano repercutem na educação profissional. A pesquisa foi realizada a partir da análise de documentos institucionais do IFRS e de entrevistas de dirigentes de ensino dos cinco *campi* da mesma instituição, situados na região metropolitana de Porto Alegre. Os referenciais teórico-metodológicos são os do materialismo histórico e dialético. As principais categorias analisadas foram trabalho, educação profissional, contradição e luta de classes em suas mediações com o cotidiano. Também abordou conceitos teóricos como politecnia e trabalho como princípio educativo. Na análise dos documentos institucionais do IFRS, percebe-se uma orientação explícita sobre como a categoria trabalho deve ser entendida e relacionar-se com a educação profissional na instituição, que é o trabalho em seu sentido ontológico e histórico como fator fundamental para a produção e reprodução da vida em sociedade, sem resumir-lo às suas relações de mercado e formato assalariado, típicos das práticas sociais capitalistas de produção. Neste sentido, a educação profissional do IFRS não deve estar subordinada às demandas do mercado de trabalho, mas sim às daquelas do mundo do trabalho, do desenvolvimento social, econômico, cultural e ambiental locais, geração de trabalho e renda e outras orientações relacionadas a uma educação integral, de horizonte politécnico e com o trabalho como princípio educativo. Constata-se que há uma ausência relativa do trabalho como tema relevante nas discussões cotidianas nos *campi* estudados, e que nesta ausência crescem posições de uma educação influenciada pelo neoliberalismo, mercantilização da educação e políticas de modernização conservadora. Discutem-se, então, as contradições e mediações nas quais parte dos próprios educadores que atuam no IFRS implementam práticas político-pedagógicas que contrastam com os objetivos institucionais. A partir da análise da categoria de luta de classes, também verifica-se que apenas ações de formação não resolveriam as contradições, pois há um processo de disputa deflagrado pelos rumos da educação profissional, que extrapolam os problemas das incompreensões, tratando-se de divergências a respeito das próprias perspectivas de sociedade, onde os projetos em disputa são o de educação profissional e mundo do trabalho na perspectiva contra-hegemônica, a partir da defesa de educação integral, politécnica e trabalho como princípio educativo e aquele que vincula a educação profissional às lógicas do mercado de trabalho, às relações assalariadas, de

empregabilidade convencional em vagas de emprego já instaladas. Trata-se, pois, de projeto educacional associado à razão neoliberal, às políticas de modernização conservadora e à visão de mercantilização da educação, que tem como sentido do trabalho a sua forma mercadoria. A tese é que a política de educação profissional do IFRS está em disputa, por um grupo de educadores do próprio IF que defendem, implementam ou acabam por reproduzir posições político-pedagógicas antagônicas às da educação profissional contra-hegemônica, para a qual os IFs foram criados. Está passando despercebido, porém, na instituição, o quanto essas formulações alteram os objetivos institucionais e os vínculos do IFRS com o mundo do trabalho, subordinando a educação profissional às lógicas de mercado.

Palavras-chave: Educação profissional; Trabalho e educação; Institutos Federais; Sentidos do trabalho; Políticas educacionais.

ABSTRACT

This thesis focuses on the relationship between work and education with the main objective of discussing how the meanings attributed to human work affect professional education. The research was carried out based on the analysis of IFRS institutional documents and interviews with educational leaders from the five campuses of the same institution, located in the metropolitan region of Porto Alegre. The theoretical-methodological references are those of historical and dialectical materialism. The main categories analyzed were work, professional education, contradiction and class struggle in their mediation with daily life. It also addressed theoretical concepts such as polytechnic and work as an educational principle. In the analysis of IFRS institutional documents, an explicit orientation is perceived on how the category of work should be understood and related to professional education in the institution, which is work in its ontological and historical sense as a fundamental factor for the production and reproduction of life in society, without summarizing it to its market relations and wage format, typical of capitalist social practices of production. In this sense, IFRS professional education should not be subordinated to the demands of the labor market, but to those of the world of work, local, social, economic, cultural and environmental development, job and income generation and other guidelines related to integral education, with a polytechnic horizon and with work as an educational principle. It appears that there is a relative absence of work as a relevant theme in the daily discussions on the studied campuses, and that in this absence there are growing positions of an education influenced by neoliberalism, commercialization of education and conservative modernization policies. Then, the contradictions and mediations in which part of the educators who work in IFRS implement political-pedagogical practices that contrast with institutional objectives are discussed. From the analysis of the class struggle category, it also appears that only training actions would not resolve the contradictions, as there is a dispute process triggered by the directions of professional education, which extrapolate the problems of misunderstandings, dealing with divergences regarding the very perspectives of society, where the projects in dispute are the professional education and the world of work in a counter-hegemonic perspective, from the defense of integral education, polytechnic and work as an educational principle and the one that links professional education to logic of the labor market, to salaried relationships, of conventional employability in job vacancies already installed. It is, therefore, an

educational project associated with neoliberal reason, with the policies of conservative modernization and with the vision of commodification of education, which has work as its merchandise form. The thesis is that the IFRS professional education policy is in dispute by a group of educators from the IF itself that defend, implement or end up reproducing political-pedagogical positions antagonistic to those of counter-hegemonic professional education, for which the IFs were created. However, it is going unnoticed in the institution how much these formulations change the institutional objectives and the links of IFRS with the world of work, subordinating professional education to market logic.

Keywords: Professional education; Work and education; Federal Institutes; Work directions; Educational policies.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	21
2.1 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	21
2.1.1 Entrevistas semiestruturadas de informantes-chave.....	35
2.1.2 Análise de documentos institucionais.....	41
2.2 TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ALGUMAS REFERÊNCIAS TEÓRICAS.....	44
2.2.1 Relações entre trabalho e educação.....	49
2.2.2 Trabalho e educação: origens da elaboração teórica em Marx.....	52
2.2.3 Educadores Soviéticos, trabalho e educação.....	56
2.2.4 Gramsci e as relações entre trabalho e educação.....	63
2.2.5 Politecnia e trabalho como princípio educativo.....	68
3. INSTITUTOS FEDERAIS E O CONTEXTO DE SUA EXISTÊNCIA.....	78
3.1 NEOLIBERALISMO, TRABALHO E A DISPUTA PELA EDUCAÇÃO.....	78
3.2 O CONTEXTO POLÍTICO NACIONAL NOS 12 ANOS DE INSTITUTOS FEDERAIS.....	93
3.2.1 Governos petistas e o “reformismo fraco”.....	93
3.2.2 Do golpe institucional ao avanço neofascista.....	104
3.3 ELEMENTOS DE UMA PRÉ-HISTÓRIA DOS IFS.....	120
3.4 A CRIAÇÃO DOS IFS.....	129
4. OS SENTIDOS DO TRABALHO NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IFRS..	138
4.1 PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL.....	139
4.2 ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA.....	143
4.3 PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2014-2018.....	146
4.4 PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2019-2023.....	151
5. OS SENTIDOS DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFRS.....	156
5.1 ASPECTOS SOBRE A RELEVÂNCIA DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO IFRS.....	156
5.2 DISPUTA DE PROJETOS ENCOBERTA PELAS DIFERENÇAS ENTRE AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO COTIDIANO.....	171
5.3 SENTIDOS DO TRABALHO NO IFRS.....	181

5.3.1 Perfil do egresso.....	182
5.3.2 Relações entre trabalho intelectual e manual.....	192
5.3.3 Os sentidos do trabalho.....	202
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	220
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	229
APÊNDICE.....	240

1. INTRODUÇÃO

Apresento, neste texto, a pesquisa de doutorado que focou nas relações entre trabalho e educação a partir do estudo sobre os sentidos do trabalho na educação profissional. Para tanto, foram analisados documentos institucionais e conduzidas entrevistas com dirigentes de ensino dos cinco *campi* do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), situados na região metropolitana de Porto Alegre (POA).

A escrita da parte final do texto desta pesquisa de doutorado foi desenvolvida durante um período difícil da história, a pandemia da COVID-19, que mata milhares de pessoas, desestabiliza economias e força a reorganização dos modos de vida em todo o mundo. No Brasil, a pandemia veio associada à gestão de um presidente da república que nega sua gravidade, o que amplia o impacto da crise em nossa sociedade, que já vinha enfrentado imensas dificuldades, principalmente desde a derrubada de Dilma Rousseff da presidência da república.¹

Confesso que, como educador e sujeito atuante politicamente desde os tempos de movimento estudantil, não foi tarefa fácil entregar-me ao estudo e à reflexão solitária e estática da escrita, nestes últimos anos. Foi ingrato pesquisar e escrever, enquanto o pouco que se construiu de justiça social pós-ditadura ruía ao meu redor, somando-se a isso o retorno da extrema direita como força política influente e a consequente instabilidade social e angústia pessoal com o presente e futuro, que se ampliaram no momento de finalização deste texto.

Durante o processo de distanciamento social imposto pela pandemia, muito foi pensado e discutido, mesmo que à distância, sobre os sentidos do que estava acontecendo e os possíveis rumos que a humanidade teria a partir desta experiência pandêmica mundial, muito já explorada em enredos de ficção.

Um dos possíveis efeitos deste processo de reflexão foi ter colocado em forte contradição as teorias da suposta perda da importância do trabalho humano para as sociedades contemporâneas. Não são poucas as pessoas que, deslumbradas com novas tecnologias e associando-se a isso às ilusões ideológicas de que os trabalhadores e trabalhadoras não são mais importantes para a geração de valor, pensam que o trabalho

¹ Esta conjuntura é abordada mais detalhadamente no capítulo 3.

humano tornou-se descartável. Diante da escassez de equipamentos básicos de combate à COVID-19, me colocava a pensar, talvez com uma postura um tanto irônica, onde estariam os empresários que ficaram ricos porque “trabalharam muito” e porque esses não conseguiram manter seus lucros e a produção trabalhando sós. Será que precisam de mais pessoas? E onde estariam os robôs e máquinas que tudo fazem e produzem? Porque não seguiram produzindo sozinhas o que a humanidade precisava para combater a pandemia?

A paralisação da produção chinesa e de outros países que são centros industriais provocou desabastecimentos no mundo inteiro, inclusive de equipamentos e insumos de saúde. O fato é que nunca a sociedade contemporânea teve uma prova tão definitiva do quanto o trabalho humano ainda é central para o entendimento da produção e da reprodução da vida em nosso planeta. Sua relevância foi reafirmada seja pelo trabalho precarizado dos *motoboys* que, arriscando as próprias vidas e a de seus familiares, seguiram nas ruas na luta pela sobrevivência, passando pelo trabalho intenso dos profissionais de saúde, até o trabalho intelectual/científico de pensar novas vacinas, remédios e equipamentos para combater a COVID-19.

É verdade que ocorreram mudanças substanciais no mundo do trabalho e o deslocamento de alguns ramos da indústria tradicional para determinadas regiões do planeta, o que pode ter causado a impressão de que o trabalho humano não seria mais fundamental para a produção, tendo sido substituído pela tecnologia, o marketing, entre outros. Mas, o fato de não se enxergar mais a chaminé da fábrica, não significa que ela não esteja em funcionamento em outro lugar. Às vezes, parece que se esquece de algo básico: para haver comércio e marketing, as mercadorias são produzidas por alguém em algum lugar.

Essas discussões sobre a centralidade e o caráter do trabalho na sociedade contemporânea estão entre as questões fundamentais também para se pensar a educação, principalmente a educação profissional, e disso deriva o objeto o qual proponho abordar, os sentidos do trabalho na educação profissional.

A expressão “sentido” é tomada aqui na acepção de significado ou compreensão de ou sobre algo. Refletir sobre os “sentidos” em seu caráter mais substantivo, de pensar significados e a compreensão ampliada sobre o mundo, o cotidiano e suas relações com o conhecimento e a sociedade, acaba sendo parte intrínseca ao processo de trabalho de educadores(as). Em uma instituição de educação profissional (EP), uma das questões mais relevantes a se refletir sobre são as suas relações com o trabalho, tornando-se,

portanto, os “sentidos do trabalho” algo essencial para que se pense o fazer político-pedagógico.

O que busquei pesquisar é como o pensar o trabalho humano durante o processo de trabalho educacional influencia na ação educativa. Disso derivou a questão central da pesquisa: quais são os sentidos que os(as) educadores(as)² que atuam no IFRS atribuem ao trabalho humano na educação profissional implementada nos IFs?

Com esta pergunta, busquei alcançar o objetivo principal da pesquisa que é contribuir com a discussão de como os sentidos atribuídos ao trabalho humano repercutem na construção da educação profissional implementada no IFRS.

Surgem também, a partir desta pesquisa, alguns objetivos secundários, como a reflexão sobre a influência dessas percepções na implementação de políticas educacionais como as de ensino no IFRS, o peso que o pensar o trabalho na contemporaneidade tem na elaboração e implementação de cursos e demais ações nos *campi* do IFRS, e, por fim, de que modo os documentos institucionais que tratam do tema estão sendo pensados ou implementados.

O ponto de partida da pesquisa foi a percepção no cotidiano do meu trabalho, através da observação empírica, de que conhecimentos sobre a categoria trabalho e seus sentidos para a educação profissional são em boa parte negligenciadas no IFRS, o que me levou à hipótese inicial de que as políticas de educação profissional do IFRS, no que se refere às relações entre trabalho e educação, são limitadas, em boa parte, devido a falta de formação teórica dos(as) educadores(as) sobre as relações entre trabalho e educação. Hipótese esta que, como veremos ao final, é uma suposição limitada em relação àquilo que encontrei.

Os IFs foram criados a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal EPCT), composta por 38 IFs, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) de Minas Gerais e Rio de Janeiro, pelas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, pela Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UFTPR) e pelo Colégio Pedro II. Portanto, ainda que os IFs representem uma nova institucionalidade, em parte

² Sempre que utilizar as expressões educadores(as) ou servidores(as), estarei me referindo a todos servidores públicos que atuam nos IFs, levando em consideração que tanto professores(as) quanto técnicos(as) administrativos(as) em educação(TAEs) cumprem papel educativo, mesmo que em funções e carreiras distintas. Nos Institutos Federais, a participação dos TAEs é bastante ativa e presente em atendimento direto aos estudantes nos mais variados setores, na atuação em projetos de ensino, pesquisa e extensão e na direção de setores, *campi* e em pró-reitorias. Por lei, a eleição de dirigentes é realizada em votação paritária, o que garante um espaço mais democrático e horizontal na relação entre professores e TAEs, o que privilegia o melhor atendimento aos estudantes para além dos limites das salas de aulas.

resultam de estruturas físicas e de quadro de servidores(as) oriundos(as) das antigas Escolas Técnicas Federais, dos CEFETs, das Escolas Técnicas vinculadas à Universidades Federais e das Escolas Agrotécnicas Federais.

A motivação para construir uma pesquisa de doutorado sobre os IFs possui um caráter pessoal que vai além do fato da minha atuação como docente da Rede Federal EPCT e alerto o leitor sobre a possibilidade da presença, nesta tese, daquilo que Pierre Bourdieu (1996) caracteriza como “ilusão biográfica”³.

Na segunda metade da década de 1990, ao final da então oitava série do ensino fundamental, tive meus primeiros contatos com a educação profissional na Escola Coronel Pedro Osório, na cidade de Pelotas, onde eram oferecidos, como opções de ensino médio, os cursos de Técnico em Contabilidade ou de Preparação para o trabalho. A segunda opção suscitou a minha curiosidade, pois provocou, naquela época, o questionamento sobre o curso técnico em contabilidade ser também uma preparação para o trabalho. Talvez esta tenha sido a primeira vez com que me deparei, com as distinções contraditórias que costumamos fazer entre trabalho manual e intelectual.

Nasci na cidade de Bagé, interior do Rio Grande do Sul, fronteira com o Uruguai. A região é historicamente marcada pela dependência do latifúndio e dominada política e culturalmente pelos donos das grandes estâncias, pelo menos até meados da década de 1990, período em que lá residi. A concentração de renda resultava em uma cidade de miseráveis, os quais conviviam no mesmo espaço físico com pouquíssimos ricos e alguns servidores públicos que, em sua maioria, pareciam estar mais próximos financeiramente dos miseráveis, apesar de, no geral, alinharem-se ideologicamente com os estancieiros. Além disso, a região era caracterizada pela pouca mobilidade social, configurando-se quase como uma sociedade de castas, na qual aqueles nascidos em família de trabalhadores pobres estavam praticamente fadados a perpetuar esse mesmo destino, como em tantos outros lugares do nosso país.

Um dos grandes sonhos das famílias bageenses, que, apesar das dificuldades, buscavam fugir desse ciclo, era garantir, de algum modo, o ingresso dos filhos na Escola Técnica Federal de Pelotas ou no Conjunto Agrotécnico Visconde da Graça (CAVG)⁴, antiga escola agrotécnica então vinculada a Universidade Federal de Pelotas (UFPel). A fama era a de que aqueles que estudavam nestes lugares garantiam emprego em bons

³ Este conceito será explicado na seção 2.1.1 que trata da “Entrevistas semiestruturadas de informantes-chave”.

⁴ Hoje ambas instituições são parte do Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul).

locais, com “carteira assinada”, o que era exceção para a realidade bageense, na qual o trabalho análogo à escravidão era prática comum nas estâncias.

Por um esforço materno, acabei sendo um dos bageenses privilegiados, a partir da aprovação da minha mãe em concurso público para trabalhar no Hospital Escola da UFPel. Isso resultou na conseqüente mudança para a cidade de Pelotas e, pouco tempo depois, em meu ingresso no CAVG, escola na qual cursei o ensino médio e o curso de Técnico de Alimentos.

Os anos finais da década de 1990 foram marcados por grande movimentação política estudantil, na qual me envolvi ativamente, destacando as lutas contra as políticas de cortes de recursos na educação, contra a Área de Livre Comércio das Américas (ALCA), e contra as políticas de Paulo Renato, ministro da educação do então presidente Fernando Henrique Cardoso.

No âmbito da educação profissional, a principal luta era contra a tentativa de simplificação do próprio sentido daquela, contra a transformação da educação profissional em si em mera formação para o trabalho. Dizia, como meus outros companheiros, que não queria ser “mero apertador alienado de parafusos”. Tal posicionamento partia da não aceitação da oferta de formação técnica em qualquer área sem a formação humana, cultural e cidadã, tão necessárias para atuação na sociedade. O contexto na UFPel era marcado ainda por uma reitora imposta pelo governo FHC e um corte de recursos da assistência estudantil, o que desencadeou greve estudantis e lutas pela manutenção da democracia.

Todo esse contexto que combinou educação profissional e atuação política acabou forjando em mim o entendimento de que a educação profissional não deveria ser apenas uma “preparação para o trabalho”. Assim como eu tive oportunidade, queria que outras pessoas também pudessem ter o privilégio de estudar as técnicas avançadas da produção de algum ramo da indústria, serviços ou outros, concomitantemente à oferta de uma formação teórica, política e cultural mais compreensiva, pois vinculada aos problemas da realidade a partir da integração entre a teoria e a prática.

Apesar da formação na área de alimentos no ensino médio, minha militância pesou na escolha de um curso superior, me levando a estudar História na UFPel. Ser professor virou meu objetivo profissional, o que aconteceu formalmente no início de 2008, quando ingressei na rede de ensino da cidade de Alvorada, à mesma época em que cursava mestrado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Meus vínculos com a prática da educação profissional foram então retomados em 2012, quando fui aprovado em concurso para professor de História no Instituto Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia Farroupilha. Em março de 2013, tomei posse no *Campus Alegrete*, de onde saí em 2016, redistribuído para o *Campus Viamão* do IFRS, minha atual unidade de lotação.

Quando iniciei meu trabalho em Alegrete, era como se soubesse exatamente o que fazer naquelas aulas para o curso técnico em Agropecuária. Me senti instantaneamente familiarizado com o ensino médio integrado e com a educação de jovens e adultos. Não caberia relatar aqui o impacto que minha vivência na educação profissional teve no trabalho que passei a desenvolver, mas avalio a mesma como muito relevante. Também creio que ter saído de onde saí na minha infância me leva sempre a valorizar a importância do trabalho realizado pela educação profissional em todo país, ao possibilitar a integração entre trabalho e educação, relação entre teoria e prática, e alternativas profissionais importantes em determinadas situações em um país tão desigual como o Brasil.

Estes vínculos afetivos, e hoje profissionais, com a educação profissional são a origem do meu interesse de estudo acadêmico na área. Estudar melhor a educação profissional, o mundo do trabalho e a educação são os caminhos que escolhi para ser um servidor público e educador melhor e para que minha atuação auxilie nas transformações sociais tão necessárias.

A opção pelo tema de pesquisa, por sua vez, origina-se de uma inquietação antiga, sistematizada por dúvidas frequentes do cotidiano de trabalho, referentes à relação entre trabalho e educação profissional no processo de construção dessa. Este tema é algo basilar para se pensar a atuação de educadores(as) nas instituições. Arrisco ainda dizer que talvez esse devesse ser o núcleo principal da elaboração do perfil dos egressos e, conseqüentemente, dos processos pedagógicos, Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC), políticas de ensino, pesquisa e extensão, dentre outros elementos.

É certo ressaltar, deste modo, a dificuldade em separar o pesquisador do trabalhador/educador/ativista, sujeitos conhecidos nos IFs como “militantes da rede”, referindo-se à Rede Federal EPCT. Talvez essa relação tão umbilical com meu trabalho traga limites a esta pesquisa, o que por vezes pode ficar evidente no texto, pela dificuldade de distanciamento, em alguns casos, entre pesquisador e objeto de pesquisa. Por outro lado, quem melhor para refletir sobre a educação profissional do que um de seus próprios atores? Portanto, por sinceridade intelectual, destaco que o texto a seguir

apresenta uma visão de dentro do objeto, em que o pesquisador é parte constituinte dele. Com isso, não pretendo inferir que tal perspectiva seja melhor ou pior do que a de alguém de fora, porém caracteriza-se como essencialmente diferente, e, portanto, deve ser lida como tal.

A fim de dar conta dos objetivos estabelecidos para esta pesquisa, estruturei esta tese da seguinte maneira. No capítulo “Referenciais teóricos e metodológicos”, apresento a metodologia de pesquisa baseada no materialismo histórico e dialético, pela qual, a partir de categorias fundamentais ao entendimento do objeto, realizo a análise das fontes primárias desta pesquisa, que são documentos institucionais do IFRS e entrevistas de informantes-chave. No mesmo capítulo discorro, ainda, sobre temas fundamentais a pesquisa, como o trabalho, principalmente no que se refere às suas relações com a educação, educação profissional, politécnica e trabalho como princípio educativo.

No capítulo “Institutos Federais e o contexto de sua existência”, ainda a partir da revisão bibliográfica, busco contextualizar o(a) leitor(a), procurando dar conta de situar a existência dos IFs em seu tempo histórico. Também tento destacar alguns elementos dos debates que deram origem aos IFs, os quais se relacionam ao objeto desta pesquisa. Abordo, ainda, o contexto internacional de neoliberalismo, a mercantilização da educação e as políticas de modernização conservadora, bem como os governos brasileiros e tópicos sobre suas ações em relação à educação profissional, no que se refere mais diretamente aos IFs.

No capítulo intitulado “O trabalho nos documentos institucionais do IFRS”, inicio a abordagem das fontes primárias desta pesquisa, a partir da análise de documentos institucionais do IFRS que trazem orientações específicas de como a educação profissional deve relacionar-se com o trabalho, buscando identificar quais os sentidos do trabalho na instituição do ponto de vista formal.

A análise preliminar do objeto no capítulo anterior serve principalmente como suporte para o capítulo “Os sentidos do trabalho na educação profissional no IFRS”, no qual, a partir das entrevistas de informantes-chave, aprofundo a discussão sobre os sentidos do trabalho na educação profissional e algumas de suas consequências para a implementação de políticas públicas educacionais nos IFs.

Nas considerações finais, a partir da exposição das principais descobertas de pesquisa feitas através da análise do objeto em movimento, busco construir uma síntese sobre quais são os sentidos do trabalho na educação profissional que apareceram

durante a pesquisa, e principalmente discuto tópicos sobre as consequências destes sentidos para a educação profissional implementada no IFRS.

2. REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

2.1 METODOLOGIA DE PESQUISA

A fim de alcançar o objetivo principal desta pesquisa – contribuir com a discussão de como os sentidos atribuídos ao trabalho humano repercutem na construção da educação profissional implementada no IFRS – optei pela pesquisa qualitativa a partir da utilização de dois tipos de fontes: entrevistas semiestruturadas com informantes-chave e análise de documentos institucionais, do próprio IFRS⁵.

A pesquisa foi realizada a partir de entrevistas com nove dirigentes, ou ex-dirigentes, de ensino dos cinco *campi* do IFRS situados na região metropolitana de Porto Alegre (POA): Alvorada, Canoas, Porto Alegre – Centro, Porto Alegre – Restinga e Viamão.

O critério para escolha dos(as) dirigentes de ensino como participantes da pesquisa foi a possibilidade destes de fornecerem dados mais globais sobre o objeto, com base nas informações das quais têm que se apropriar para o exercício das suas funções. Os(As) servidores(as) que exercem as atividades de direção e coordenação de ensino nos *campi* estão em espaços privilegiados de circulação de conteúdos que subsidiam decisões, boa parte delas diretamente ligadas ao direcionamento da instituição no que diz respeito às relações entre educação e trabalho.

O foco nos *campi* da região metropolitana de POA dentre os 17 que compõem o IFRS no estado decorreu da busca de isolar um objeto em locais com similaridades de público, localização geográfica, limites de tempo e estrutura da pesquisa.

É importante atentar a dois elementos presentes na pesquisa: o primeiro é o risco de se fazer generalizações apressadas a partir de uma realidade específica, embora também compreendendo que o cotidiano e o específico são indícios e sínteses de múltiplas determinações e parte da totalidade. Portanto, a pesquisa nestes *campi* do IFRS, apesar de limitada no tamanho da amostra, pode oferecer elementos para se pensar a temática do trabalho e educação também de maneira global, assim como da

⁵ A abordagem metodológica sobre análise de documentos institucionais e entrevistas semiestruturadas, será apresentada nas respectivas subseções.

educação profissional oferecida pelos IFs. O segundo diz respeito ao meu envolvimento com o objeto, como mencionei na introdução. Apesar de não acreditar em uma ciência neutra e desprovida das influências pessoais do(a) pesquisador(a), é importante que isso seja pensado metodologicamente a fim de preservar o caráter científico do estudo. De certa forma, a pesquisa realizada possui alguns elementos que John Creswell classificou como pesquisa de “fundo de quintal”, pois

[...] envolve estudar a própria organização do pesquisador, os amigos ou o local de trabalho. Isso com frequência conduz a comprometimentos na capacidade do pesquisador de revelar informações e cria difíceis questões de poder. Embora a coleta de dados possa ser conveniente e fácil, são imensos os problemas criados pelo relato de dados tendenciosos, incompletos ou comprometidos. Se for necessário estudar o ‘fundo de quintal’, empregue múltiplas estratégias de validade [...]. (CRESWELL, 2010, p. 211)

Tendo essa premissa em mente, procurei adotar as medidas orientadas por Creswell, ao estabelecer como fontes primárias para o estudo tanto as entrevistas quanto os documentos institucionais do IFRS. Além disso, busquei realizar no mínimo duas entrevistas com dirigente ou ex-dirigente de cada *campus*, a fim de diversificar a amostragem.

Pretendo que esta pesquisa, ao ser pensada em conjunto com outras que versam sobre o mesmo tema, possa contribuir para uma melhor compreensão sobre os IFs e a educação profissional e, neste sentido, tanto a quantidade de *campi* analisados quanto o envolvimento do(a) pesquisador(a) não invalidam a pesquisa.

Quanto às referências teóricas e metodológicas, lancei mão, principalmente, daquelas a respeito do materialismo histórico e dialético oriundas do “método da economia política” que Karl Marx e Friedrich Engels formularam para compreender a sociedade burguesa e o modo de produção capitalista. A partir delas, busquei a identificação de categorias fundamentais para a realização da análise do objeto, através do levantamento, da descrição e da classificação das fontes, portanto aparência, seguido da crítica, a fim de atingir uma aproximação da essência do objeto de pesquisa.

Para além das categorias trabalho e educação profissional, das quais parti nesta pesquisa, existem outras com as quais me deparei ao analisar a aparência do objeto e que são fundamentais para a análise do mesmo como, por exemplo, totalidade, contradições internas e externas, luta de classes com suas mediações no cotidiano de uma instituição educacional. A seguir, passo a demonstrar no texto como cheguei a esta opção, assim como apresento algumas referências teóricas sobre as categorias em análise.

Na introdução da *Contribuição à crítica da economia política* (2008) – uma das obras em que sistematiza o seu método de pesquisa – Marx afirma que parte da realidade material em suas análises, em contraponto a uma visão idealista. Segundo ele

[...] as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades. (MARX, 2008, p. 47)

Portanto a “anatomia da sociedade burguesa deve ser procurada na Economia Política” (MARX, 2008, p. 47), em virtude de seu caráter histórico. Isto não deve ser confundido com uma visão determinista econômica, pois o que implica são as categorias mais relevantes para o entendimento de determinada formação social. Porém, de forma mais ampla, a tradição marxista trabalha com o materialismo histórico e dialético, servindo este para pesquisar outras questões que vão além das análises que buscaram Marx e Engels em seu tempo.

No trecho em que busca demonstrar uma orientação geral metodológica, Marx afirma que

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. (MARX, 2008, p. 47)

Assim fica evidente que a ação humana para a produção e reprodução social da vida, uma visão mais ampla do que é a economia, é também a origem das relações que colocam em movimento as sociedades, com suas relações de produção, desenvolvimento de forças produtivas, da cultura e suas lutas em torno da distribuição da riqueza material. Consequentemente, “[...] o modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência” (MARX, 2008, p. 47).

Busco, desta forma, perceber as diferenças entre os elementos de uma estrutura material e uma superestrutura, a fim de, no movimento seguinte compreender suas relações. Assim,

A transformação que se produziu na base econômica transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura. Quando se consideram tais transformações, convém distinguir sempre a transformação material das condições econômicas de produção - que podem ser verificadas fielmente com ajuda das ciências físicas e naturais - e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou

filosóficas, em resumo, as formas ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim. (MARX, 2008, p. 48)

Quando o autor afirma que parte do pressuposto do entendimento da economia política para entender a sociedade burguesa, demonstra que como método é preciso apreender uma totalidade em movimento em que se relacionam uma estrutura econômica e uma superestrutura jurídica, política e de consciência social.

Logo, não parece possível compreender as ideias por si mesmas, em suas aparências, sem compreender a essência que está nas relações entre os processos de produção e reprodução da vida e nas relações sociais de produção, no que diz respeito ao processo de distribuição da riqueza material em uma sociedade. Tampouco se deve buscar compreender as relações sociais de produção, as forças produtivas materiais e o processo de luta de classes como movimentos isolados das relações jurídicas, políticas, ideológicas, culturais e outros elementos superestruturais que as envolvem, em que se expressam e sem os quais, podem ser incompreensíveis em seu movimento.

Em *A ideologia Alemã*⁶, escrito antes de *Contribuição à crítica da economia política*, Marx e Engels explicitam o importante debate que travam com o idealismo e com o que chamam de materialismo vulgar. Ambos sustentam a importância da ação humana como objeto central da análise, enquanto ação constituinte do real, que coloca em movimento os elementos estruturais e superestruturais. A vida social é “essencialmente prática” e é a ação humana que transforma. Invertendo então a dialética hegeliana, fazem a sua famosa afirmação de que “[...] os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; porém, o que importa é transformá-lo” (MARX; ENGELS, 2007, p. 537- 539)⁷.

Tendo como referência, o materialismo histórico dialético, um dos pressupostos desta pesquisa é que não se deve entender o objeto de estudo “sentidos do trabalho na educação profissional” apenas pelo que os sujeitos de pesquisa pensam ou dizem sobre o assunto, ou seja, suas consciências sobre o objeto, mas sim entender o objeto a partir da análise do entendimento do objeto pelos sujeitos, embasados pelas relações sociais em que estão inseridos. Como afirma Marx,

6 O que hoje conhecemos como *A ideologia Alemã*, apesar de ter sido elaborado como manuscrito de estudo teórico quase todo em 1845, foi, segundo Marx e Engels, entregue “à crítica roedora dos ratos”, e só redescoberto na década de 1920, tornando-se uma das principais referências teóricas do marxismo. Já *Contribuição à Crítica da Economia Política* foi publicado em 1859, já como o que hoje se pode perceber como uma prévia metodológica do que viria a ser *O Capital*.

7 O trecho citado está em uma seção de “A ideologia alemã” que também é bastante conhecida como *Teses contra Feurbach*, que corriqueiramente tem sido publicado separadamente. No entanto, utilizei a referência da edição brasileira deste último como parte da primeira, já com as alterações de Engels publicadas em 1888, que na minha opinião reparam imprecisões geradas por algumas leituras.

Do mesmo modo que não se julga o indivíduo pela ideia que de si mesmo faz, tampouco se pode julgar uma tal época de transformações pela consciência que ela tem de si mesma. É preciso, ao contrário, explicar essa consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito que existe entre as forças produtivas sociais e as relações de produção. (MARX, 2008, p. 48)

Estas relações, por sua vez, dizem respeito às formas de produção e reprodução social da vida, na qual estes sujeitos estabelecem determinadas relações sociais de produção que independem de suas vontades, pois já estavam presentes antes deles. Enquanto indivíduos intervêm, mas com pouca possibilidade de operarem grandes alterações, por fazerem parte da estrutura na condição de um dos elementos que compõem as forças produtivas materiais. Por outro lado, é certo que coletivamente, e de maneira organizada, os indivíduos tornam-se outro tipo de força no cenário social, capaz de gerar transformações de maior envergadura.

Marx (2008, p. 257-258), ao pensar como se aplica o método de análise, demonstra o exemplo do estudo de um país a partir do método da economia política. Afirma como possibilidade partir de elementos concretos, ou mensuráveis, como a “população, a divisão desta em classes, seu estabelecimento nas cidades, [...] os diferentes ramos da produção, a exportação e a importação, a produção e o consumo anuais, os preços das mercadorias, etc.” (2008, p. 257-258). Também defende que parece mais “correto começar pelo que há de concreto e real nos dados”. Porém, dá a entender que, só com isso, “esse método seria falso”, pois

A população é uma abstração se deixo de lado as classes que a compõem. Essas classes são, por sua vez, uma palavra sem sentido se ignoro os elementos sobre os quais repousam, por exemplo: o trabalho assalariado, o capital etc. Esses supõem a troca, a divisão do trabalho, os preços etc. O capital, por exemplo, não é nada sem trabalho assalariado, sem valor, dinheiro, preços etc. Se começasse, portanto, pela população, elaboraria uma representação caótica do todo e, por meio de uma determinação mais estrita, chegaria analiticamente, cada vez mais, a conceitos mais simples; do concreto representado chegaria a abstrações cada vez mais tênues, até alcançar as determinações mais simples. Chegado a esse ponto, teria que voltar a fazer a viagem de modo inverso, até dar de novo com a população, mas dessa vez não como uma representação caótica de um todo, porém como uma rica totalidade de determinações e relações diversas. (MARX, 2008, p. 258)

Esse processo de ida e vinda na análise dos elementos do objeto, como se o olhássemos de vários ângulos buscando entender também sua trajetória e formação histórica, ou seja, seu movimento na existência, é fundamental na implementação do método proposto por Marx e Engels. A partir dessa premissa, entendo o objeto como síntese de múltiplas determinações, uma síntese do movimento dialético de união de contrários:

O concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação. (MARX, 2008, p. 258-259)

Assim, “determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento”, consistindo o método em “elevar-se do abstrato ao concreto”, que é “a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo mentalmente como coisa concreta”. O que, porém, não deve ser confundido com o “processo de gênese do próprio concreto” (MARX, 2008, p. 258-260), mas deve ser tomado apenas como uma tentativa de buscar a compreensão do movimento do objeto:

O objeto concreto permanece em pé antes e depois, em sua independência e fora do cérebro ao mesmo tempo, isto é, o cérebro não se comporta senão especulativamente, teoricamente. No método também teórico [da Economia Política] o objeto - a sociedade - deve, pois, achar-se sempre presente ao espírito, como pressuposição. (MARX, 2008, p. 260)

Esse movimento metodológico de análise do objeto e abstração do mesmo em categorias impõe a observação destas categorias de análise em suas relações. Embora essas categorias existam por si só, o seu movimento e significado em determinado processo histórico só pode ser entendido de forma razoável ao serem abstraídas e ao se buscar a compreensão das mesmas em suas relações com as demais categorias que compõem a totalidade que, por sua vez, são síntese de múltiplas determinações.

Com isso, entende-se que a realidade vai fornecer as categorias fundamentais para explicá-la. A economia política foi desenvolvida para pensar a sociedade burguesa. Já o materialismo histórico dialético é a construção teórica que busca expressar o movimento do mesmo método para ser utilizado nas ciências humanas para o estudo de outras temáticas a partir dos mesmos pressupostos metodológicos dos quais partiram Marx e Engels, ainda que a tentativa de implementar um método possa resultar em sucesso, em alguns casos, enquanto em outros impeça escorregões teóricos.

Assim, a partir dessa vertente teórica, buscando o auxílio de autores contemporâneos, pretendo com o método desta pesquisa contribuir com o entendimento do movimento real do objeto, pela descoberta das categorias relevantes, suas determinações, contradições internas, externas e sínteses, que são elementos apreendidos teoricamente e reelaborados pelo pesquisador. As categorias estão no movimento do objeto, são os modos de ser do objeto em sua processualidade, que, por sua vez, é perene, contraditória, tem rupturas. Contudo, isso não pode ser confundido

com uma mera busca da descrição do “real”. O método não é uma pauta formal de procedimentos, ou um protocolo de procedimentos para tratar o objeto. É do trato já teórico do objeto que vão surgir as categorias que vão permitir a reconstrução do movimento e esta reconstrução é o método. É uma perspectiva que permite ao sujeito apreender a historicidade e o caráter de totalidade do objeto e perceber, através das determinações, os sistemas de mediação que permitem que as contradições se expressem (NETTO, 2016b; 2011. KOSIK, 1976).

Também entendo que um dos elementos centrais para se pensar a sociedade na qual predomina o modo de produção capitalista é a luta de classes, que perpassa todas as instâncias desta sociedade. Por isso, aquilo que ocorre nas fábricas, nos parlamentos, e na família também ocorre nas escolas. Nas instâncias voltadas para a produção de valores, ou que tratam da distribuição da riqueza, essa luta fica mais evidente, ou, ao menos, mais facilmente identificável. Ainda assim, a pergunta que se impõe é: como os interesses de classe se apresentam nas escolas ou nos IFs? José Paulo Netto (2016a) alude esta questão referindo-se às Universidades. Qual a particularidade da Universidade? Não é produzir, distribuir ou redistribuir valor, mas criar quadros sociais para a ordem vigente. Ou se poderia dizer que é a disputa pela formação dos intelectuais orgânicos, no sentido apontado por Gramsci (2001), que se somarão à determinada classe social. Ou seja, a Universidade implica em um outro sistema de mediações. Analogamente, diria que nos IFs a luta de classes é aguda e intensa, mas se dá através da direção social da formação, das pesquisas, da extensão, entre outros elementos, e é por aí que passam os projetos de classe.

Os rumos da educação profissional também estão relacionados ao tipo de trabalhador que se busca formar, o que está intimamente relacionado com a produção e distribuição da riqueza produzida pela sociedade, assim como com os métodos de apropriação da maior parte da riqueza por determinados setores e a luta pela sua redistribuição. Estas lutas, por sua vez, podem ter contornos de baixa intensidade, como a busca diária por melhoria das condições de vida, ou ainda de alta intensidade, ao tomarem dimensões políticas e jurídicas como estratégias de classe. Como destaca Gaudêncio Frigotto,

É neste embate de concepções de sociedade e trabalho que se insere a disputa pela educação como uma prática social mediadora do processo de produção, processo político, ideológico e cultural. De forma resumida podemos afirmar que as reformas educacionais dos anos 1990, mormente a orientação que balizou o Decreto n. 2.208/97 e seus desdobramentos, buscam uma mediação da educação às novas formas do capital globalizado e de produção flexível. Trata-se de de

formar um trabalhador “cidadão produtivo”, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente. (FRIGOTTO, 2012, p. 73-74. *In*: FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012)

Por isso, importa pesquisar as ideias que motivam a ação dos(as) educadores(as) dos IFs, pois nelas há potencial para a indução de políticas, o direcionamento de recursos humanos e materiais para privilegiar determinados interesses em detrimento de outros, ou ainda pensar nas possíveis omissões, o que necessariamente implica a discussão de como vão se socializar as gerações futuras.

Nessa pesquisa, propus a análise das relações entre o trabalho e a educação profissional a partir de um estudo em cinco *campi* do IFRS, através das relações que serão pensadas a partir da pesquisa das mediações construídas pelos educadores e educadoras que lá atuam. Mais especificamente, estarei buscando, a partir da pesquisa das ideias e ações desses sujeitos, as determinações e contradições do processo de movimento real do objeto, em processo contínuo de transformações, conformações, crises e rearranjos, estes em permanente tensão sob a confluência de múltiplos determinantes, como a disputa entre grupos ideológicos divergentes, políticas educacionais, determinações governamentais e até interesses pessoais bem particulares, entre outros.

É importante notar que, em certa medida, o que se estará analisando mais densamente nesta pesquisa são as ideias dos educadores e educadoras, ou seja, concepções construídas a partir de uma vivência do real, mediadas ideologicamente e que, por outro lado, influenciam as próximas ações e julgamentos do indivíduo sobre o fenômeno, sobre o movimento concreto da realidade. Sobre isso, Marx e Engels, em *A ideologia alemã*, afirmam que

A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens, com a linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens ainda aparecem, aqui, como emanção direta de seu comportamento material. [...] A consciência [Bewusstsein] não pode jamais ser outra coisa do que o ser consciente [bewusste Sein], e o ser dos homens é o seu processo de vida real. Se, em toda ideologia, os homens e suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmara escura, este fenômeno resulta do seu processo histórico de vida, da mesma forma como a inversão dos objetos na retina resulta de seu processo de vida imediatamente físico. (MARX; ENGELS, 2007, p. 93-94)

Desta forma, ao pesquisar a ideia de trabalho dos educadores e das educadoras tentarei, a partir da crítica, chegar à essência dos fatos, a fim de entendê-los em seus

processos históricos, partindo da aparência, realizando a crítica e buscando a essência com as múltiplas determinações do objeto em movimento, em uma totalidade concreta.

Por crítica, a partir de José Paulo Netto (2016b), entendo um duplo significado: primeiro, tornar consciente os fundamentos de uma ideia, de um processo, de um evento histórico, ir aos fundamentos e explicitá-los, torná-los conscientes para além da ideologia, que, grosso modo, é a construção de ideias nas quais o próprio autor não é capaz de reconhecer os fundamentos de sua própria formação histórica; segundo, seria tomar algo, apropriar-se desse algo e negar esse algo, ultrapassar as determinações sócio-históricas desse algo e superar, incorporando o que pode ser usado desse e construindo um salto de qualidade, algo superior.

O sujeito da pesquisa reproduz, no âmbito das ideias, o movimento do objeto. Mas isso não quer dizer que o sujeito é um espelho do objeto, pois há, por trás disso, duas ideias básicas: a primeira é de que tudo está em movimento, ou seja, ser é estar em movimento; a segunda é de que o problema é a natureza do movimento autodinamizado pelas contradições que contém. O ser é movimento, pois ele é um campo de tensões, um campo de contradições e é a existência destas contradições que dinamizam o ser em movimentos contraditórios, que se resolvem por rupturas. O ser social depende da natureza, mas não se reduz a ela. Pensar uma teoria social é pensar uma teoria do ser social, e para isso é central entender que somos algo diferente da natureza. A riqueza do objeto ser social não pode ser tomada por um sujeito, que é um mero receptor; ele precisa extrair do objeto as suas características, suas leis, mas ele não pode fazer isso de um objeto tão rico se ele não conseguir apreender as determinações sociais que constituíram o objeto (NETTO, 2007, 2016).

Olinda Noronha (2000, p. 140) também observa que é importante que o(a) pesquisador(a) não incorra no equívoco de negar o “papel ativo de sujeito cognoscente” que pretende captar a realidade. Mas também não deve agir como se a tarefa do(a) pesquisador(a) fosse apenas o relato e registro dos depoimentos, com medo de uma pretensa imposição de categorias para que se interprete os fenômenos analisados. É fundamental que se pense na relação sujeito-objeto e que se resgate o processo relacional da construção do conhecimento:

[...] há um sujeito informado historicamente que se relaciona com o objeto construindo-o e sendo ao mesmo tempo construído nesse processo. A controvérsia sobre a dualidade sujeito-objeto tem que ser superada tanto a nível da teoria quanto da prática, sob pena de não avançarmos nem do ponto de vista do conhecimento nem da direção dos movimentos de construção da identidade de

classe dos segmentos 'subalternos'. A relação dialética sujeito-objeto tem como pressuposto que a teoria se altera no trânsito com a realidade, assim como esta também se altera com a teoria. (NORONHA, 2000, p. 141)

Diante disso, o(a) pesquisador(a) precisa assumir a categoria de totalidade para que não se perca ou fique restrito à narrativa do cotidiano, realizando o esforço metodológico para que este esteja articulado com a história. Se é verdade que é no cotidiano que os seres humanos fazem a história, é na análise a partir de categorias e métodos que se pode fazer “emergir aspectos reveladores da exploração e da aprendizagem da experiência de classe” (NORONHA, 2000, p. 142).

A partir de Netto podemos aprofundar mais as relações entre o cotidiano e totalidade. O autor afirma que a vida cotidiana não possui uma relação seccionada com a história, mas é um dos seus níveis constitutivos: “o nível em que a reprodução social se realiza na reprodução dos indivíduos enquanto tais” (NETTO, 2007, p. 66-67). E, a partir dessa premissa, propõe referendar a elaboração de Lukács sobre o tema, para quem existem três determinações fundamentais da cotidianidade: a sua heterogeneidade, a imediaticidade e a superficialidade extensiva. Estas características, por sua vez, impõem ao indivíduo algum padrão de comportamento de um ser social no cotidiano, assentado em um pensamento e prática peculiares:

Ambos se expressam, liminarmente, em um materialismo e num tendencial pragmatismo. Os constrangimentos da dinâmica cotidiana exigem que os indivíduos respondam a eles sem pôr em causa a sua objetividade material [...] o que conta não é a reprodução veraz do processo que leva a um desfecho pretendido, porém o desfecho em si; no plano da cotidianidade, o critério da utilidade confunde-se com o da verdade. (NETTO, 2007, p. 68)

Ainda segundo o autor, ao se utilizar da categoria da totalidade, não basta a perspectiva de classe, mas é necessário principalmente a dialética materialista, entendendo os seres humanos como práticos e sociais, em sua relação cotidiana com a produção e reprodução de suas condições de vida, cujo ambiente de análise privilegiado é o trabalho:

Trata-se de uma postura teórico-metodológica *stricto sensu*: o método não é um componente alienável da teoria. Ele não se forja, também, independentemente do objeto que se pesquisa - é uma relação necessária pela qual o sujeito que investiga pode reproduzir intelectualmente o processo do objeto investigado, para apanhar o movimento constitutivo do ser social - e a reprodução intelectual deste configura a base da teoria mesma. O circuito investigativo, recorrendo compulsoriamente à abstração, avança do empírico (os 'fatos'), apreende suas relações com outros conjuntos empíricos, pesquisa a sua gênese histórica e o seu desenvolvimento interno - e reconstrói, no plano do pensamento, todo esse processo. (NETTO, 2007, p. 75)

A cada nova rodada deste movimento, deve-se buscar a ampliação da complexidade das relações históricas, fatos ou objeto analisado. Essa postura teórico-metodológica busca, pois, o rompimento com a faticidade, a não concessão ao empirismo, ao dado, tornando, portanto, a totalidade e a mediação categorias fundamentais para pensar o cotidiano.

Para Netto, a totalidade não é um mero modelo abstrato teórico, mas é “extraída pela razão teórica da estrutura do real” (2007, p. 79), ou seja, é concreta. Não se identifica meramente com o todo, mas significa “realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”. Quanto à categoria mediação, Netto reforça que

[...] a totalidade concreta é, também, um sistema dinâmico e movente de mediações. O movimento e as tendências que tensionam e transformam a totalidade implicam, para se realizarem contraditoriamente, o sistema de mediações, sempre aberto. A totalidade sem mediação é inerte: as contradições - a negatividade que a permeia e responde pelo devir - não se desenvolveriam em encadeamento e séries determinadas e determinantes, nem apresentariam caráter de necessidade. A mediação, por seu turno, só existe nos e entre os complexos constitutivos da totalidade - carece de efetividade fora da sua dialética imanente. (2007, p. 82)

Na totalidade concreta, nenhum objeto ou fato é imediato, eles se põem ao pensamento como resultados de mediações. A mediação expressa o entendimento e é uma categoria tanto reflexiva quanto ontológica. Disso diferencia-se a imediaticidade, que pode ser compreendida como “função da consciência teórica e não um dado ontológico” (NETTO, 2007, p. 82):

A centralidade da categoria de mediação reside em que - na estrutura ontológica da realidade e na sua reprodução pela razão teórica - só ela permite viabilizar a dinâmica da totalidade concreta. Na estrutura da realidade, é através do sistema de mediações que o movimento dialético se realiza: os processos ontológicos se desenvolvem, estruturas parciais emergem, se consolidam, entram em colapso, etc., garantida a especificidade da legalidade de seus níveis particulares, etc. Na reconstrução do movimento da totalidade concreta, é a categoria da mediação que assegura a alternativa da ‘síntese das muitas determinações’, ou seja, a elevação do abstrato ao concreto - mais exatamente, assegurando a apreensão da processualidade que os fatos empíricos (abstratos) não sinalizam diretamente. (NETTO, 2007, p. 82-83)

Central para pensar a cotidianidade hoje é admitir que ela está permeada por um tipo particular de alienação que é a reificação. Segundo Netto, “o típico da vida cotidiana contemporânea, aquela própria do capitalismo tardio, é a reificação das relações que o indivíduo enquanto tal desenvolve” (2007, p. 86). O cotidiano se configura em uma espécie de conglomerado de “coisas, dados e fatos sociais”. “Esta faticidade pela qual o

ser social se revela na cotidianidade é o traço pertinente do capitalismo tardio”. Enquanto nas sociedade pré-capitalistas ou nas de tipo mercantil as relações de exploração e seus agentes eram mais evidentes, na sociedade burguesa madura

[...] a esmagadora maioria dos homens, proletários e não-proletários, tem a impressão de que a sua existência (mais que seu trabalho e os frutos dele) é direcionada por uma instância alheia, incógnita, impessoal - uma instância fatal, que se manifesta pelo conta-gotas do institucionalizado: coisas organizadas como a família, a empresa, o colégio, o banco, a universidade, a companhia, o exército, etc. E, obviamente, esta outra coisa contra a qual ninguém pode nada, o Estado. A tomada da realidade de que a cotidianidade contemporânea é um nível constitutivo supõem a reconstrução reflexiva da sua ontologia, da totalidade concreta própria da sociedade burguesa madura. E a caça mais pertinaz das mediações é um imperativo para que a dissolução da opacidade imediata dos ‘fatos’ cotidianos não redunde numa indiferenciação que substitui as passagens e conversões efetivas e reais que mantêm tenso o tecido social. (NETTO, 2007, p. 89-90)

Embora a tarefa acadêmica proposta anteriormente por Netto para que se pense a cotidianidade não caiba em um espaço de tempo da realização de uma pesquisa de doutorado, pois empreitadas como esta consumiram vidas inteiras de renomados(as) autores(as), suas orientações gerais são válidas, para que se fuja de uma mera descrição sistematizada do cotidiano paralisado.

Outra categoria relevante como ponto de partida desta pesquisa é a contradição. Na tradição teórica em torno do materialismo histórico dialético, a realidade em sua concretude é formada por relações de unidades de contrários que, impulsionadas por suas contradições, em processos evolucionários ou até revolucionários, movimentam as transformações históricas. Marx afirma em *O Capital*, ao analisar o sistema capitalista, que “o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção constitui, todavia, o único caminho histórico de sua dissolução e reconfiguração” (2017b, p. 558). Portanto, a contradição torna-se categoria fundamental para entendermos a realidade, não bastando para isso a lógica formal com seu princípio da não contradição.

Por isso, também afirmo que a realidade é síntese de múltiplas determinações contraditórias entre si, o que não quer dizer diametralmente opostas ou que por isso só ocorra aos pares, chocam-se formando novas sínteses e não a mera anulação de um dos polos em movimento de choque.

Na análise da ação humana é importante que se perceba que tanto a ação quanto os indivíduos e grupos dos quais os indivíduos fazem parte também são sínteses de múltiplas determinações, em suas relações contraditórias com a natureza, com as

estruturas econômicas e sociais, com instituições historicamente construídas, como o Estado, política, educação, ou até em suas relações com outros indivíduos e grupos.

Lukács, ao refletir sobre as diferenças entre a lógica científica formal e sua busca pela “resolução” da contradição e a lógica dialética, percebe a contradição como uma categoria que existe independente de nossa vontade, afirmando que

En el caso de la realidad social, por el contrario, las contradicciones no son síntomas de una imperfecta aprehensión científica de la realidad, sino que pertenecen, de una manera indisoluble, a la esencia de la realidad misma, a la esencia de la sociedad capitalista. La superación de las contradicciones en el conocimiento de la totalidad, no hacen que cesen de ser contradicciones. Por el contrario, son comprendidas como contradicciones necesarias, como fundamento antagonico de ese orden de producción. Cuando la teoría en tanto que conocimiento de la totalidad abre la vía a la superación de esas contradicciones, a su supresión, lo hace mostrando las tendencias reales del proceso de desarrollo de la sociedad que están llamadas a superar realmente esas contradicciones en la realidad social, em el curso del desarrollo social. (1970, p. 44-45)

Para a presente pesquisa, a categoria da contradição serviu para se pensar fundamentalmente as relações entre a ação dos(as) servidores(as) e as orientações institucionais sobre a temática abordada, e, na mesma intensidade, as contradições que envolvem as diversas facetas do mundo do trabalho em relação a sua percepção e tradução para a educação profissional, por parte dos(as) servidores(as) do IFRS.

No entanto, a contradição também se manifesta para que se pensem outras questões que igualmente foram abordadas, como a própria educação para um mundo do trabalho, quando uma única forma de trabalho tem sido a dominante, pensar uma educação para o trabalho assalariado em uma sociedade com cada vez menos trabalho em sua forma assalariada, ou ainda a contradição histórica, e que possui polêmica aberta, sobre a possibilidade de uma educação politécnica em uma sociedade capitalista. Temas estes que perpassam as pesquisas sobre trabalho e educação, passíveis de análises a partir da incorporação de uma visão histórico dialética que percebe a contradição como categoria fundamental para se pensar a realidade.

Como afirma Roy Bhaskar, as questões relacionadas ao trabalho são fundantes para se pensar a reflexão sobre esta contradição, pois para Marx, uma das mais importantes contradições analisadas “são as que existem entre os aspectos concretos úteis e os aspectos sociais abstratos do trabalho” (*In*: BOTTOMORE, 2001, p. 135).

A humanidade, ao praticar o trabalho no processo de produção e reprodução social da vida, o percebe de maneira muitas vezes mistificada e descolada de suas características empíricas, até as mais básicas. Estes “sentidos do trabalho” são

influenciados por diversos elementos, que podem ir desde a relação do indivíduo com o trabalho, até as apropriações culturais a respeito do trabalho e o processo de luta política em torno do tema.

Neste sentido, mais uma vez fica evidente o caráter central da lutas de classes para as análises nesta perspectiva teórica. Apesar de tomar aparência política e ideológica, em sua essência, a luta de classes está relacionada com a apropriação e distribuição da riqueza e recursos, produzidos pelo trabalho humano. Portanto, a luta pela apropriação do trabalho, enquanto gerador de riqueza, independente de suas formas, e conseqüentemente, pela orientação político-ideológica da formação dos trabalhadores.

A partir destas observações, busquei uma pesquisa que não deve ser apenas uma descrição do cotidiano ou da realidade, pois com ela se precisa entender as múltiplas determinações do ser social em movimento em suas relações contraditórias com o objeto estudado. Embora o ponto de partida do conhecimento seja o empírico, o resultado da experiência sensível, de um cuidadoso inventário da aparência, daquilo que é dado imediatamente, não esgota o que é o fenômeno, mas é apenas o modo imediato de percepção da realidade. A aparência tanto revela quanto oculta. O movimento do pesquisador é partir da aparência para chegar à essência. Ou, utilizando os termos de Karel Kosik (1976), romper com o mundo da pseudoconcreticidade que confunde o fenômeno com a essência, buscando esta última nos elementos do movimento da realidade da coisa em si, mesmo que em suas manifestações no fenômeno, buscando a essência, a totalidade concreta, que é a “[...] realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido” (KOSIK, 1976, p. 43).

Atento a estas orientações metodológicas, procurei realizar um movimento de pesquisa que partiu de uma prospecção teórica sobre o objeto de pesquisa em sua forma mais ampla, de observações de campo, e estudo teórico sobre a temática das relações entre trabalho e educação, principalmente no que se refere aos IFs. Após a construção teórica do objeto, procedi a análise de documentos institucionais da Rede Federal EPCT e principalmente do IFRS, que abordassem a temática do trabalho.

Após o cerco teórico do objeto de pesquisa, realizei as entrevistas, com as quais elaborei descrição, classificação de categorias fundamentais ao objeto, caracterização das aparências iniciais dos fenômenos, a análise crítica destes fenômenos e, finalmente, a construção de interpretações sobre o objeto de pesquisa e da temática trabalho e educação profissional, na busca de suas essências.

2.1.1 Entrevistas semiestruturadas de informantes-chave

O tipo de entrevista realizada para esta pesquisa é a qualitativa semiestruturada, como já mencionado anteriormente. Ao todo, conduzi entrevistas com nove dirigentes ou ex-dirigentes de ensino dos *campi* do IFRS situados na região metropolitana de POA, dentre os quais cinco são homens e quatro são mulheres, todos ocupantes ou ex-ocupantes dos cargos de Diretores ou Coordenadores de Ensino de algum dos *campi*.

Por se tratar de um universo composto por poucos(as) dirigentes ou ex-dirigentes de ensino que atuaram ou atuam nos *campi* estudados, optei pela não exposição de detalhes a respeito do perfil ou do local de atuação de cada um, procurando, dessa forma, preservar o anonimato das fontes. Cada entrevistado(a) é identificado por um número, designado aleatoriamente via sorteio, sem implicar qualquer critério prévio de classificação.

Os(as) entrevistados(as) dedicam-se a diversas áreas de conhecimento e, ainda que atuem em educação, nem todos(as) têm formação na modalidade licenciatura. A maioria, também, não possui formação específica referente à área de gestão educacional, políticas públicas ou alguma outra relacionada às práticas da gestão educacional. Destaco, ainda, que o grupo de entrevistados(as) é composto por servidores docentes e técnicos-administrativos em educação, cuja atuação no IFRS se deu em mais de um *campus*, portanto conhecem realidades diferentes, o que possibilitou análises mais amplas.

Dentre os(as) entrevistados(as), a maioria não havia tido contato com a educação profissional antes de ingressar no IF, sequer como estudantes. A maior parte, também, indicou não lembrar de ter estudado a respeito da EP em seus cursos de graduação, sendo que apenas dois entrevistados lembram de ter tido disciplinas que abordassem a educação profissional em suas graduações. O interessante é que um dos(as) entrevistados(as), da área da Pedagogia, lembra das discussões em torno da temática sobre “trabalho e educação”, mas essa eram descoladas do debate sobre a EP.

Dois dos(as) entrevistados(as) ingressaram nos IFs logo após saírem dos bancos das universidades, porém a maioria já atuava em alguma rede de ensino pública ou privada e alguns já no ensino superior. Dentre todos os(as) entrevistados(as), apenas um (a) não havia atuado na docência antes de ingressar no IF.

O roteiro de perguntas⁸ para as entrevistas foi inicialmente construído a partir de categorias e subtemas que julguei relevantes, categorias essas levantadas durante as pesquisas bibliográficas prévias e discussões exploratórias durante as minhas próprias atividades profissionais no IFRS, sendo complementadas a partir de apontamentos da Banca de Qualificação de Doutorado e da orientadora. A seguir, detalho o tipo de entrevistas que realizei e a opção metodológica pelo tipo de entrevistados(as).

Para Fortino Vela Peón (2001), a entrevista qualitativa, como denomina o autor, caracteriza-se como uma situação construída com o fim específico de que o indivíduo expresse, em uma conversa, partes essenciais de seu passado, presente e pretensões futuras. É um mecanismo controlado, no qual as pessoas interagem em um intercâmbio simbólico. A entrevista, ao ser considerada um instrumento de investigação social, introduz o debate da objetividade/subjetividade, podendo ser marcada por sentimentos, pelas interpretações dos(as) entrevistados(as) sobre a realidade, suas experiências e demais informações pertinentes.

Peón lista vários tipos de entrevista qualitativa, dentre as quais interessa, para os objetivos desta pesquisa, aquela classificada como “focada ou centrada”, na qual busca-se combinar elementos de questionários não estruturados com estruturados, articulando a liberdade de fala dos entrevistados com a busca temática. Esse tipo de entrevista, segundo autor, é indicada quando se sabe que a pessoa entrevistada foi participante ativa de alguma atividade de interesse para a abordagem do tema de pesquisa, o que condiz com o perfil dos(as) entrevistados(as) selecionados(as):

Al igual que en la entrevista estructurada, en la ‘enfocada’ asume una posición directiva conduciéndola a un área limitada o material de interés. A diferencia de las primeras, en la entrevista focalizada las respuestas pueden ser más libres. Sin embargo, si el entrevistado se aleja demasiado del tema apuntado, el entrevistador puede regresarlo al ‘foco’ de atención. Para ello, es de mucha utilidad el análisis previo que el entrevistador efectúa sobre la situación a la que enfrenta, y mediante el cual podrá descubrir, entre otras cosas, los bloqueos del entrevistado, la profundidad en la que se sitúan sus respuestas, y distinguir la lógica y el simbolismo que dominan los tipos de reacciones del entrevistado en relación con el tema. (RUIZ; ISPIZÚA, 1989, *apud*. PEÓN, 2001, p. 77)

Essas premissas metodológicas sobre os tipos de entrevistas dependem, em boa parte, do tipo de pergunta que se realiza, se estão a uma narrativa ou são de tipo fechadas confirmatórias, por exemplo. Nesta pesquisa, realizei perguntas que permitiram ao(a) entrevistado(a) falar não apenas sobre o objeto de pesquisa, mas que permitissem vir à tona as subjetividades e outras possibilidades interpretativas e até temáticas,

⁸ As perguntas serão apresentadas no fim desta seção.

seguinte com rigor a orientação metodológica de que é a realidade que deve fornecer os elementos a serem analisados, e a teoria pensada para desta realidade está sujeita a uma frequente elaboração e reelaboração das categorias em análise.

Por conseguinte, partindo de uma síntese dessas definições, preferi classificar o tipo de entrevista que realizei como semiestruturada, uma vez baseada em perguntas iniciais, mas que em vários momentos permitiu o desdobramento em outras questões, buscando maior profundidade de abordagem sobre o objeto.

Outro elemento importante na caracterização das entrevistas diz respeito ao tipo de entrevistados(as), que, no caso desta pesquisa em particular, trata-se de um grupo bem específico de servidores(as) que foram ou são dirigentes de ensino de *campi* do IFRS. O critério de seleção destes(as) informantes deu-se a partir do tipo de informação que considerei relevante para a pesquisa, estratégia que Raúl Soriano denomina como de entrevista de “informantes-chave”:

Esta técnica se aplica a informantes clave, llamados así porque poseen experiencias y conocimientos relevantes sobre el tema que se estudia, o se encuentran en una posición dentro de su comunidad o grupo social que les permite proporcionar información que otras personas desconocen o darían incompleta. (SORIANO, 2013, p. 217)

A posição dentro da comunidade que permite a obtenção de informações que outros podem desconhecer é um dos pontos centrais que me levou a opção por entrevistar os(as) dirigentes de ensino dos *campi* como “informantes-chave”. É certo que outros grupos também poderiam exercer este papel e fornecer informações relevantes sobre a temática, porém, para a presente pesquisa, fez-se necessário cercar apenas um grupo de sujeitos.

Para a realização das entrevistas, apoie-me em um roteiro de dez perguntas de vários tipos, algumas de cunho biográfico, a fim de pensar a relação dos(as) entrevistados(as) com a temática, algumas perguntas indiretas que cercaram o objeto, perguntas diretas sobre o objeto e, por último, perguntas voltadas à avaliação de trechos de textos de resoluções institucionais em torno da temática abordada. Foi durante essas últimas o principal momento do estabelecimento de perguntas adicionais e da construção de um momento em que os(as) entrevistados(as) se colocaram mais à vontade para expandir o universo de temáticas abordadas.

Sobre a qualidade das informações que pude obter a partir de entrevistas, considero importantes algumas observações. Não busquei, com o material resultante das entrevistas, a recomposição de cronologias de fatos ou informações precisas, mas sim

captar os sentidos e as interpretações que os sujeitos deram para determinadas questões, ou situações, evitando também qualquer julgamento de quanto os(as) entrevistados(as) conhecem as relações entre trabalho e educação profissional, demarcando assim que esta pesquisa não objetiva versar sobre a competência dos(as) dirigentes de ensino do IFRS.

Também atentei, para fins de análise das entrevistas, ao caráter seletivo da memória e a própria reinterpretação dos fatos pelos sujeitos através do tempo, considerando uma simbiose entre o vivido anteriormente e o que se viveu depois e no momento da entrevista. É pois, como indica Portelli (1996), um ato voluntarioso operando no contínuo esquecimento, porém rico em percepções, sentimentos e até mesmo em informações precisas em alguns casos. Cada pessoa carrega a consciência de suas vivências e impressões acompanhadas de suas aprendizagens. Sendo, contudo, a memória seletiva, não se guarda tudo. Vale ressaltar que ser significativo ou não resulta do espaço e do tempo no qual se insere. A história de cada um(a) implica a história de um tempo, dos grupos aos quais se pertence e das pessoas com quem se relaciona.

Quanto ao uso de depoimentos, também cabe destacar as observações de Pierre Bourdieu (1996) a respeito daquilo que o teórico chama de “ilusão biográfica”, já mencionada na introdução: as pessoas tendem a narrar sua vida, assim como as suas escolhas, como se elas fossem fruto de decisões coerentes com um projeto de vida previamente definido, bem estruturado e imóvel. Quando se narra uma história de vida, normalmente busca-se dar coerência, um sentido geral para as ações do indivíduo. Porém, para o autor, isso pode não passar de uma “ilusão retórica”, sobre a qual o(a) pesquisador(a) deve estar consciente a fim de precaver-se. Por fim, apresento as perguntas realizadas, fazendo alguns comentários sobre as mesmas, a fim de indicar as expectativas sobre cada uma⁹.

Nas duas primeiras, “Conte um pouco sobre como foi seu ingresso na Rede Federal? Em que trabalhava antes?” e “Quais os contatos que você tinha tido com educação profissional antes de ingressar no IF?”, tencionei abrir a possibilidade para o(a) entrevistado(a) falasse sobre sua biografia na área da educação e local de fala dentro da Rede Federal EPCT. Também busquei elementos relevantes do perfil dos(as) entrevistados(as), para refletir sobre suas respostas, como tempo e experiência de atuação na área de educação, se possuíam alguma experiência em educação profissional fora da Rede Federal EPCT – o que poderia auxiliar em comparações –, se haviam

9 Uma página apenas com as perguntas, pode ser encontrada no Apêndice.

atuado em outros *campi* ou IFs (além do IFRS, pois isso também poderia revelar experiências diferenciadas, tendo em vista que alguns IFs possuem destacada ação em algum ramo de prática pedagógica ou outros conhecimentos que poderiam ser úteis à pesquisa).

Com a terceira pergunta, “Como entende as diferenças entre a educação praticada nos IFs em relação às outras redes de ensino que você conhece?”, pretendi que o(a) entrevistado(a) abordasse o tema do trabalho e EP em si, ao estimular uma comparação. Tentei, desta forma, verificar o quanto a EP no IFRS destaca-se em relação à educação praticada em outras instituições de ensino no que diz respeito aos seus vínculos com o trabalho, embora se saiba que a EP não é modalidade exclusiva da Rede Federal EPCT.

A quarta pergunta – “Qual sua avaliação sobre o perfil do egresso que se tem buscado construir nos cursos em relação ao mundo do trabalho? Qual o perfil do estudante trabalhador que estamos formando no IFRS?” – abordou o perfil do egresso nos *campi* e no IFRS em geral, buscando compreender o quanto e como este perfil vincula-se às questões relacionadas ao trabalho. A quinta pergunta, “Como entende as relações entre a educação profissional implementada nos IFs e o mundo do trabalho hoje? No geral, nós pensamos sobre o mundo do trabalho na hora de elaborar cursos e demais ações?”, por sua vez, foi mais direta ao buscar compreender como a EP construída hoje no IFRS está relacionada ao trabalho. Procurei, através dela, pensar o quanto e como essas questões estão presentes na hora de planejar cursos e demais ações.

Na sexta pergunta – “Como você entende as relações entre trabalho intelectual e manual hoje? Nossos estudantes estão sendo preparados para qual deles?” – objetivei perceber como tem sido pensado o debate das relações entre trabalho intelectual e manual. Apesar de entender que existe, neste caso, uma falsa dicotomia, como ficará evidente no referencial teórico, a pergunta foi realizada no intuito de perceber como estes sentidos são pensados nos *campi*.

Um dos temas sobre os quais poderia se ampliar é o das relações entre pesquisa e extensão e o trabalho, no entanto, para os fins desta pesquisa, optou-se por focar apenas nas questões relativas ao ensino. Contudo, uma vez que a indissociabilidade entre os três elementos é uma das premissas do próprio IFRS, a sétima pergunta – “Como as ações de pesquisa e extensão do *campus* se relacionam com o trabalho?” –

buscou entender como se percebe, a partir da “sala do ensino”, as relações entre a pesquisa e extensão e o trabalho.

Na oitava pergunta (“Quais os sentidos atribuídos ao trabalho na contemporaneidade, por parte dos(as) educadores(as) que atuam no *campus*? Como estes sentidos influenciam no cotidiano do *campus*, se influenciam?”), procurei diretamente compreender os sentidos atribuídos ao trabalho por parte dos(as) educadores(as) que atuam nos *campi* e pensar suas repercussões nas ações cotidianas. A nona pergunta (“Qual o peso que o pensar o trabalho na contemporaneidade tem na hora de se elaborar e implementar os cursos e demais ações no interior dos *campi*?”), uma espécie de complemento da oitava, pois cita situações práticas e questiona como o trabalho é pensado para a realização da mesma, postulou-se como uma tentativa de aprofundar as respostas à pergunta anterior. É importante destacar que, se as primeiras sete perguntas abordavam o tema central da pesquisa de forma periférica, as duas últimas buscaram discutir de forma direta o centro das questões de pesquisa.

Finalmente, a décima pergunta pretendeu comparar algumas das principais orientações sobre o trabalho e a EP, previstas nos documentos institucionais do IFRS, suas leituras, interpretações e implementações nos *campi* e no IFRS, através do seguinte questionamento: “Na tentativa de entender limitações e avanços de nossa instituição, extraí do Regimento Interno e PPI, trechos que falam sobre nossas relações com o mundo do trabalho. Vou ler eles e peço que faça uma avaliação sobre como estamos trabalhando com estes elementos no seu *campus*. Segundo o Regimento Interno do IFRS (2017), para o desenvolvimento das finalidades propostas, são elencados os seguintes objetivos:

- VII – desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o Mundo do Trabalho e os segmentos sociais e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimento;
- VIII – estimular e apoiar processos educativos, que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;

Como você avalia a implementação destes objetivos?”. Este primeiro questionamento era seguido, então, por uma segunda indagação: “No Projeto Pedagógico Institucional do IFRS constam trechos que abordam as questões relativas ao trabalho. Inclusive, há nele uma seção que trata sobre o contexto atual do mundo do trabalho. Vou ler alguns trechos e quero que você avalie como estes temas têm sido trabalhados nos *campi* em que você atuou”. Esta colocação era seguida pela leitura do trecho a seguir e,

em alguns casos, foi oportunizado o empréstimo da minha cópia para que o entrevistado relese o documento:

[...] a educação não pode estar a serviço das demandas do mercado, pois não há como institucionalizar o ensino para o trabalho e para o trabalhador sem vislumbrar os trabalhadores como centro desse processo. Assim, a educação não pode estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, mas deve estar em sintonia com as necessidades de formação profissional, através de uma articulação permanente entre Trabalho e Educação. (PDI IFRS 2019-2023, p. 135) Dessa forma, defende-se a Indissociabilidade entre a educação geral e a educação profissional, uma formação técnica e tecnológica integrada, que promova a percepção da ontologia do trabalho e a educação omnilateral (FRIGOTTO, 2004). Cita-se aqui, também, Gramsci, autor que busca '[...] enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos' (GRAMSCI, *apud* CIAVATTA, 2005, p. 84). (PDI IFRS 2019-2023, p. 136)

Esses trechos foram selecionados por serem entendidos como representativos de uma visão mais global que oficialmente a instituição emprega, em seus documentos oficiais, sobre as relações que a EP do IFRS deve ter com o trabalho e a sociedade. Foi uma escolha difícil, uma vez que não são poucos os documentos que tratam do assunto, tampouco as seções em que essas relações são discutidas.

O primeiro trecho faz parte da seção que versa sobre os objetivos institucionais do IFRS, que se relacionam com os próprios objetivos dos IFs determinados pela Lei nº 11.892/2008, que cria a Rede Federal EPCT. Já os dois últimos são parte de uma seção específica sobre o mundo do trabalho em um dos principais documentos que orientam as ações e visão de mundo do IFRS como um todo, que é o *Projeto Pedagógico Institucional* (PPI), documento que será abordado no capítulo 4.

2.1.2 Análise de documentos institucionais

Os documentos analisados, que, com as entrevistas, formam o conjunto de fontes da pesquisa, foram escolhidos pela sua relevância à temática da pesquisa. São eles, o *Projeto Pedagógico Institucional do IFRS* (PPI); a *Organização Didática do IFRS* (OD); e os *Planos de Desenvolvimento Institucionais*, de 2014 a 2018 e o de 2019 a 2023 (PDI).

A análise de documentos institucionais foi realizada principalmente no intuito de se pensar como o trabalho é entendido institucionalmente e sintetizado na documentação oficial. Porém, é importante se ter a percepção de que estes documentos foram construídos por servidores(as) e processos de formulação diversos, nos quais os atores

envolvidos dispunham, também, de ideias sínteses de múltiplas determinações, que podiam ir desde suas convicções pessoais até mediações coletivas de grupos que designaram uma representação para defender determinadas concepções na elaboração dos documentos.

É importante, igualmente, atentar que os documentos institucionais não representam, exatamente, a síntese do que defende a maioria dos(as) servidores(as) do IFRS e nem como algo que está sedimentado e bem resolvido entre todos. Durante as entrevistas, como se poderá ver, a citação de trechos dos documentos institucionais foi utilizada exatamente para confrontar os(as) entrevistados(as) sobre aquilo que está previsto e o que é, de fato, implementado, provocando, assim, a reflexão sobre as contradições entre teorias e práticas institucionais.

Compreendo que a implementação de políticas públicas sofra forte influência daqueles responsáveis por essa ação, de acordo com aquilo que Gabriela Lotta denomina “burocracia de nível de rua” (2012). Portanto, essa documentação orientadora institucional não deve ser lida como o fato ocorrido, mas sim interpretada como memória, síntese e pretensão institucional, ainda que nem sempre venha a ser implementada, ou seja ainda implementada apenas no papel.

É importante destacar, ainda, que pode haver um hiato entre aquilo que está na lei, a orientação dos documentos posteriores e aquilo que é implementado, confirmando a reflexão de Gabriela Lotta (2012). Segundo a autora, estudos sobre o tema têm demonstrado que nas democracias contemporâneas a fronteira entre os políticos e suas decisões e os burocratas tem se tornado pouco nítida, resultando na chamada “burocratização da política” e na “politização da burocracia”. Isso acaba tornando a análise sobre a “burocracia de nível de rua” importante para pensar a implementação de uma política pública, pois essa é, de certa forma, reelaborada na sua execução. Dentro de uma instituição na qual os(as) educadores(as) dispõem de elevada autonomia didático-pedagógica – muitas vezes confundida com soberania – e participam da elaboração de projetos pedagógicos de cursos, regulamentos internos e direção dos setores, o hiato entre a política elaborada e o implementado pode ser considerável. Quanto a isso, a autora afirma que

A discricionariedade desses agentes está em determinar a natureza, a quantidade e a qualidade dos benefícios, além das sanções fornecidas por sua agência. Assim, mesmo que dimensões políticas oficiais moldem alguns padrões de decisão e normas comunitárias e administrativas, esses agentes ainda conseguem ter autonomia para decidir como aplicá-las e inseri-las nas práticas da implementação. (LOTTA, 2012, p. 27)

Ainda sobre as diferenças entre o que é previsto e o que é de fato implementado de política pública, no âmbito da educação, destaco os estudos de Stephen Ball e Jefferson Mainardes. Para Ball, em sua análise de ciclos de políticas públicas, existe um contexto da prática, que diz respeito ao momento em que pessoas põem em prática as políticas, no qual o texto da lei ou regulamento precisa ser “representado” em um contexto material. Essa tradução, por sua vez, entre a política e a prática em um contexto material específico é muito complexa, gerando todo tipo de mediações. Assim, o autor rejeita a afirmação de que as políticas sejam implementadas como se fosse um processo linear, mas trabalha com o conceito de que elas são “encenadas” em contextos, a partir de uma prática na qual pessoas interpretam, criam e adaptam, a partir de valores pessoais, processos de lutas, ou outros. Para Ball,

O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários. (BALL, *In*: MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305)

Mainardes, na mesma linha teórica, afirma algo semelhante. Segundo ele, no contexto da prática, a “interpretação ativa” daqueles que atuam é central para entender a relação entre os textos das políticas e a prática: “Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (MAINARDES, 2007, p. 50).

Embora eu não adote a análise de ciclos de políticas como método desta pesquisa, as elaborações sobre o contexto da prática na implementação de políticas públicas auxiliam na reflexão sobre as contradições entre texto e prática e as mediações realizadas pelos implementadores de políticas que são, no caso desta pesquisa, os(as) educadores(as) que atuam no IFRS.

2.2 TRABALHO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ALGUMAS REFERÊNCIAS TEÓRICAS

Nesta seção, aprofundarei o estudo sobre duas categorias das quais parti para a elaboração teórica do objeto de pesquisa. São elas o trabalho e a educação profissional, pensados principalmente em suas relações. Também buscarei a exposição de conceitos teóricos que emergiram durante a pesquisa e que são relacionados às categorias como mundo do trabalho, trabalho como princípio educativo, politecnicidade e educação integral.

Há grande quantitativo de pesquisas e pesquisadores(as) que tratam desses temas, quantidade tal que torna impossível que se dê conta do exame total destas elaborações no âmbito de uma pesquisa de doutorado. Sendo assim, as referências com as quais busco dialogar são aquelas que habitualmente são utilizadas nos debates sobre EP no interior dos IFs e que, em certa medida, dão conta da abordagem sobre os temas surgidos a partir das próprias entrevistas realizadas para a presente pesquisa.

O título desta tese, *Os sentidos do trabalho na educação profissional*, faz referência à obra de Ricardo Antunes *Os sentidos do trabalho* (2009). Parto, portanto, do pressuposto de que o trabalho humano e a “classe-que-vive-do-trabalho”, na expressão do autor, seguem sendo extremamente relevantes para a construção da sociedade contemporânea, tal qual tem ocorrido no desenvolvimento histórico da humanidade. Isso induz a compreensão de que, para melhor compreender a sociedade contemporânea capitalista, a categoria trabalho em suas várias faces segue sendo determinante.

Ao prospectar temas e objetos para uma pesquisa sobre educação profissional e, mais especificamente, sobre os IFs, um tipo de instituição educacional que está, ou deveria estar, intimamente conectada com a discussão do trabalho em nossa sociedade, o questionamento sobre como o trabalho é entendido no interior desta instituição e as repercussões destes entendimentos parece estar entre uma das possibilidades de abordagem mais relevantes.

O que pretendo, de certa forma, é também compreender melhor o quanto o entendimento sobre o “mundo do trabalho”, expressão que surge ao natural nas falas dos entrevistados e que é recorrente na legislação sobre EP no Brasil, é importante para refletir sobre como deve ser a educação pública construída nos IFs.

Muitas vezes, durante as entrevistas, observei que o termo “trabalho”, isoladamente, gerava dúvida em relação ao seus significados, pois, em referência à EP, os conceitos de física relacionados ao trabalho também são de ampla circulação. Ao

mesmo tempo, seria possível estar fazendo alusão ao trabalho docente, temática de pesquisa também abundante no meio. No entanto, ao associar os termos “trabalho humano”, ou “mundo do trabalho”, os sentidos fluíam com maior intensidade.

Sobre a expressão “mundo do trabalho”, apesar de ser corriqueira em vários campos de pesquisa, não há uma origem ou definição precisa para o termo. Como se perceberá no decorrer do texto, na fala dos(as) entrevistados(as) e nas normas internas do IFRS o termo é geralmente, embora nem sempre, utilizado como contraponto ao termo “mercado de trabalho”, sendo o primeiro mais amplo e tributário da tradição que percebe o trabalho em suas múltiplas dimensões históricas e ontológicas, enquanto o segundo tem caráter mais restrito ao trabalho assalariado no capitalismo.

A partir da bibliografia consultada, a noção incipiente de mundo do trabalho a que cheguei, e que utilizo para fins deste estudo, é a de que, ao nos referirmos ao mesmo, falamos de um conjunto das relações humanas de trabalho, em seu caráter ontológico e histórico, para a garantia da produção e reprodução social da vida, expressa nos resultados materiais e intelectuais do trabalho, o grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. Relações sociais essas que, em sua construção histórica, foram sendo alteradas em seus formatos, técnicas e mediadas por tecnologias, desenvolvidas a partir do próprio trabalho humano.

Portanto, o trabalho assalariado e o mercado de trabalho são características de uma conformação histórica específica do mundo do trabalho. Como afirmou Marx, já no primeiro parágrafo de *O Capital*, “a riqueza das sociedades onde reina o modo de produção capitalista aparece como uma enorme coleção de mercadorias” (2017b, p. 113); portanto, em uma perspectiva de “mercado de trabalho”, o trabalho no capitalismo é reduzido a mais uma destas mercadorias.

A primeira referência ao termo “mundo do trabalho” que encontrei foi na obra do historiador britânico Eric Hobsbawm, que, na década de 1970, utiliza o termo em uma série de artigos sobre historiografia referente à história dos trabalhadores, suas lutas e organizações, que resultaram no livro publicado na primeira metade dos anos 1980 chamado *Mundos do Trabalho: novos estudos sobre história operária* (2000). Nesta obra, o autor demonstra um aumento da pluralidade de abordagens nos estudos referentes aos trabalhadores, abordagens estas que partiam para temas que extrapolavam as questões políticas tradicionais, como a história do movimento operário, sindical ou de partidos políticos ligados ao movimento. Passou-se, então, a pensar a classe trabalhadora em suas formações culturais, costumes e consciências para além da militância, modos de

vida, o fazer do trabalho, entre outros. Então, a expressão “mundos do trabalho”, no plural, parece querer demonstrar a existência de um conjunto de relações entre os trabalhadores na sociedade, que vão além do espaço da política, como parte da historiografia tratou em determinado momento. Assim, o espaço da luta de classes, da formação das identidades e da consciência de classe ia além da fábrica, sede do sindicato ou do partido.

No Brasil também é difícil encontrar uma origem para os usos do termo “mundo do trabalho” ou ainda um(a) autor(a) que o tenha elaborado teoricamente. O fato é que, corriqueiramente, tal termo é utilizado entre os historiadores, principalmente os vinculados aos estudos sobre história social do trabalho, entre os estudiosos da sociologia do trabalho e na área da educação também, principalmente entre pesquisadores e educadores que se debruçam sobre estudos das relações entre trabalho e educação.

Como a expressão “mundo do trabalho” esteve muito associada à categoria trabalho, de certa forma inclusive oferecendo um significado mais consistente para os sujeitos de pesquisa, principalmente como um contraponto explicativo ao termo “mercado de trabalho”, entendi necessário propor uma definição para o termo, mesmo que instrumental, baseada no que se estudou sobre a categoria trabalho e no que emergiu durante a pesquisa. Dentro da perspectiva metodológica apontada anteriormente, de verificar as categorias que surgiriam como centrais no decorrer da própria pesquisa, “mundo do trabalho” é uma dessas, associada à categoria central que é o trabalho.

Na sociedade contemporânea, as discussões em torno do mundo do trabalho também passam pela crítica a uma ideia que circula com força, de que o trabalho humano já não possui mais centralidade na sociedade em que vivemos. Esta ideia, grosso modo, foi a mesma combatida por Ricardo Antunes quando do lançamento do livro *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*, em 1995, momento em que mundialmente havia uma ofensiva de setores da sociedade que defendiam o fim da história e o fim do trabalho e dos trabalhadores como elementos essenciais para a sociedade contemporânea.

O combate teórico de Antunes tomou novos tons e reforço a partir do lançamento de *Os sentidos do trabalho*, em 1999, quando o autor demonstra que, apesar das “metamorfoses” ocorridas nas características de realização do trabalho, este segue sendo central, “em seus múltiplos sentidos”, para a produção e reprodução da vida humana na sociedade capitalista, assim como a “classe-que-vive-do-trabalho” segue sendo central para a produção da riqueza e dos meios de existência no planeta. O autor, ao analisar as

novas configurações da classe trabalhadora, das relações entre trabalho produtivo e improdutivo, manual e intelectual, material e imaterial, bem como a forma assumida pela divisão sexual do trabalho, contrapõe as teses da “substituição do trabalho pela ciência”, da “produção de mercadorias pela esfera comunicacional”, da “produção pela informação”, das atividades “produtivas pelas improdutivas”, do “trabalho fabril pelo de serviços”, ou das atividades “laborativas pelas de concepção”, buscando “recolocar e dar concretude à tese da centralidade da categoria trabalho na formação societal contemporânea, contra a desconstrução teórica que foi realizada” (ANTUNES, 2009, p. 15).

Movimento teórico semelhante é realizado em *O privilégio da servidão* (2018), no qual Antunes aprofunda suas análises sobre a flexibilização das relações trabalhistas, terceirização, informalidade, precarização do trabalho, e a ampliação de algumas configurações do trabalho com a ascensão de frações de classe como o infoproletariado e o proletariado do setor de serviços.

Segundo Ricardo Antunes, o trabalho se constitui como “fonte originária, primária, de realização do ser social”, ou seja, as novas formas que o mesmo adquiriu na sociedade capitalista contemporânea, na qual aparece e é reconhecido predominantemente na sua forma assalariada, fetichizada e estranhada, não podem ser confundido com o trabalho em si, de forma a-histórica, e muito menos por sua aparente dimensão exclusiva de produção de valor de troca, confundida com o fim do trabalho e de sua centralidade para a humanidade (ANTUNES, 2009, p. 165):

[...] a chamada ‘crise da sociedade do trabalho abstrato’ não pode ser identificada como sendo nem o fim do trabalho assalariado no interior do capitalismo (eliminação esta que está ontologicamente atada à própria eliminação do capital) nem o fim do trabalho concreto, entendido como fundamento primeiro, protoforma da atividade e da omnilateralidade humanas. [...] O trabalho é, portanto, um momento efetivo de colocação de finalidades humanas, dotado de intrínseca dimensão teleológica. E, como tal, mostra-se como uma experiência elementar da vida cotidiana, nas respostas que oferece aos carecimentos e necessidades sociais. Reconhecer o papel fundante do trabalho na gênese e no fazer-se do ser social nos remete diretamente à dimensão decisiva dada pela esfera da vida cotidiana, como ponto de partida para a genericidade para si dos homens (ANTUNES, 2009, p. 166).

Ainda segundo Antunes (2009), o que está se testemunhando hoje no mundo do trabalho são mudanças, por um lado quantitativas do número de operários tradicionais, por outro qualitativas nas quais, em alguns ramos, houve uma intelectualização do trabalho outrora mais caracterizado como “manual”, principalmente pelo uso de novas tecnologias, mas também uma desqualificação em outros ramos, como o mineiro e

metalúrgico. “Há portanto uma metamorfose no mundo do trabalho” (ANTUNES, 2009, p. 209-210), que complexificou-se, heterogeneizou-se e fragmentou-se. Houve, de um lado, uma efetiva intelectualização em alguns ramos, mas combinada com uma desqualificação, subproletarização, precarização e informalidade. Esta lógica destrutiva do capitalismo não permitirá o fim da existência, da “classe-que-vive-do-trabalho”:

Ao contrário daqueles autores que defendem a perda da centralidade da categoria trabalho na sociedade contemporânea, as tendências em curso, quer em direção à maior intelectualização do trabalho fabril ou ao incremento do trabalho qualificado, quer em direção à desqualificação ou à sua subproletarização, não permitem concluir pela perda dessa centralidade no universo de uma sociedade produtora de mercadorias. Ainda que presenciando uma redução quantitativa (com repercussões qualitativas) no mundo produtivo, e tampouco a redução do trabalho manual direto e a ampliação do trabalho mais intelectualizado não negam a lei do valor, quando se considera a totalidade do trabalho, a capacidade de trabalho socialmente combinada, o trabalhador coletivo, como expressão de múltiplas atividades combinadas. (ANTUNES, 2009, p. 210)

Partindo do pressuposto de que o trabalho não é apenas aquilo ligado à esfera da produção capitalista em sua forma assalariada, ou apenas realizado em sua forma produtiva, mas também no dispêndio ou relação entre as suas formas teleológicas imateriais, conjugadas com as materiais imediatamente ou socialmente, pode-se deduzir o quanto a educação profissional que busca simplesmente a preparação para o trabalho (leia-se aqui a colocação no mercado de trabalho capitalista) está pobremente presa a uma única possibilidade limitada a uma espécie de pedagogia do “emprego como princípio educativo”; emprego que, em boa parte, não existe. Na maioria dos casos é ainda mais reduzida a uma terminalidade técnica específica, em que não se consegue perceber o imenso campo de possibilidades que se abre ao se pensar no trabalho não como mero meio de conseguir um salário, mas como meio de produção e reprodução social da vida humana, corroborando, assim, com o que afirma Karl Marx ao buscar entender a categoria trabalho:

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 2017b, p. 255)

O trabalho exercido pelo trabalhador não é apenas dispêndio de força física, mas também mental. Mesmo para realizar o trabalho mais simples, os seres humanos precisam despender atividade intelectual. Isso é o que diferencia o trabalho humano de

outras formas de atividade instintivas que encontramos na natureza. Decorre daí o famoso trecho da obra de Marx, na qual esse afirma que

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. (MARX, 2017b, p. 255-256)

Também se pode entender o trabalho humano em seu sentido ontológico, antes que do social, para que se perceba, reforçando o que expus anteriormente a partir da citação de Antunes, que os processos de trabalho na sociedade capitalista não são naturais e nem eternos, mas construídos historicamente e cheios de contradições e lutas que os levam continuamente a tomar novas formas. Conforme define Marx,

O processo de trabalho, [...] é atividade orientada a um fim – a produção de valores de uso –, apropriação do elemento natural para a satisfação de necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre homem e natureza, perpétua condição natural da vida humana e, por conseguinte, independente de qualquer forma particular dessa vida, ou melhor, comum a todas as suas formas sociais. (2017b, p. 261)

Portanto, muito antes de haver capitalismo, o trabalho é central para entender a produção e reprodução social da vida, assim como a necessidade de dispêndio de atividade intelectual conjugada com a física e a reflexão sobre os resultados é algo fundamental para entendermos como a educação e o trabalho são dois elementos intrinsecamente relacionados na existência da humanidade.

2.2.1 Relações entre trabalho e educação

Na obra *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos* (2007), Dermeval Saviani afirma que o trabalho e educação possuem um vínculo ontológico-histórico e são duas atividades especificamente humanas. A principal premissa da espécie humana para sua sobrevivência é, pois, o trabalho. Ao mesmo tempo, o ser humano não nasce sabendo trabalhar, ele aprende a trabalhar assim como aprende a ser humano:

Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide então, com a origem do homem mesmo. [...] Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar

trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações, no interesse da continuidade da espécie. (SAVIANI, 2007, p. 154)

Por isso, o trabalho é fundamento histórico, porque é um processo desenvolvido ao longo do tempo pela humanidade, e é ontológico, porque o resultado dessa ação é o próprio ser dos homens.

A divisão da sociedade em classes sociais, por sua vez, foi um acontecimento histórico fundamental, pois gerou alterações “na própria compreensão ontológica do homem”; quando alguns passam a viver do trabalho alheio, cria-se “uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho” (SAVIANI, 2007, p. 155). Esse processo histórico é que abriu a possibilidade de pensarmos o trabalho e a educação de formas dissociadas, sendo possível, ao menos no campo das ideias, um trabalho sem reflexão e reflexões sem o trabalho. Essa ilusão só torna-se plausível a partir do momento em que o trabalho toma formas históricas dissociadas, alienadas, pois são apenas aparência, de sua forma ontológica. Formas alienadas essas nas quais algumas pessoas são as responsáveis pelo trabalho intelectual e outras pelo trabalho manual, e adotam as consequentes identificações de classe que historicamente esta divisão tem pautado.

Passa também a existir uma educação mais voltada para as atividades intelectuais e outra para o trabalho, sendo que a primeira é a que deu origem à escola, derivada do grego, significando *o lugar do ócio, do tempo livre*. Pela sua especificidade, este novo modo de educação passou a ser identificado com a educação propriamente dita, ocorrendo uma separação entre a educação e o trabalho: “[...] O modo como se organiza o processo de produção - portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida - que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção” (SAVIANI, 2007, p. 157).

Com a sociedade capitalista, o direito passou a ser positivo e não mais “natural”, o que demanda o letramento da sociedade. Já o trabalho passou a ser, em grande parte, abstrato, com o trabalho intelectual materializado na máquina, separando ainda mais o trabalho manual do intelectual. Se a máquina propiciou a abstração do trabalho com a Revolução Industrial, a escola abstraiu as funções intelectuais na sociedade, como observa Saviani: “A introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação

específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar” (2007, p. 159).

Ainda de acordo com os argumentos de Saviani (2007, p. 159), para o capitalismo eram necessários profissionais que possuíssem algum conhecimento mais qualificado para organizar a produção e garantir a manutenção das máquinas. A partir desta necessidade, o sistema escolar dividiu-se entre a formação geral e a profissional, essa ligada à produção e formando profissionais com conhecimentos intelectuais e manuais sobre a produção. Por conseguinte, o impacto da Revolução Industrial pôs em questão a separação entre instrução e trabalho produtivo, forçando a escola a ligar-se, de alguma maneira, ao mundo da produção.

A educação resultante a partir do capitalismo, com o desenvolvimento das novas relações sociais de produção, está evidenciando as contradições da separação artificial com o trabalho. Porém, assumir essa relação para a sociedade dividida em classes sociais resulta no choque com a também artificial divisão entre trabalho intelectual e manual, que é um dos pilares da própria divisão de classes.

Acacia Kuenzer, em *Pedagogia da fábrica* (2009), afirma que o capitalismo, ao operar uma cisão entre a teoria e a prática, desenvolve dois tipos de ensino, destinados a reproduzir as condições de expansão do capital. A ciência desenvolvida pelo capital é a expropriação do conhecimento do trabalhador¹⁰, sistematizada e colocada a disposição de um pequeno número de funcionários, responsáveis pelo domínio do trabalhador em favor do capital, em paralelo a uma imensa massa que domina apenas uma tarefa parcial e esvaziada de significados. Assim, no capitalismo “há uma pedagogia para ensinar a teoria e uma pedagogia para ensinar o conteúdo do trabalho ao trabalhador” (KUENZER, 2009, p. 47-48). A autora aponta para a necessidade de superação dessa divisão, a partir da superação da divisão do trabalho e do atual modo de produção, também afirmando que

Eleger o mundo do trabalho como ponto de partida para a proposta pedagógica da escola comprometida com os interesses dos trabalhadores não significa propor uma formação profissional estreita e limitada, determinada pelo mero ‘saber fazer’ despido de compreensão, de análise, de crítica. O falso dilema, muito em moda [...] se dissolve com a compreensão do trabalho como todas as formas de ação do homem para transformar a natureza e as relações sociais; assim sendo toda e qualquer educação é educação para o trabalho, e contém uma dimensão intelectual, teórica, e outra instrumental, prática, na medida em que interfere de algum modo nas formas de interação do homem com a natureza, com os outros homens e consigo mesmo. [...] O que varia é o fato de esta educação estar vinculada mediata ou imediatamente ao trabalho, ou seja é uma questão de grau. (KUENZER, 2009, p. 191-192)

10 Esse tema também é abordado por Saviani (2003) e Frigotto (2010).

Partindo desta concepção, a autora afirma ser possível superar o “caráter estreito da profissionalização”, permitindo um “fazer pensado, que alie teoria e prática”, mostrando como historicamente o “saber foi construído, por quem foi construído, em que aspectos ele corresponde à realidade e em que aspectos ele a mistifica, e, finalmente, a quem tem servido”. Ao fazer com que a escola supere sua dimensão meramente técnica e assuma uma dimensão política, permite-se ao trabalhador, e se poderia dizer ao trabalhador-estudante, “compreender a história e os limites de sua prática, como esta se articula com as relações de produção vigentes e como ela pode ser um elemento transformador dessas mesmas relações” (KUENZER, 2009, p. 192). Elementos estes, que compõem o que seria uma educação integral dos sujeitos.

2.2.2 Trabalho e educação: origens da elaboração teórica em Marx

Buscando compreender as raízes das ideias expostas anteriormente, ao examinar mais detalhadamente alguns trechos de obras de Karl Marx, em parte junto com Friedrich Engels, pude perceber como historicamente o trabalho foi sendo entendido como uma das categorias centrais para se pensar a educação como um todo, para determinado campo do conhecimento.

Já no *Manifesto do Partido Comunista* de 1848, Marx e Engels listam dez medidas programáticas básicas a serem implementadas pelos comunistas em uma etapa de domínio político do proletariado, que hoje costumamos denominar de etapa democrática da transição socialista. A décima medida diz respeito à educação: “Educação pública e gratuita de todas as crianças, abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material” (MARX; ENGELS, 1980, p. 37).

Sobre o trabalho infantil, sabe-se que essa questão vai ser aprofundada por Marx no decorrer dos anos, como se perceberá a partir do que ele escreve em *O Capital*. No entanto, mesmo com o fato de haver uma defesa contra o trabalho infantil no *Manifesto Comunista*, o que será defendido com coerência pelos autores, é importante perceber que algum tipo de trabalho produtivo associado à educação já é defendida por Marx em 1848. Ainda assim, importa destacar, que trata-se de um trabalho limitado inserido dentro de uma concepção pedagógica específica.

No texto *Instruções aos delegados do Conselho Geral Provisório do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores*, de agosto de 1866, ficam mais uma vez evidentes as relações que Marx estabelece entre trabalho produtivo como elemento presente na educação de crianças e jovens a partir dos 9 anos, embora compreenda que a escolarização possa iniciar antes e que tenha uma forte limitação da carga horária, defendendo, por exemplo, o trabalho de duas horas diárias para crianças dos 9 aos 12 anos de idade.

O autor deixa nítida a diferença entre querer associar o trabalho produtivo com a formação humana tornando os jovens trabalhadores, devido a visão de que o trabalho é parte da natureza humana: “Trabalhar para comer, e trabalhar não só com o cérebro mas também com as mãos” (MARX, 2017a, p. 4). Esse entendimento é diferente daquele que resultava na exploração a qual as crianças eram submetidas nas fábricas que Marx classifica como uma “abominação”, reafirmando a defesa dos direitos dos jovens e crianças:

[...] aqui tratamos apenas dos mais indispensáveis antídotos contra as tendências de um sistema social que degrada o operário a mero instrumento para a acumulação de capital, e que transforma pais, devido às suas necessidades, em proprietários de escravos, vendedores dos seus próprios filhos. O direito das crianças e dos jovens tem de ser feito valer. Eles não são capazes de agir por si próprios. É, no entanto, dever da sociedade agir em nome deles. (MARX, 2017a, p. 4)

Marx defende a imposição de leis que protejam jovens e crianças dos “efeitos esmagadores” do capitalismo. Afirma, ainda, que estas leis só poderão se efetivar convertendo a “razão social” em “força social”, na qual estas leis devem se impor pelo poder do Estado: “Impondo tais leis, a classe operária não fortifica o poder governamental. Pelo contrário, eles transformam esse poder, agora usado contra eles, em seu próprio agente”. Defende, ainda, que “nenhum patrão deveria ser autorizado a usar trabalho juvenil, excepto quando combinado com educação” (MARX, 2017a, p. 5).

O autor também afirma que entende por educação três dimensões: educação mental, sobre a qual não tece maiores explicações; educação física, “tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar”; e instrução tecnológica, “que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios” (MARX, 2017a, p. 5). O autor entende ainda que a “combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica”, elevaria a “classe operária bastante acima do nível das classes superior e média” (MARX, 2017a, p. 5).

Em sua longa exposição sobre o mais-valor relativo, que em termos gerais diz respeito ao aumento da produtividade a partir do desenvolvimento de novas tecnologias e da melhoria da técnica, na seção 9 do capítulo XIII de *O Capital*, no qual a legislação fabril é abordada, Marx também faz algumas ponderações sobre educação. O autor procura contrapor os argumentos do livre mercado, mostrando a irracionalidade da corrida tecnológica para aumento da produção que, gerando o caos nas relações sociais e na produção, obrigam o próprio estado burguês a regulamentar a produção.

Marx comenta que, naquele momento, pela lei fabril inglesa, a “instrução primária” era obrigatória para que as crianças pudessem trabalhar nas fábricas. Explica que existiam no mínimo duas modalidades de ensino, uma em que as crianças passavam o dia todo na escola e outra, que ele julgava mais proveitosa, em que as crianças trabalhavam parte do dia e na outra parte frequentavam a escola. Entendia que as crianças que trabalhavam possuíam desempenho igual ou melhor do que as que frequentavam a escola todo o dia. Neste sentido, a citação a seguir é esclarecedora:

Documentos adicionais podem ser encontrados no discurso de Senior durante o Congresso de Sociologia, realizado em Edimburgo, em 1863, em que mostra, entre outras coisas, como a jornada escolar unilateral, improdutivo e prolongada das crianças das classes mais elevadas e média aumenta inutilmente o trabalho dos professores, ‘enquanto ele desperdiça o tempo, a saúde e a energia das crianças de um modo não só infrutífero, como absolutamente prejudicial’. Do sistema fabril, como podemos ver em detalhe na obra de Robert Owen, brota o germe da educação do futuro, que há de conjugar, para todas as crianças a partir de certa idade, o trabalho produtivo com o ensino e a ginástica, não só como forma de incrementar a produção social, mas como único método para a produção de seres humanos desenvolvidos em suas múltiplas dimensões. (MARX, 2017b, p. 554)

Esta visão de que a educação precisaria estar associada ao trabalho vem a partir da avaliação das novas bases que dominariam a produção social no capitalismo. O tipo de produção manufatureira, ou até artesanal, em que o trabalhador possuía o domínio de todo o processo e até mesmo o domínio do ritmo, estava sendo rapidamente substituída por um tipo de produção em que o trabalhador virava uma peça especializada que executa apenas uma pequena parte, com o ritmo dado pela máquina:

A indústria moderna jamais considera nem trata como definitiva a forma existente de um processo de produção. Sua base técnica é, por isso, revolucionária, ao passo que a de todos os modos de produção anteriores era essencialmente conservadora. (MARX, 2017b, p. 557)

Esta alienação do trabalhador em relação ao processo de trabalho, que vem a ser uma das formas de dominação capitalista, o separa da percepção mais elementar da vida

humana, que é o trabalho como produção da vida e a reflexão e aprimoramento do mesmo como processo educacional permanente. Alienação só possível devido ao processo histórico de divisão da sociedade em classes e do trabalho entre o “material” e o “espiritual”, um contraste do que pode-se ler hoje como intelectual, o que, para Marx e Engels, foi o momento em que “[...] a consciência pode realmente imaginar ser outra coisa diferente da consciência da práxis existente, representar algo realmente sem representar algo real” (2007, p. 35). A partir dessa avaliação, pode-se entender da obra de Marx a educação associada ao trabalho como uma maneira de reaproximar a reflexão da produção social da vida:

Como vimos, ao mesmo tempo que a grande indústria suprime tecnicamente a divisão manufatureira do trabalho e sua anexação vitalícia de um ser humano inteiro a uma operação detalhista, a forma capitalista da grande indústria reproduz aquela divisão do trabalho de maneira ainda mais monstruosa, na fábrica propriamente dita, por meio da transformação do trabalhador em acessório auto-consciente de uma máquina parcial e, em todos os outros lugares, em parte mediante o uso esporádico das máquinas e do trabalho mecânico, em parte graças à introdução de trabalho feminino, infantil e não qualificado como nova base da divisão do trabalho. A contradição entre a divisão manufatureira do trabalho e a essência da grande indústria impõe-se com toda sua força. Ela se manifesta, entre outras coisas, no fato terrível de que grande parte das crianças empregadas nas fábricas e manufaturas modernas, agrilhoadas desde a mais tenra idade às manipulações mais simples, sejam exploradas por anos a fio sem que lhes seja ensinado um trabalho sequer, que as torne úteis, mais tarde, mesmo permanecendo nessa mesma manufatura ou fábrica. (MARX, 2017b, p. 554-555)

O estranhamento do trabalhador quanto ao seu próprio trabalho o aliena em relação ao controle e a percepção do todo da produção, o que acaba por deduzir a ideia, no próprio trabalhador, de que ele é uma peça descartável, ou facilmente substituível. Isso, somado à separação artificial entre o trabalho manual e o intelectual, gera instabilidades e contradições.

Um destes movimentos contraditórios do capital que devem ser aproveitados e maximizados contra o próprio sistema capitalista é, segundo o autor, a criação de escolas técnicas. Esta ideia deriva da avaliação de que a “natureza” da grande indústria e a tendência de abstração do trabalho condicionam o trabalhador a maior fluidez da função, mobilidade, variação no trabalho entre outros, o que seria para nós hoje o trabalhador polivalente. Percebe-se que aqueles que defendem estas ideias hoje julgam-se atuais e contemporâneos, apesar de que isso já era tendência desenvolvida e percebida no século XIX. Estas necessidades do capital geram uma constante ameaça ao trabalhador, que, ao mesmo tempo que é apenas um “indivíduo-fragmento, o mero portador de uma função social de detalhe”, deve ser um indivíduo “totalmente desenvolvido, para o qual diferentes

funções sociais são modos de atividade que se alternam” (MARX, 2017b, p. 558-559). Esta necessidade de polivalência é contraditória com a desvalorização do trabalho em relação a sua centralidade no processo de produção.

A partir desta percepção, a criação de escolas técnicas pode construir espaços em que essa falsa dicotomia entre trabalho manual e intelectual aflore em um salto de qualidade, em que se abram brechas para a rearticulação entre o trabalho e conhecimento como formas inseparáveis de produção social da vida. Como afirma Marx,

Uma fase desse processo de revolucionamento, constituída espontaneamente com base na grande indústria, é formada pelas escolas politécnicas e agrônômicas, e outra pelas *écoles d'enseignement professionnel* [escolas profissionalizantes], em que filhos de trabalhadores recebem alguma instrução sobre tecnologia e manuseio prático de diversos instrumentos de produção. Se a legislação fabril, essa primeira concessão penosamente arrancada ao capital, não vai além de conjugar o ensino fundamental com o trabalho fabril, não resta dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe trabalhadora garantirá ao ensino teórico e prático da tecnologia seu devido lugar nas escolas operárias. Mas tampouco resta dúvida de que a forma capitalista de produção e as condições econômicas dos trabalhadores que lhe correspondem encontram-se na mais diametral contradição com tais fermentos revolucionários e sua meta: a superação da antiga divisão do trabalho. (MARX, 2017b, p. 558)

O capital criou, por sua necessidade, um tipo de escola para treinar trabalhadores para serem melhor explorados, catalisando contradições do próprio sistema de dominação de classe que é baseado, entre outros elementos, na divisão social do trabalho. Ao se educar para o trabalho, ao criar esta relação, mesmo que em formatos mais conservadores, a educação é realizada a partir de formação intelectual e a construção de uma práxis que pode estimular a percepção do trabalho associado ao desenvolvimento intelectual, em sua forma ontológica, só separada historicamente de forma teórica para fins de dominação de classe. O próprio capital promove, neste instante, um reencontro que pode ser contraditório para seus fins.

2.2.3 Educadores Soviéticos, trabalho e educação

No campo do marxismo, ainda na primeira metade do século XX, temos no mínimo duas grandes vertentes teóricas de discussões em torno das relações entre trabalho e educação que têm repercussões teóricas ainda ativas no Brasil de hoje e que merecem ser mencionadas. Essas são oriundas das reflexões dos educadores soviéticos e de Antônio Gramsci, sobre o qual tratarei na seção subsequente.

Em 1918, um grupo de educadores soviéticos ligados ao Partido Bolchevique, logo após a Revolução Russa de outubro e ainda em meio a uma guerra civil, construíram escolas que buscavam uma educação politécnica com o trabalho como princípio educativo. Um relato sobre como se deu o processo e suas orientações teórico-pedagógicas é possível a partir das obras de Moisey Pistrak (2011, 2013 e 2015), Viktor Shulgín (2013) e Nadezhda Krupskaya (2017)¹¹. As principais referências teóricas deste grupo eram, ainda, as elaborações de Marx e Engels.

Segundo Luiz Carlos de Freitas (2017), o Comissariado do Povo para a Educação (*Narkompros*), fortemente influenciado por Krupskaya, construiu um conjunto de Escolas-comunas em que o trabalho como princípio educativo e a politecnicidade foram testados na prática, ainda que seja essencial ressaltar as suas condições limitadas devido ao processo revolucionário em seu início, em um país devastado em sequência pelo czarismo, Primeira Guerra Mundial e pela guerra civil oriunda do processo contrarrevolucionário.

Uma primeira questão relevante da leitura dos textos de Krupskaya (2017) é que ela traça uma diferença entre o que se entende por educação politécnica e educação profissional. Esta última estaria mais vinculada a uma “especialização”, oposto a primeira que busca uma formação multilateral da juventude. Este tema tornou-se um dos principais embates entre os revolucionários russos, ao passo que parte dos dirigentes defendiam uma profissionalização em massa dos jovens, como uma das medidas para a superação das dificuldades econômicas pelas quais passavam, em oposição aos dirigentes do *Narkompros* que defendiam uma educação politécnica em uma escola do trabalho, como processo de formação das novas gerações para a construção do socialismo:

As tendências agrícola e industrial apenas dão o método de abordagem para a escolha dos fenômenos de estudo. O caráter politécnico da escola exclui a tendência profissional. A tendência profissional já é especialização e a especialização é necessária somente sobre uma base de estudo da atividade de trabalho e com base no estudo das forças de interesse específico da criança; a especialização sem essa base conduz à redução da importância da formação e da educação geral da escola. (KRUPSKAYA, 2017, p. 114)

Pistrak também critica a perspectiva da especialização profissional na escola:

Um plano de estudos estritamente profissional levaria necessariamente ao enfraquecimento da formação geral - à especialização assim conseguida ficaria faltando uma visão indispensável sobre a realidade atual, sobre o problema geral da construção soviética. O aluno terá todo o tempo para se transformar nessa ou naquela engrenagem de uma máquina muito complexa, mas corremos o risco de

¹¹ Não se ignora a obra de Anton Makarenko, no entanto entendo que há diferenças teóricas e de orientação política consideráveis entre Makarenko e os autores com os quais trabalho neste texto. Diante da impossibilidade de avançar no debate sobre as diferenças, preferi excluir o autor da análise.

que ele não tenha o tempo necessário para conhecer o lugar exato da engrenagem em questão na máquina e para compreender a estrutura geral e o funcionamento desta máquina. (PISTRAK, 2011, p. 70)

Para eles a escola politécnica tinha como “centro de gravidade” a compreensão dos “processos de trabalho”, entendidos em suas dimensões manuais e intelectuais, unindo a “teoria e prática”, enquanto a da escola profissional seria a “capacitação dos estudantes em habilidades de trabalho”, minimizando a dimensão teórica. (KRUPSKAYA, 2017, p. 153). É importante contextualizar que a escassez de tudo na Rússia de então levava alguns grupos a terem uma expectativa de educação profissional que rapidamente colocasse os estudantes na produção especializada.

Essa distinção também pode ser vista em Marx, como observa-se nas citações do autor anteriormente. No entanto, na Rússia, quando as teorias revolucionárias tomaram a forma de realidade, as contradições entre a politecnicidade e a especialização, ou as terminalidades específicas dos cursos técnicos como chamaríamos hoje, parecem ter ficado mais evidentes.

Assim, realizando uma leitura prévia, poderíamos intuir que, apesar de reivindicarmos o ensino politécnico nos IFs hoje, o próprio fato de realizarmos cursos técnicos com profissionalização estreita já nos impõe uma contradição. Como também veremos a seguir, o trabalho como princípio educativo é mais do que apenas um referencial teórico para a educação politécnica, mas uma condição fundamental para sua efetivação. Como demonstraram Leonardo Gonçalves, Magda Santos e Conceição Paludo (2019), “a abstração da natureza histórico-prática da politecnicidade” pode, inclusive, sustentar os pressupostos do capital.

Sobre esta relação da escola politécnica com o trabalho, os três educadores soviéticos com os quais trabalhei afirmam que o “trabalho produtivo”, associado ao ensino, deveria ser empregado cotidianamente na vida das crianças. A expectativa era de que com

A introdução do trabalho produtivo na vida cotidiana das escolas intimamente associado com o ensino tornará este cem vezes mais vivo e mais profundo. E tal escola irá formar pessoas preparadas multilateralmente para o trabalho, que poderão assumir qualquer trabalho, adaptar-se a qualquer máquina, em qualquer condição de produção. As pessoas estarão na mesma medida preparadas também para o trabalho intelectual, o qual até hoje foi uma propriedade separada de uma camada privilegiada, e que deve ser feito pela própria população para se libertar da dependência da burocracia e se tornar dona da sua vida. (KRUPSKAYA, 2017, p. 76)

Sendo assim, o conjunto dos elementos do programa escolar deveriam ser abordados do ponto de vista do trabalho, “da produção” e da “população trabalhadora”. Isso significava estudar química, matemática, história e outros componentes curriculares a partir da ótica do trabalho, o que não deveria ser confundido com apenas o “processo de trabalho”, pois daí poderia excluir a dimensão teórica. Ao mesmo tempo, este estudo deveria estar diante do trabalho produtivo dos estudantes e não apenas entendido em suas dimensões teóricas.

Neste mesmo sentido, Shulgin também afirma que:

A escola politécnica nasce na fábrica. E não é gerada por fantasias ociosas e invenções; ela, sem dúvida, é a continuação do processo educativo não organizado. Mas se ele, informal, ensina de modo espontâneo, caso a caso, e por isso de modo lento e nem sempre correto, ela, organizada, é uma tentativa de compreender esta experiência, usá-la para melhorar o efeito do trabalho. Assim, é realmente uma autêntica escola do trabalho, aquele novo tipo de escola que nós seguimos. (SHULGIN, 2013, p. 176)

Essa busca de que os estudantes entrassem em contato teórico e prático com as várias dimensões do trabalho, desenvolvendo assim o entendimento sobre os fundamentos de técnicas de vários ramos de atividades em suas dimensões teórico-práticas, também não deveria ser confundida com o desenvolvimento de uma aptidão para o trabalho artesanal, o qual a Rússia revolucionária precisava superar no sentido de uma industrialização que garantisse a produção do necessário para todos sobreviverem:

Ou seja, o trabalho enquanto centro do estudo dos programas escolares, enquanto parte constitutiva da vida da comunidade escolar, enquanto método de estudo. O estudo multilateral dos processos de trabalho da população constitui a base do programa escolar. Esse estudo multilateral da atividade de trabalho também é politecnismo. Frequentemente compreende-se o politecnismo como multi artesanato. Essa compreensão está errada. A técnica deve ser estudada não apenas em sua forma artesanal, mas em todas as formas, até as mais atuais. Neste estudo, devem entrar também as técnicas da agricultura em todos os seus estágios. Deve ser estudada a ligação da agricultura com a indústria. Como resultado, deve ter-se a compreensão da economia nacional. Mas o ponto de partida do estudo deve ser o estudo mais completo possível da atividade de trabalho que acontece ante os olhos da criança, próximo dela - aquela atividade da qual ela pode se apropriar e tomar parte direta. O estudo dessa atividade de trabalho concreta, próxima da criança, coloca-se como base do estudo da vida econômica global do país. (KRUPSKAYA, 2017, p. 113-114)

Esta formação politécnica também buscava o desenvolvimento de uma formação de trabalhadores capazes de se desenvolverem em qualquer ramo do trabalho mais complexo tecnologicamente, a partir do conhecimento e prática dos fundamentos do trabalho, o que, para Krupskaya, seria mais limitado na escola profissional.

Em 1929, Krupskaya já aponta para uma discussão que é relevante ainda hoje. Mesmo diante de uma Rússia na qual o trabalho de base fordista/taylorista, parcelar, em que o trabalhador é especializado em um único movimento sem ter a noção do conjunto da produção, ainda não era totalmente desenvolvido, Krupskaya já percebia que, com o desenvolvimento de novas tecnologias, a indústria moderna necessitaria cada vez mais de um trabalhador que se adaptasse a múltiplas tarefas, aproximando-se da discussão sobre o caráter cada vez mais abstrato do trabalho, a partir do desenvolvimento da complexidade tecnológica e social, que Marx já apontava, como vimos anteriormente. A intelectual comunista afirmava que

[...] a natureza da grande indústria moderna é tal que ela demanda especialistas do tipo que poderiam se adaptar a todas as mudanças nas condições de produção, e por isso, cada vez mais e mais começa a colocar uma base politécnica sob o ensino das habilidades também nas escolas profissionais (pelo menos nos setores onde predomina a grande produção). Mas corretamente, a organização da educação politécnica forma um trabalhador desenvolvido integralmente, o qual o capitalismo não precisa. Por isso, sob o capitalismo, a escola politécnica não pode se desdobrar completamente. O fraco desenvolvimento da grande produção em nosso país soviético impede o desenvolvimento da escola politécnica. No entanto, a cada ano esse obstáculo será enfraquecido e a escola soviética terá cada vez mais e mais uma forma politécnica. (KRUPSKAYA, 2017, p. 153-154)

Poderíamos deduzir, então, que o ensino politécnico é perfeito para o capitalismo? Não, pois é aí que reside uma das grandes contradições para o capital. Este, ao precisar do trabalhador que compreende as múltiplas dimensões intelectuais e manuais do trabalho, assim como o trabalho em meio as suas relações sociais, acaba formando um trabalhador menos alienado de sua condição, mais apropriado de sua centralidade e importância para a construção da riqueza e das relações sociais, elementos que também se podem encontrar nas elaborações de Marx, como vimos anteriormente.

Moisey Pistrak também pode nos fornecer informações mais detalhadas sobre a escola do trabalho soviética e de como a mesma deveria relacionar o trabalho com a educação, com a diferença, em relação a Krupskaya, de ter dirigido a implantação de escolas, o que pode oferecer elaborações teóricas já impregnadas dos problemas da prática cotidiana.

Pistrak diferenciava ensino de educação, dedicando à segunda uma visão mais ampla de pensar na educação dos jovens como um todo, para além do mero ensino de conteúdos, por mais importantes que eles fossem. Se colocava, pois, o problema de construir uma escola que formasse uma juventude que deveria superar a velha sociedade

burguesa dividida em classes sociais, uma escola que deveria ser um dos espaços de criação do “novo homem”. Portanto, a nova educação significava mais do que alterar o ensino, visto como a alteração dos métodos e conteúdos. Significava uma nova educação, com uma relação mais orgânica com a sociedade e com o mundo do trabalho.

Sem a ambição de sintetizar a tamanha complexidade da proposta de Pistrak para a nova educação, é possível buscar uma explicação esquemática da seguinte maneira: uma educação baseada no entendimento da “atualidade”¹², em uma escola que articule o trabalho socialmente necessário como princípio educativo, a auto-organização dos estudantes e o ensino a partir de complexos temáticos:

A tarefa básica da escola é o estudo da atualidade, o domínio dela, a penetração nela. Isso não significa, evidentemente, que a escola não deva familiarizar-se e estudar o passado coexistente; se isto a escola faz e fará, mas ela deve claramente compreender que são exatamente apenas fragmentos do passado. [...]Não se deve apenas estudar atualidade. Isto, o leitor pode dizer, quase qualquer escola faz. A escola deve formar nas ideias da atualidade; a atualidade deve, como um rio amplo, desembocar na escola, desembocar de forma organizada. A escola deve penetrar na atualidade e identificar-se com ela. (PISTRAK, 2013, p. 114)

Portanto, por estudo da atualidade pode-se entender o estudo do atual estágio da luta de classes em suas relações com o que há de mais avançado no desenvolvimento das ciências e tecnologias, ou seja, a luta de classes em sua relação com as questões da reprodução social da vida, em suas relações de produção a partir de determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais, coerente com os elementos estruturais de análise da sociedade para Marx.

Diante destes elementos, o trabalho humano torna-se central para atualidade e para a nova educação. E não se trata de qualquer trabalho, mas um trabalho socialmente necessário, coletivo, que deve ser pensado de forma pedagógica para a escola. Pistrak (2011) explica que até mesmo o trabalho mais simples e cotidiano, como o de higiene pessoal ou do local de moradia, deveria ser pensado em sua importância coletiva e social, em sua complexidade a partir do estudo do desenvolvimento das tecnologias empregadas e do desenvolvimento científico necessário para o mesmo:

¹² O livro “Fundamentos da escola do trabalho” (2011) foi traduzido por Daniel Aarão Reis Filho, e nele, o que aqui se denomina por “atualidade” aparece como “realidade atual”, o que difere dos outros dois livros de Pistrak traduzidos para o português e publicados pela editora Expressão Popular, “A Escola-Comuna” (2013), traduzido por Luiz Carlos de Freitas e Alexandra Marenich, e “Ensaio sobre a escola politécnica” (2015), traduzido por Luiz Carlos de Freitas e Alexey Lazarev, ambos em que o conceito aparece como “atualidade” como prefiro tratar neste texto, optando por não discutir se isso é apenas uma divergência de tradução ou conceitual, pois aparenta fortemente tratar-se apenas da primeira opção.

[...] o trabalho ocupa lugar principal, o mesmo lugar que nas questões da atualidade, pois a atualidade pode definir-se o mais proximamente possível como sendo a luta pelas novas formas sociais de trabalho. Aqui o trabalho está no próprio centro; no próprio centro também se encontra na escola. Ele entra na escola como elemento social e social-formativo, ou seja, une ao redor de si todo o processo educativo-formativo. Mas nós damos importância decisiva, antes de tudo, a solução organizacional do problema. (PISTRAK, 2013, p. 127)

Assim, apesar do foco da escola ser a “atualidade”, o trabalho é o fio condutor da prática e por isso podem-se chamar essas escolas-comunas como escolas do trabalho, ou pode-se pensar nesta pedagogia como a do trabalho como princípio educativo:

No fundo, poderíamos definir a realidade atual da seguinte forma: luta pelas formas sociais novas do trabalho. A partir daí o trabalho se encontra no centro da questão, introduzindo-se na escola como um elemento de importância social e sociopedagógica destinado a unificar em torno de si todo o processo de educação e de formação. (PISTRAK, 2011, p. 34)

Em outro texto, o autor afirma que o objetivo era que o estudante conseguisse “[...] analisar e a explicar seu trabalho de forma científica [...]” (PISTRAK, 2011, p. 71), elevando o problema prático à concepção geral teórica.

Em vista disso, o trabalho deveria articular-se como um todo orgânico no programa escolar, sem ter um centro em sua prática, ou apenas na sua reflexão teórica, sempre vinculado à atualidade. Segundo os relatos do autor, o trabalho ocorria nas escolas tanto na auto-organização da escola, quanto em ações dos estudantes fora dela, a partir da participação em frentes de trabalho no campo ou em indústrias. Este trabalho, por sua vez, que depois era refletido em aulas de componentes curriculares específicos, parecidos com o que temos hoje, como matemática, física, química, história, entre outros. Assim, os “complexos temáticos” da vida real do mundo do trabalho do entorno da escola, em suas relações com o estágio da luta de classes internacional, eram abordados.

Com estes elementos se pode entender que tivemos, a partir da Revolução Russa de 1917, uma experiência real de tentativa de implementação de sistema educacional, que buscava promover uma articulação em grau elevado das relações entre trabalho e educação. Categorias como o trabalho como princípio educativo e politecnia estiveram no centro das atenções da escola soviética, ao menos por um curto período de tempo, resgatando como fonte teórica para tal o próprio marxismo, mesma referência do processo revolucionário de então como um todo.

2.2.4 Gramsci e as relações entre trabalho e educação

A segunda vertente teórica no campo do marxismo que aprofunda os debates sobre trabalho e educação é oriunda das elaborações do intelectual italiano Antônio Gramsci. Este, diferente dos soviéticos, teve experiência limitada à educação de trabalhadores e não possui uma obra específica sobre a temática trabalho e educação, estando suas contribuições dispersas em fragmentos de textos compilados no que hoje se conhece como *Cadernos do Cárcere* e *Cartas do Cárcere*.

Ainda assim, sua contribuição teórica ao associar a educação e trabalho em um processo de disputa de hegemonia não pode ser negada, como também parece ser a interpretação de Attilio Monasta (2010), que considera que a obra integral de Gramsci entrega uma elaboração original sobre a educação, quando integrada a suas elaborações sobre política, história, intelectuais, cultura, apesar de objetivamente a temática da educação aparecer de forma direta em poucas páginas, se comparado com o volume total de escritos do autor.

Gramsci, assim como Marx e Engels, questiona a divisão entre trabalho intelectual e manual, afirmando o caráter intelectual de “todos os homens”, embora, devido a divisão da sociedade em classes sociais, nem todos exerçam este papel, sendo que no desenvolvimento da história essa divisão também passou a ser usada como instrumento de dominação de classe. Gramsci afirma que

Na verdade, o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico, e de que mesmo a expressão de Taylor, do ‘gorila amestrado’, é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora). E já se observou que o empresário, pela sua própria função, deve possuir em certa medida algumas qualificações de caráter intelectual, embora sua figura social seja determinada não por elas, mas pelas relações sociais gerais que caracterizam efetivamente a posição do empresário na indústria. Por isso, seria possível dizer que todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais (assim, o fato de que alguém possa, em determinado momento, fritar dois ovos ou costurar um rasgão no paletó não significa que todos sejam cozinheiros ou alfaiates). Formam-se assim, historicamente, categorias especializadas para o exercício da função intelectual; formam-se em conexão com todos os grupos sociais, mas sobretudo em conexão com os grupos sociais mais importantes, e sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante. (2001, p. 18-19)

Para o autor, o aumento da complexidade da produção na sociedade capitalista fez com que cada “atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e

especialistas e, conseqüentemente, tende a criar um grupo de intelectuais especialistas de nível mais elevado, que ensinem nestas escolas” (GRAMSCI, 2001, p. 32). Deste fato, resulta a necessidade das escolas especializadas em ramos da produção:

[...]ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de ‘humanista’ (e que é o tipo tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber orientar-se na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferentes níveis, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa especificação. (GRAMSCI, 2001, p. 32-33)

Gramsci fala de uma crise escolar em seu tempo, advinda da condução caótica da educação em relação a um processo mais amplo e geral de transformação da sociedade ligada ao desenvolvimento de uma sociedade industrial de base mais urbana, o que gerou a necessidade de um outro tipo de intelectual, que não apenas o formado na tradição humanista, como indica no trecho a seguir:

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, gerava a crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional mas não manual), o que pôs em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada na tradição greco-romana. Esta orientação, uma vez posta em discussão, foi afastada, pode-se dizer, já que sua capacidade formativa era em grande parte baseada no prestígio geral e tradicionalmente indiscutido de uma determinada forma de civilização. (GRAMSCI, 2001, p. 33)

Gramsci entendia que a “tendência” era a de “abolir” escolas “desinteressadas”, referindo-se às escolas de formação generalista e humanista – ou, como também classificou, como “não imediatamente interessada”, “formativa” –, que servisse a uma pequena “elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional”. Outra tendência era a de difusão de “escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados” (GRAMSCI, 2001, p. 33-34).

Contudo, Gramsci entendia que a solução para esta crise era uma síntese destas posições que seria a construção de uma

[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2001, p. 33-34)

Além disso, em uma fase posterior, esta escola unitária deveria

[...]ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do 'humanismo', a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio, etc.) O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora. (GRAMSCI, 2001, p. 39)

Portanto, no nível que no Brasil hoje denominamos de ensino médio é que se instalaria esta escola criadora, na qual se tem os elementos do que conhecemos hoje como a “escola unitária do trabalho”, pensada por Gramsci. Segundo o autor

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, irá se refletir em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 2001, p. 40)

Em outro trecho se pode perceber o quanto esta disputa em torno do tipo de educação que se pratica está relacionada com a disputa geral pelos rumos da sociedade. De certa forma, pode-se pensar que Gramsci estava, na verdade, preocupado com a formação do novo intelectual e sua função na disputa de hegemonia, em que a educação é parte relevante do processo de superação da sociedade de classes, como se pode deduzir na seguinte citação:

Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. (GRAMSCI, 2001, p. 49)

Assim, uma das principais reflexões que se pode desprender a partir do autor é que não se deve buscar uma formação do “trabalhador” pensando-a estritamente vinculada ao trabalho manual, tampouco formar o intelectual diletante, que não possui vínculos com os problemas da realidade. Deve-se, ao contrário, buscar a formação de intelectuais de novo tipo, vinculados ao trabalho, à ciência e à tecnologia de ramos da produção que, no seu fazer acadêmico e profissional, voltam-se a desenvolver o conhecimento sobre o trabalho, ao mesmo tempo que o praticam. Poderia se falar

também que são trabalhadores de novo tipo, que tomam para si também a responsabilidade sobre o desenvolvimento intelectual, técnico e tecnológico sobre suas atividades. Ou seja, um trabalhador intelectual ou um intelectual trabalhador.

Ainda sobre o caráter desta nova educação e, poderíamos dizer, sobre os limites de uma educação profissional restrita, Gramsci afirma que

[...] não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme. Mesmo através da cultura profissional é possível fazer que surja da criança o homem, contanto que se trate de cultura educativa e não só informativa, ou não só prática manual. (GRAMSCI, In. MONASTA, 2010, p. 67)

Estas questões são muito relevantes para o conceito de educação integral na EP, em que se busca a formação de um estudante trabalhador com consciência da articulação das dimensões manuais e intelectuais do trabalho e que se perceba como um trabalhador intelectual de seu fazer, articulando no mundo do trabalho os conhecimentos científicos, tecnológicos, histórico-sociais e culturais como dimensões relevantes do seu ser e agir.

A partir de uma comparação sumária do volume das elaborações teóricas dos educadores soviéticos e de Gramsci, assim como de seu grau de implementação prática, não se pode deixar de indagar sobre porque o segundo tem sido visivelmente mais referenciado teoricamente no Brasil, nos estudos sobre educação profissional, do que os primeiros. Apesar deste tema merecer uma pesquisa a parte, é possível encontrar algumas hipóteses quanto a esta questão em Monasta (2010). Na seção do texto intitulada de *Uma análise crítica*, o autor comenta que nos anos 1980 houve uma “gramsci-mania” no Brasil, com uma “excepcional difusão” dos escritos de Gramsci, principalmente na área da educação. Ao apontar alguns motivos para isso, de certa forma, nos fornece alguns elementos de porque Gramsci pode ter tido mais penetração no meio acadêmico da área do trabalho e educação do que os soviéticos:

A leitura de Gramsci entre nós foi alimentada pelos ares de abertura política que, finalmente, permitiam que o marxismo, por muitos anos censurado, fosse livremente estudado e debatido nas escolas. A particular concepção revolucionária desse autor, que privilegiava a ‘guerra de posições’ (guerra ideológica e de convencimento) à ‘guerra de movimentos’ (guerrilhas e golpes de Estado), se adequava melhor às esquerdas brasileiras que abandonavam, a partir de meados dos anos 1970, a experiência das guerrilhas urbanas e rurais. (MONASTA, 2010, p. 35)

Um segundo motivo seria o de que

Gramsci se apresentava aos pedagogos com uma imagem de marxista moderno, um mártir do fascismo, um educador humanista, terno com os entes queridos, compreensivo e solidário com os amigos. Em certos círculos, Gramsci adquirira até o perfil de um educador no sentido próprio do termo, isto é, de um 'pedagogo'. (MONASTA, 2010, p. 35)

E, finalmente, o terceiro motivo parece estar ligado ao já comentado tema das relações estabelecidas por Gramsci entre a educação e uma disputa mais ampla de hegemonia que, neste caso, também auxiliava os educadores a se posicionarem no cenário:

Em suma, os pedagogos brasileiros encontraram em Gramsci o que precisavam: seriedade e prestígio teórico, valorização de uma concepção pedagógica que superasse tanto o velho marxismo ortodoxo quanto o tradicional didaticismo técnico. Os textos de Gramsci davam suporte teórico à visão dos educadores brasileiros daqueles anos, segundo a qual a escola não se explica por ela mesma, mas pela sua relação com a sociedade, com a economia e com a política. Observe-se, ainda, que o discurso gramsciano tornara-se, para os educadores daqueles anos, elemento de distinção cultural que os distanciava dos tradicionais didaticistas, aproximando-os ao campo mais prestigiado dos cientistas sociais. Assim, o nome de Gramsci para os educadores da década de 1980 tornou-se uma bandeira de distinção, de orgulho, de aprofundamento teórico e de organização corporativa. (MONASTA, 2010, p. 35)

É certo que na década de 1980, mesmo antes da queda do Muro de Berlim, já devia ser difícil apresentar, como referencial teórico, educadores ligados ao projeto soviético que, em muitos casos injustamente, estavam associados ao stalinismo e a algumas ortodoxias que deturpam em muito o marxismo no meio acadêmico.

Gramsci parecia estar melhor posicionado para usos na academia e a princípio descolado da ortodoxia, por trabalhar com as temáticas da “superestrutura”, distanciando-se do “economicismo”, vertente teórica oriunda do marxismo que, para muitos, erroneamente entendeu que o que determina os rumos da sociedade são os elementos da estrutura econômica, colocando a cultura, a política, ideologia e outros como secundários¹³.

Apesar dos educadores soviéticos terem realizado profundos estudos acadêmicos sobre a temática, o inegável caráter político revolucionário do que defenderam também pode ter maculado as suas elaborações em sua validade acadêmica, devido a uma suposta falta de distanciamento, parcialidade, etc.

Por fim, não se pode ignorar que as publicações das obras de Gramsci no Brasil já se encontravam disponíveis na década de 1970, enquanto as dos educadores soviéticos, em boa parte, só circulariam mais facilmente a partir dos anos 2000¹⁴, sendo estas apropriadas principalmente pelo campo de estudos da educação do campo. Por

¹³ Sobre este debate se pode saber mais em Perry Anderson (1976).

isso, entendo que o campo de estudos sobre trabalho e educação ainda pode ter muito a aprender a partir das elaborações dos educadores soviéticos.

2.2.5 Politecnicia e trabalho como princípio educativo

Em meio a pesquisa no IFRS pude notar a reafirmação de um conjunto de conceitos recorrentes em relação às discussões sobre a EP, os quais pretendo discorrer sobre nesta seção, apenas como meio de torná-los mais funcionais para esta pesquisa e sem a pretensão de retomar o extenso debate teórico em torno de cada um dos mesmos.

Buscando coerência com o referencial metodológico, atentei para as categorias e conceitos que emergiam das fontes escritas ou dos sujeitos da pesquisa, afim de traçar um diálogo com a pergunta inicial da investigação que, por sua vez, já era fruto de uma pesquisa exploratória.

Dois conceitos emergem, com frequência, tanto nos textos institucionais quanto nas falas dos(as) entrevistados(as): politecnicia e trabalho como princípio educativo. Assim, torna-se importante retomar algumas elaborações teóricas sobre os mesmos, pois, como a expressão “mundo do trabalho”, são eles corriqueiramente utilizados em relação à EP, que se pode incorrer no erro de tornar seus significados sem efeito.

Apesar de, em parte, já ter abordado sobre tais conceitos anteriormente, nesta parte procurarei explorar a rica produção brasileira sobre os mesmos, primeiro por serem sínteses elaboradas com o olhar da contemporaneidade, o que qualifica as análises com suas mediações com a realidade brasileira; segundo, porque a produção brasileira sobre os temas normalmente está mais vinculada ao debate em torno da EP em si ou em relação ao Ensino Médio, ou seja, mais próximos da discussão sobre meu objeto de pesquisa e os IFs.

Iniciando pelo conceito de politecnicia, uma das principais reflexões sobre o tema é realizada por Dermeval Saviani, em 1987, na palestra denominada *O choque teórico da politecnicia*, proferida em um seminário promovido pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz. Posteriormente, a palestra foi publicada em um livreto pelos promotores do evento e, em 2003, já com atualizações, em forma de

14 Talvez com a única exceção de uma edição de 1981 de “Fundamentos da escola do trabalho”, publicada pela editora Brasiliense que, apesar de ser citada em algumas obras de referência do campo de estudos sobre trabalho e educação no Brasil, como em Saviani (2003) Kuenzer (2009) e Frigotto (2010), no geral não foi tão explorada quanto as obras de Gramsci.

artigo na revista *Trabalho, Educação e Saúde*, sendo este último o texto que utilizo aqui como referência.

Saviani parte da premissa de que o ensino politécnico é contraditório com o sistema de ensino da sociedade capitalista, gerando, inclusive, dificuldade de sua plena implementação em uma sociedade dividida em classes sociais, como a nossa. De acordo com o teórico, a politecnicidade está associada ao trabalho como princípio educativo geral:

A noção de Politecnicidade deriva, basicamente, da problemática do trabalho. Nosso ponto de referência é a noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral. Toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, portanto, do entendimento e da realidade do trabalho. (SAVIANI, 2003, p. 132)

Como já mencionado anteriormente, o autor entende que houve um processo histórico que levou a uma separação entre o trabalho intelectual e o manual, como uma das mediações das sociedades divididas em classes, resultando em uma separação entre educação e trabalho e posteriormente descolando o trabalho dos processos escolares.

Entendo que Saviani demonstra que, principalmente na sociedade capitalista, o currículo escolar, ao tratar de fenômenos naturais, relações sociais e ciência, sempre esteve relacionado à transformação da natureza pela humanidade, portanto, trabalho. No entanto, o currículo é falho ao demonstrar a centralidade do trabalho, trabalhadores(as), sua organização e tecnologias para a sociedade, pois separa o mundo do trabalho do mundo do pensamento, o trabalho manual do intelectual. São essas divisões, justamente, que a politecnicidade busca superar. Para Saviani, “a noção de politecnicidade se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (2003, p. 136). Além disso, o autor destaca que

A noção de politecnicidade contrapõe-se a essa ideia, postulando que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção 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 própria origem do entendimento da realidade humana como constituída pelo trabalho. (SAVIANI, 2003, p. 138)

Na sociedade capitalista, tornou-se necessário uma universalização limitada da educação que, ao mesmo tempo que possibilita uma instrução mínima para todos poderem estar aptos ao trabalho com o domínio de códigos mínimos, não deve permitir que determinados setores da sociedade aprofundem o desenvolvimento intelectual. Uma das consequências deste processo é a construção de um ensino profissionalizante parcelar e limitado. Para Saviani

Esta concepção capitalista burguesa tem como pressuposto a fragmentação do trabalho em especialidades autônomas. Formam-se trabalhadores para executar com eficiência determinadas tarefas requeridas pelo mercado de trabalho. Tal concepção também vai implicar a divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam. O ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo. (2003, p. 138)

Porém, nesta contradição também podem estar os elementos de sua superação, que, segundo Saviani, já possui as condições dadas, ou seja, o fato do trabalho intelectual já estar transferido em formato de tecnologias que, não fosse a sociedade de classes e a propriedade privada dos meios de produção, possibilitaria um menor tempo de produção e um maior tempo para o “ser humano” (SAVIANI, 2003, p. 139). Ainda segundo o autor,

Estamos, pois, num contexto em que, como dizia Gramsci, trava-se uma luta entre o novo que quer nascer e o velho que não quer sair de cena. O desenvolvimento material põe novas exigências no que se refere aos processos formativos, em geral, e à qualificação da força de trabalho, especificamente. E os próprios empresários tendem a se mostrar mais sensíveis a essa questão. Desejam eles capacitação geral, rapidez de raciocínio, grande potencial de incorporação de informações, adaptação mais ágil, capacidade de lidar com conceitos abstratos e assim por diante. Mas a realização plena dessas exigências esbarra nos limites postos pelas relações de produção baseadas na propriedade privada dos meios de produção. Sendo o saber um meio de produção, sua apropriação pelos trabalhadores contraria a lógica do capital segundo a qual os meios de produção são privativos dos capitalistas, da burguesia, do empresariado, cabendo ao trabalhador a propriedade apenas de sua própria força de trabalho. Por outro lado, se os trabalhadores não possuem algum tipo de saber, eles não podem produzir. Eis a contradição. Como resolvê-la? (SAVIANI, 2003, p. 149)

Outra dimensão é que a politecnia também pode significar “multiplicidade de técnicas”, ou seja, uma educação que dê conta de trabalhar com os fundamentos científicos, históricos, tecnológicos e sociais, daquilo que há de mais avançado na produção, o que não deve ser confundido com a totalidade das diferentes técnicas fragmentadas ou autonomamente consideradas. É certo que a especialização científica em determinados momentos é necessária para que se chegue a avanços tecnológicos; no entanto, esse processo não deve estar associado a um processo de alienação, nem em relação ao trabalho, nem em relação à sociedade.

A tradição teórica marxista que evoca a politecnia, como já se pode destacar a partir das elaborações dos educadores soviéticos, busca exatamente a ampliação do campo de possibilidades dos trabalhadores e não a sua redução e dependência a uma única tarefa ou área do conhecimento ou do trabalho. Nas palavras de Saviani,

Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser

garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna. (SAVIANI, 2003, p. 140)

Saviani também avança sobre a perspectiva de como seria um ensino médio politécnico hoje, em uma proposta muito parecida com o que foi implementado na escola politécnica soviética, como relata Pistrak, embora Saviani não o cite neste ponto. Saviani afirma que não se trata de multiplicar habilitações ao infinito, para dar conta de toda as atividades existentes, mas de

[...] organizar oficinas, processo de trabalho real, porque a politecnicidade supõe a articulação entre o trabalho manual e o intelectual. Isto será organizado de modo que se possibilite a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da organização moderna. A partir deste conceito, o aluno terá não apenas de compreender todos os princípios científicos que conhece e assimilou de maneira teórica desde o ensino fundamental – em suma, como a natureza e a sociedade estão constituídas –, mas também de ser capaz de aplicar o conhecimento de que dispõe. (SAVIANI, 2003, p. 141)

Ou ainda, como é afirmado na elaboração conjunta de Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos, que o ideário politécnico é o que “[...] busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos” (FRIGOTTO, CIAVATTA, e RAMOS, 2012, p. 35-36), defendendo um ensino que integre ciência, cultura, humanismo e tecnologia, visando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. No mesmo texto, destacam ainda que “Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado”, mas seria uma “possibilidade a mais para os estudantes na construção de seu projeto de vida, possibilitado por uma formação ampla e integral” (FRIGOTTO, CIAVATTA, e RAMOS, 2012, p. 35-36).

Com isso pretende-se a educação omnilateral da qual falava Marx, que busca levar em conta todas as dimensões de constituição do ser humano enquanto tal. Suas condições objetivas e subjetivas no decorrer do desenvolvimento histórico, dimensões essas que “envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico” (FRIGOTTO, 2012, p. 267). Nesse sentido o trabalho, produtor de valor de uso, por ser um dos elementos que

garante a produção e reprodução social da vida humana, sendo também produtor e reflexo do desenvolvimento intelectual e cultural, é parte fundamental para o desenvolvimento humano omnilateral.

Portanto o entendimento de educação profissional omnilateral, politécnica ou integral é aquele pela qual o estudante trabalhador tenha acesso aos fundamentos dos processos de trabalho em suas relações com o todo da produção e da sociedade, em suas dimensões manuais e intelectuais. Uma educação em que o trabalho produtor de valor de uso seja o princípio educativo, compreendido em suas relações com a cultura e a ciência. Assim, mesmo que o trabalhador tenha que desenvolver uma única tarefa em um processo de trabalho, em sua consciência, essa tarefa não será compreendida de forma dissociada do conjunto do processo ou fragmentada. Com isso, o trabalhador deve entender-se no centro do processo de produção, que passa a ser de domínio coletivo, em que se perceba as dimensões manuais e intelectuais de cada um e que se supere este tipo de dicotomia.

Pode-se entender aqui que isso seria o mínimo necessário para quebrar o ciclo de alienação do trabalhador em relação ao trabalho, ou ainda, como nas palavras de Frigotto, combater uma educação profissional subordinada “[...] à fragmentação do processo capitalista de produção ou à visão unidimensional das necessidades do mercado” para o qual o [...] significado da educação é adaptar a formação dos trabalhadores às mudanças na divisão do trabalho: uma formação fragmentada e plurifuncional ou polivalente”, fundada em uma concepção alienada da realidade humana (2012, p. 271).

Assim, entendo que a educação politécnica e o trabalho como princípio educativo são conceitos político-pedagógicos que também se aplicam à educação superior, não ficando restritos à educação básica. Por isso, durante a pesquisa, tratei a educação praticada no IFRS como educação profissional, sem avançar em distinções sobre modalidades ou níveis de ensino. Também entendo que, por toda a caracterização que foi realizada até aqui sobre a educação politécnica, nos IFs, principalmente devido às limitações do período histórico no qual estamos inseridos, são implementados apenas ensaios de educação politécnica, sendo ela mais um horizonte para uma travessia, do que propriamente uma realidade imediata, o que, ainda que possa não ser o ideal, não me parece pouco.

Ainda sobre os sentidos do termo politecnia, cabe realizar a observação de que não se ignora o relevante questionamento feito por Mario Manacorda (2007) sobre o fato

do termo politecnia ter sido usado por Marx ao se referir a educação profissional mais limitada ao treinamento, exatamente a que criticava em seu tempo. Manacorda defende que o termo educação tecnológica seria mais indicado para se referir ao legado teórico de Marx sobre o assunto. Também não se ignora o relevante debate proposto por Paulo Tumolo nos seus diversos artigos em diálogo com Frigotto, sistematizados no livro *Capital, trabalho e educação* (2016). Porém, entendo que por caminhos quase que indecifráveis, o termo politecnia foi utilizado corriqueiramente, e dentro dos IFs isso ocorre, como o de uma educação profissional que tem como horizonte superar o tecnicismo e a separação entre trabalho intelectual e manual. Também tem sido vinculada à tradição marxista, como uma concepção educacional contra-hegemônica. E, como se pôde observar anteriormente, na abordagem dos pedagogos soviéticos, essas vinculações não são recentes.

O fato é que as elaborações sobre politecnia realizadas por intelectuais como Saviani e Frigotto foram apropriadas no interior da Rede Federal EPCT, tendo reflexos visíveis inclusive em sua legislação e normas internas, como se verá a seguir. Portanto, compreendendo que, ao menos para esta pesquisa, não busco uma reprodução do pensamento de Marx, até por tratar-se de período e objetos distintos, mas sim implementar o seu método, o que requer a busca pela análise concreta da realidade e análise teórica sobre suas categorias determinantes. Por sua vez, essas categorias podem ser elementos estruturais tanto quanto superestruturais, como os sentidos atribuídos a uma educação politécnica. Esses sentidos, essas ideias, possuem força material ao se converterem em ações dos seres humanos que nelas acreditam. Disso entendo que não caberia trabalhar com outro termo que não a politecnia, pois é este que possui mais significado neste momento e no contexto da presente pesquisa e para a educação profissional que se tenciona construir.

Quanto ao termo educação tecnológica, neste momento, há frequente vinculação deste a uma educação mediada por equipamentos de tecnologias avançadas e até mesmo, como afirma Saviani (2003), a uma visão capitalista de mundo, e não aos termos estabelecidos por Marx. Sendo assim, compartilho do entendimento de Saviani “do ponto de vista conceitual, o que está em causa é um mesmo conteúdo” (2003, p. 145). Ademais,

Entendo, em consequência, que continua pertinente a utilização da expressão ‘educação politécnica’ com as suas derivações ‘escola politécnica’, ‘ensino politécnico’, ‘instrução politécnica’ etc., para nos referirmos a uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação. E, a meu ver, essa denominação é preferível à ‘educação tecnológica’, pois, hoje em dia, é esta última expressão que

nos remete imediatamente à concepção burguesa. De fato, quem, ao ouvir alguém se posicionar em defesa de uma educação de caráter tecnológico, concluiria tratar-se de uma posição socialista? O inverso, contudo, não deixa de ter procedência: a defesa de uma educação politécnica tende, imediatamente, a ser identificada com uma posição socialista. (SAVIANI, 2003, p. 146)

Por isso, apesar de não ignorar a riqueza do debate e sem aprofundar mais sobre os sentidos da politecnicidade, penso que o conceito de educação politécnica é suficiente para a presente pesquisa, principalmente ao se observar a seguir o que emergirá das fontes, tanto escritas quanto orais.

A partir das reflexões anteriores se pode também pensar a outra dimensão, diretamente relacionada à politecnicidade, que é a de “trabalho como princípio educativo”. As discussões em torno deste conceito apontam para uma educação que rompa com os limites tanto da escola de formação geral, de um academicismo superficial, quanto o de uma formação profissional estreita (KUENZER, 1989, 1992 e 2009), superando com isso também o que Kuenzer denominou como “pedagogia da fábrica” que, de forma sucinta, se caracteriza pela “[...] distribuição desigual de um saber fragmentado e parcial, limitado à transmissão de modos de fazer, sem a correspondente apropriação dos princípios teóricos e metodológicos que lhes dão suporte” (KUENZER, 1989, p. 22).

A apropriação do trabalho como princípio educativo no Brasil também serviu para a crítica à dualidade estrutural da educação brasileira na qual construiu-se historicamente escolas com cortes de classe nítidos. Uma delas voltada para as classes dominantes, de caráter acadêmico, que proporciona uma formação generalista para que os estudantes possam prosseguir seus estudos no ensino superior; a outra, de preparação para o trabalho, com alguma formação profissional, para os filhos das classes trabalhadoras, uma condição da realidade brasileira, mas que, de certa forma, como vimos, também esteve presente nas críticas que Marx e Gramsci fizeram às divisões de classes na educação de seus tempos; por isso, trata-se de uma crítica à educação na sociedade capitalista como um todo.

Mesmo essa dualidade tendo tomado roupagens diferentes, como demonstra Kuenzer (2007) ao analisar as propostas de educação para o mundo do trabalho flexibilizado, ela ainda é a realidade do sistema educacional brasileiro, mesmo que possamos pensar em exceções e contradições do próprio sistema. Kuenzer (1989 e 1992) também demonstra que, antes de uma imposição da legislação, o que determina a existência da dualidade estrutural é a própria divisão social do trabalho e do saber.

A dualidade é, pois, consequência da divisão de classes, das relações sociais de dominação da sociedade e a educação politécnica e o trabalho como princípio educativo são opções dentro de um conjunto de estratégias para a superação da sociedade dividida em classes e da educação burguesa.

No Brasil, normalmente parte-se dos conceitos de Gramsci, de uma escola unitária do trabalho em que se busca a superação das divisões entre o trabalho intelectual e manual, formando um intelectual de novo tipo, para os quais a formação profissional inclui as dimensões teóricas das bases tecnológicas, tanto quanto as dimensões sociais, culturais e humanas, para se chegar na elaboração do trabalho como princípio educativo, embora também tenhamos visto que os educadores soviéticos têm muito a nos dizer sobre suas experiências.

Para Kuenzer, o trabalho como princípio educativo também se relaciona com o estágio de desenvolvimento das relações sociais contemporâneas, no qual “a ciência se faz operativa e a técnica se faz complexa, reunificando cultura e produção” (1992, p. 130). Este estágio tende a favorecer a superação daquilo que a autora denomina “distribuição desigual do saber”. A reunificação da cultura e produção, ou a necessidade de ampliar a esfera do trabalho intelectual na produção outrora manual e parcelar, opera uma contradição difícil para a lógica do capital, mesmo quando implementada na educação durante o regime capitalista. O capital precisa que o trabalhador se eduque com conhecimentos cada vez mais sofisticados para ser melhor explorado, porém não pode permitir que uma quantia elevada de trabalhadores se aproprie dos conhecimentos mais avançados, pois isso colocaria em perigo alguns instrumentos de dominação de classe, como o de confundir “trabalhador intelectual” como parte das classes dominantes, os distanciando do que seriam os trabalhadores “manuais”, divisões estas artificialmente construídas.

A autora também pontua outros elementos que deveriam ser constituintes de uma educação em que o trabalho é o princípio educativo. Uma estrutura única que não admita mais a dualidade estrutural e a existência de uma escola da cultura e outra do trabalho; conteúdo politécnico propiciando o “[...] resgate da relação entre conhecimento, produção e relações sociais, através da apropriação do saber científico-tecnológico através de uma perspectiva histórico-crítica”; método dialético buscando uma reunificação entre “saber e processo produtivo, ciência e produção, cultura e técnica, atividade intelectual e atividade manual, tomando o trabalho, enquanto forma de ação transformadora da natureza e de constituição da vida social como ponto de partida”; gestão democrática; e condições

físicas adequadas, “modernas e atualizadas”, pois “é impossível a politecnia em uma escola de ‘cuspe e giz’; o trabalho, como princípio educativo, exige a articulação entre ciência e processo produtivo, entre teoria e prática” e essas articulações só são possíveis em escolas adequadamente equipadas (KUENZER, 1992, p. 130-131). Em outro trecho, a autora afirma que

A escola única de ensino politécnico, ao tomar o trabalho como princípio educativo, implica necessariamente a articulação entre teoria e prática, sob pena de negar sua proposta. Esta articulação ocorre em distintos níveis: ao nível da estrutura, através da negação da separação entre cursos teóricos e cursos práticos, ou seja, entre cursos que formem trabalhadores intelectuais e cursos que formem trabalhadores instrumentais; ao nível do conteúdo, negando, através da politecnia, a divisão entre disciplinas gerais e específicas; ao nível da metodologia, articulando a teoria às atividades produtivas, propiciando ao aluno o domínio do processo de construção do conhecimento. Talvez nesse aspecto reside uma das mais importantes contribuições da escola única e politécnica do 2.º grau¹⁵ para a formação de um profissional de perfil amplo, capaz de se adaptar às transformações do sistema social em geral, e particularmente, às transformações do sistema produtivo: o domínio do método de produção do conhecimento, que lhe permitirá, através do desenvolvimento das habilidades de investigação e de discussão, bem como da consciência do caráter provisório e parcial da teoria, estabelecer um outro tipo de relação com o saber – enquanto sujeito. (KUENZER, 1992, p. 142)

Partindo desta exposição, entendo que há uma sintonia entre as elaborações brasileiras sobre o trabalho como princípio educativo, originárias principalmente das leituras de Gramsci e Marx em relação às elaborações dos pedagogos soviéticos, oriundas diretamente de interpretações das obras de Marx e Engels. O ponto principal de partida de ambos é o materialismo histórico e dialético e o entendimento do trabalho e educação a partir de suas raízes ontológicas e suas formações históricas, principalmente no que se refere à centralidade do trabalho em uma educação transformadora, sem “a distribuição desigual do saber”, da qual fala Kuenzer, e sem que isso seja usado como estratégia de dominação de classe.

Por outro lado, o que diferencia relativamente os usos da politecnia e do trabalho como princípio educativo entre brasileiros e soviéticos é que, para nós, o desenvolvimento de uma educação com estes princípios está inserida em uma estratégia de luta política por uma sociedade sem divisão de classes, ao estabelecer um horizonte contraditório com as lógicas do capital. Já os educadores soviéticos, naquele período histórico, já discutiam a construção do novo “homem”, para a vida na sociedade socialista, sem classes sociais. Portanto, as escolas politécnicas já eram uma realidade mais nitidamente

15 O texto foi escrito antes da aprovação da LDBEN de 1996, por isso, ainda utiliza o termo 2º Grau para se referir o nível Ensino Médio, como passou a se denominar.

em construção e dentro de um campo de possibilidades exequível a médio prazo, o que acabou não se confirmando.

Ao elaborarmos e perseguimos a politecnia e o trabalho como princípio educativo no capitalismo, as contradições tanto em relação ao capital como as internas acabam ficando evidentes. Essas são representadas aqui, embora não aprofundadas, nos já citados questionamentos de Tumolo e Manacorda. Entendo como muito pertinente que essas contradições sejam explícitas, pois a identificação dos limites são pressupostos mínimos para a busca de sua superação, contanto que a crítica sirva para seguir caminhando ao invés de paralisar. Como não existe o vácuo em política, o caminho da construção da politecnia e do trabalho como princípio educativo parece ser um interessante movimento possível para se aliar a teoria por uma nova sociedade à prática por uma nova sociedade.

Por último, nesta seção, me associo a caracterização que Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) fazem do Ensino Médio Integrado como uma proposta de travessia, de uma educação em uma sociedade dividida em classes, para uma educação politécnica em uma sociedade sem classes sociais. Isso a partir de uma educação profissional que atenda aos requisitos das bases técnicas da produção, mas que supere a formação profissional como adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital, formando um trabalhador capaz de lutar por sua emancipação e que tenha a possibilidade de escolher, propiciada pela boa formação científica, tecnológica, política e cultural.

No entanto, entendo que os ensaios de educação politécnica nos IFs não acontecem apenas no EMI, mas em vários níveis e modalidades de ensino, tornando a instituição em uma construtora de propostas de travessia. Por isso, optei por analisar os sentidos do trabalho na educação profissional tratando esta como o conjunto das modalidades implementadas no IFRS; apesar de alguns cursos não se enquadrarem tradicionalmente como EP, os vínculos com o mundo do trabalho, a politecnia e o trabalho como princípio educativo são pressupostos político-pedagógicos que se aplicam a todos.

3. INSTITUTOS FEDERAIS E O CONTEXTO DE SUA EXISTÊNCIA

Neste capítulo, discorrerei brevemente sobre o contexto político no qual os IFs foram criados e implantados até o momento, assim como alguns elementos de sua gênese. Abordarei o contexto internacional de neoliberalismo e busca por uma mercantilização da educação a partir das políticas de modernização conservadora, bem como os governos brasileiros e suas ações em relação à educação profissional e elementos do debate que deu origem aos IFs e sua criação, buscando sempre focar nos aspectos que se referem ao tema da pesquisa. Elaborei este capítulo com o intuito de identificar e refletir sobre elementos conjunturais constitutivos de categorias de análise relevantes ao objeto de pesquisa, como as de totalidade, trabalho e EP em suas relações no processo de luta de classes.

É importante lembrar que o objetivo deste estudo não é a análise da política pública de criação dos IFs e suas influências teóricas e políticas. Portanto, neste capítulo, apenas pretendo colocar em evidência elementos que nos auxiliem a compreender as relações entre educação profissional e trabalho no interior dos IFs, no contexto de sua existência.

3.1 NEOLIBERALISMO, TRABALHO E A DISPUTA PELA EDUCAÇÃO

A temática e objeto desta pesquisa estão diretamente relacionados com outra maior, que dá conta das caracterizações do trabalho na sociedade contemporânea e suas influências na educação. Como nos demonstram alguns estudos de Ricardo Antunes, os sentidos do trabalho estão em permanente disputa em nossa sociedade, pois, em parte, é deles que podem derivar interpretações e posições políticas que servem como referência para determinar a distribuição da riqueza, mediada pela luta de classes.

Essa disputa pelos sentidos do trabalho tem como um de seus cenários a educação profissional e conseqüentemente os IFs, que não estão imunes aos movimentos gerais da política e da economia. Por isso, faz-se necessário situá-los no

cenário socioeconômico vigente, que é o da crise estrutural do capital, com a hegemonia de sua face neoliberal nos âmbitos político, econômico e cultural, associado a políticas educacionais de mercantilização e de modernização conservadora.

Vivemos em uma sociedade capitalista global, na qual as relações sociais de produção capitalistas ultrapassaram todas as fronteiras geográficas e influenciam o modo de vida da espécie humana e do planeta em todas as partes do globo. Não há, no Planeta Terra, local que não sofra alguma influência ou consequência do modo de produção capitalista. Essa influência totalizante do capitalismo globalizado se estende no modo de produção e reprodução da vida, visão ampliada e mais profunda de economia, e também na política, cultura, ideologia, entre outras. Sua influência é tão grande que os propagandistas do capital ousam naturalizar a sociedade consumista dividida em classes sociais, removendo o substrato histórico de sua construção, como se esta fosse a única opção possível e o fim da história humana.

No entanto, uma crise estrutural do capital teve início na década de 1970 e se arrasta até o momento, segundo István Mészáros. Crises como essas são o “modo natural de existência do capital. São maneiras de progredir para além de suas barreiras imediatas e, desse modo, estender com dinamismo cruel sua esfera de operação e dominação” (MÉSZÁROS, 2002, p. 795-796). As principais características desta crise são seu caráter universal, pois afeta as diversas esferas do capital; seu caráter global; sua escala de tempo extensa, permanente, diferente das limitadas e cíclicas; e seu aspecto “rastejante”, pois é diferente das grandes erupções e colapsos das crises anteriores em que se podia determinar a data de início e fim da crise.

A crise estrutural afeta, de uma só vez, as três principais esferas do capital: produção, consumo e circulação/distribuição/realização, o que “pressagia uma falha na sua função vital de deslocar as contradições acumuladas no sistema” (MÉSZÁROS, 2002, p. 799) de uma esfera para outra. A crise é estrutural porque afeta a totalidade de um complexo social, coloca em risco os limites ambientais do planeta e aprofunda a necessidade de superexploração dos países menos desenvolvidos para que os países do capitalismo central mantenham seu alto padrão de consumo. Com isso, os efeitos da crise estrutural do capital são globais:

Assim, a ‘globalização’ (tendência que emana da natureza do capital desde o seu início), muito idealizada em nossos dias, na realidade significa: o desenvolvimento necessário de um sistema internacional de dominação e subordinação. No plano da política totalizadora, corresponde ao estabelecimento de uma hierarquia de Estados nacionais mais, ou menos, poderosos que gozem - ou padeçam - da posição a eles atribuída pela relação de forças em vigor (mas que de vez em

quando, é inevitável, violentamente contestada) na ordem de poder do capital global. Também é importante enfatizar que a operação relativamente simples desse 'duplo padrão' não se destina a permanecer como um aspecto permanente do ordenamento global do capital. Sua duração se limita às condições da ascendência histórica do sistema, enquanto a expansão e a acumulação tranquilas proporcionarem a margem de lucro necessária que permita um índice de exploração relativamente favorável da força de trabalho nos países 'metropolitanos', em relação às condições de existência da força de trabalho no resto do mundo. (MÉSZÁROS, 2002, p. 111)

Hoje, por consequência das ações de tentativa de superação da crise estrutural do capital, vivemos uma ofensiva internacional de busca constante de ampliação da dominação e dos lucros, a qual se denominou neoliberalismo, e que é uma das faces atuais possíveis do capitalismo em sua forma globalizada, um conceito político, econômico e cultural que busca sintetizar um conjunto de políticas de dominação de classes e de manutenção de desigualdades sociais.

Para Pierre Dardot e Christian Laval, o neoliberalismo conformou o que seria uma nova "razão", pois "[...] não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida" (2016, p. 7).

A "razão neoliberal", diferente de teorias liberais clássicas que poderiam pressupor um estado natural de livre concorrência sem intervenção estatal, é uma "realidade construída" com a intervenção do Estado e com a existência de um sistema de direito específico. Longe do que se pode pressupor a partir da narrativa dos defensores do neoliberalismo, o Estado tem papel ativo em instaurar uma "ordem-quadro" que coloque como centro da política as necessidades do mercado e a lógica da concorrência. O Estado também não é mero expectador, ficando à parte das regras da ordem-quadro, uma vez que "[...] é obrigado a ver a si mesmo como empresa, tanto em seu funcionamento interno como em sua relação com outros Estados. Assim, o Estado, ao qual compete construir o mercado, tem ao mesmo tempo que construir-se de acordo com as normas do mercado" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 377-378). Pode-se deduzir, então, que diferente do "Estado mínimo" para investimentos em políticas sociais, o Estado neoliberal deve ser máximo para auxiliar o mercado na imposição de sua razão ao conjunto da sociedade.

As normas de mercado e da concorrência se universalizam no neoliberalismo, que, além de estabelecerem a razão de funcionamento das empresas e do Estado, também transbordam para as condutas sociais e para os indivíduos. Há a construção de

uma narrativa de naturalização das lógicas de mercado, do consumo, da concorrência e da busca incessante de acumulação. Ainda, segundo Dardot e Laval,

[...] a exigência de uma universalização da norma da concorrência ultrapassa largamente as fronteiras do Estado, atingindo diretamente até mesmo os indivíduos em sua relação consigo mesmos. De fato, a 'governabilidade empresarial' que deve prevalecer no plano de ação do Estado tem um modo de prolongar-se no governo de si do 'indivíduo-empresa' ou, mais exatamente, o Estado empreendedor deve, como os atores privados da 'governança', conduzir indiretamente os indivíduos a conduzir-se como empreendedores. Portanto, o modo de governamentalidade própria do neoliberalismo cobre o 'conjunto das técnicas de governo que ultrapassam a estrita ação de Estado e orquestram a forma como os sujeitos conduzem por si mesmos'. A empresa é promovida a modelo de subjetivação: cada indivíduo é uma empresa que deve se gerir e um capital que deve se fazer frutificar. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 378)

Neste contexto, a concorrência se instala como a norma padrão, tanto para o "Estado-empresa", quanto para a "conduta do sujeito-empresa", estendendo assim a "racionalidade mercantil" para todas as esferas da existência humana, fazendo com que a "razão neoliberal" torne-se uma "razão-mundo" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 379).

Apesar destas conclusões dos autores parecerem um tanto apocalípticas, dão uma noção de o quanto o funcionamento, não apenas da sociedade, mas também do Estado, e no caso pode-se dizer das escolas, podem estar sujeitas a lógicas hegemônicas que são contraditórias com o bem comum. A razão neoliberal ataca profundamente a busca por uma sociedade mais igualitária, em que todos tenham acesso às mesmas condições, corroendo assim ideias mínimas de justiça social e cidadania para todos(as), ou até mesmo de solidariedade e cooperação, pois o "natural" é a concorrência, com a meritocracia como justificativa para explicar por que alguns conseguem ser bem sucedidos e outros não. A responsabilidade pelo fracasso passa, pois, a ser exclusividade do indivíduo.

Também há uma pressão permanente por "reformas gerenciais" no Estado, com sua devida naturalização, coagindo governos e sociedade para o estabelecimento, cada vez mais intenso, de um cotidiano de concorrência, minimização de supostos gastos públicos e maximização de resultados, como se o Estado precisasse ou devesse ser lucrativo, assim como uma empresa, expectativas que geram resultados muito questionáveis, especialmente quando se referem aos serviços públicos. Ainda segundo os autores,

Longe de ser 'neutra', a reforma gerencial da ação pública atenta diretamente contra a lógica democrática da cidadania social; reforçando desigualdades sociais na distribuição dos auxílios e no acesso aos recursos em matéria de emprego, saúde e educação, ela reforça as lógicas sociais de exclusão que fabricam um

número crescente de 'subcidadãos' e 'não cidadãos'. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 381)

Essa “razão-mundo” neoliberal, naturalizada, e que não opera só no âmbito da economia e dos governos, mas também no social e cultural, tem tido forte impacto na ação estatal, nas políticas educacionais e no cotidiano das escolas. Por um lado, influencia estudantes e servidores(as) a partir do culto ao consumismo, individualismo, concorrência, meritocracia, entre outros. Por outro lado, dificulta a implementação de políticas educacionais que contraponham a “razão neoliberal”, pois é muito difícil romper com lógicas de funcionamento da sociedade que estão naturalizadas, apesar de, cada vez mais, as contradições sociais demonstrarem os seus limites. A ideia de que é muito difícil mudar o que está acontecendo é muito forte. Quanto a isso, Dardot e Laval comentam que

[...] é mais fácil fugir de uma prisão do que sair de uma racionalidade, porque isso significa livrar-se de um sistema de normas instaurado por meio de todo um trabalho de interiorização. Isso vale em particular para a racionalidade neoliberal, na medida em que esta tende a trancar o sujeito na pequena 'jaula de aço' que ele próprio construiu para si. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 396)

Aprofundando um pouco mais a questão do papel do Estado sob o neoliberalismo, devido a relação intrínseca do objeto de pesquisa com o mesmo, outro autor que deve ser mencionado é David Harvey que, apesar de possuir diferenças perceptíveis de interpretações do fenômeno especialmente sobre suas possibilidades de superação em relação aos anteriormente citados Dardot e Laval, para esse estudo, que apenas apanha o neoliberalismo como um contexto influente na temática de pesquisa, não parece ser contraditório à associação de caracterizações sobre o neoliberalismo feita pelos dois trabalhos.

Para Harvey (2008), os perfis das classes dominantes, dos explorados, dos estados envolvidos e do modelo de exploração têm mudado muito no decorrer do tempo e no espaço geográfico, por isso o autor trabalha com o conceito de práticas de neoliberalização, que são ações concretas que buscam a efetivação do neoliberalismo.

Harvey caracteriza o Estado neoliberal como um garantidor de fortes direitos individuais à propriedade privada, direito das instituições privadas, funcionamento do livre comércio, da livre concorrência, com a soberania do Estado em relação à economia, entregue às vontades do movimentos dos mercados internacionais:

Afirma-se que a privatização e a desregulação combinadas com a competição eliminam os entraves burocráticos, aumentam a eficiência e a produtividade,

melhoram a qualidade e reduzem os custos - tanto os custos diretos ao consumidor (graças a mercadorias e serviços mais baratos) como, indiretamente, mediante a redução da carga de impostos. O Estado neoliberal deve buscar persistentemente reorganizações internas e novos arranjos institucionais que melhorem sua posição competitiva como entidade diante de outros Estados no mercado global. (HARVEY, 2008, p. 77)

O Estado “se origina da contradição entre os interesses particulares e os da comunidade” (HARVEY, 2005, p. 80) e, por isso, precisa ter uma aparência de independência para garantir o interesse comum. Nessa lógica, o capitalismo, inclusive em sua face neoliberal, sempre precisará do Estado como instrumento de amortecimento da luta de classes, por mais que negue esta dependência. Sem ele, a exploração ficaria explícita para um contingente de explorados muito maior numericamente do que o de exploradores.

Ellen M. Wood também demonstra, em *O império do capital* (2014), como o Estado é mais “essencial do que nunca para o capital”, mesmo com a globalização. Isso não quer dizer que seja necessário um Estado imperial global, mas que hoje a existência de um “sistema global de Estados múltiplos”, em relações complexas de dominação e subordinação, garante a perenidade do sistema capitalista em uma nova forma de imperialismo. Não existe outra instituição capaz de “oferecer o tipo de regularidade diária das condições de acumulação de que o capital necessita” que o Estado-nação, que oferece ao capitalismo uma “estrutura legal e institucional, apoiada pela força coercitiva, para sustentar relações de propriedade do capitalismo, seu complexo aparelho contratual e suas intrincadas transações financeiras” (WOOD, 2014, p. 26-28). A existência do Estado garante, ao menos na aparência, uma divisão entre relações econômicas e extraeconômicas, importante para a exploração:

A dificuldade, mais uma vez, é que o papel da força extra-econômica no imperialismo capitalista, bem como na dominação de classe capitalista, é opaco, porque em geral ela opera não pela intervenção direta na relação entre capital e trabalho, ou entre Estados imperiais e subordinados, mas de forma mais indireta pela sustentação do sistema de compulsões econômicas, do sistema de propriedade (e do de não propriedade) e da operação dos mercados. Mesmo quando se aplica a força direta na luta entre as classes - como quando a polícia prende grevistas -, a natureza de transação tende a ser obscurecida pela neutralidade clara do poder coercitivo. Especialmente nas democracias liberais, com o sufrágio universal e as liberdades civis moderadamente bem estabelecidos, a polícia não é empregada pelo capital, mas representa um Estado que, em princípio, pertence a todos os cidadãos. Hoje, quando o governos poderosos lançam ações militares contra outros mais fracos, somos levados a entender que, também nesse caso, a força não opera imperialmente, mas com neutralidade, no interesse da 'comunidade internacional'. (WOOD, 2014, p. 17)

Diante do contexto neoliberal, o mundo do trabalho também sofreu sérias transformações. A disputa pelo seu formato é estratégica para determinar o modo de exploração, elemento central para a acumulação da riqueza e dominação de classe em qualquer modo de produção. Como os outros elementos da razão neoliberal, também é importante percebermos que as novas configurações do mundo do trabalho são construídas historicamente, portanto não são relações de trabalho naturais e inevitáveis, mas sim fruto de decisões humanas em um processo de luta de classes.

Ao contrário de um suposto fim do trabalho ou de sua perda de centralidade para o mundo contemporâneo, ou ainda do avanço da tecnologia como principal força produtiva, o que temos a partir da crise estrutural do capital e de sua reestruturação produtiva é um aumento da exploração do trabalho, criando novas associações entre trabalho e ciência, materialidade e imaterialidade, trabalho produtivo e improdutivo, a fim de ampliar uma superexploração da força de trabalho a partir principalmente do avanço da acumulação do capital sobre o trabalho imaterial. A hipótese de Antunes, com a qual tendo a concordar, é que

[...] estamos presenciando em escala global o crescimento de novas formas de realização da lei do valor, configurando mecanismos complexos de extração do mais-valor, tanto nas esferas da produção material quanto nas das atividades imateriais, estas também crescentemente constitutivas das cadeias globais de produção de valor. E, mais, mesmo não sendo o elemento dominante, é necessário reconhecer que o trabalho imaterial vem assumindo papel de relevo na conformação do valor, não só por ser parte da articulação relacional entre distintas modalidades de trabalho vivo em interação com trabalho morto, como também por ser partícipe do processo de valorização, ao reduzir o tempo de circulação do capital e, por consequência, também seu tempo total de rotação. (2018, p. 47)

A ampliação do trabalho imaterial não pode ser confundida com a perda de centralidade do trabalho produtivo material, pois talvez nunca tenhamos tido um contexto com tantas mercadorias em circulação. Ao mesmo tempo, seguimos vivendo em uma sociedade na qual, cada vez mais, uma maioria de pessoas depende exclusivamente do seu trabalho para sobreviver.

A ciência e as novas tecnologias não são meros substitutos de trabalho humano, mas sim instrumentos que auxiliaram a gerar novas configurações do mundo do trabalho, acelerando a incorporação do trabalho intelectual em novas tecnologias e máquinas, ao mesmo tempo em que deslocam o trabalho humano para novos formatos ou funcionalidades.

Esses novos formatos que aprofundam a exploração do trabalhador, para a tradição teórica marxista, significam a ampliação da exploração capitalista do trabalho

abstrato, no qual neste já não impera mais a qualidade, apenas a quantidade. Segundo Antunes,

[...] a partir da vigência do sistema de metabolismo social do capital, o caráter útil do trabalho e sua dimensão concreta se tornam subordinados a outra condição, a de ser dispêndio de força humana produtiva, física ou intelectual, socialmente determinada para gerar mais-valor. Aflora o trabalho abstrato, o qual faz desaparecer as diferentes formas de trabalho concreto, que, segundo Marx, se reduzem a uma única espécie de trabalho, o trabalho humano abstrato, dispêndio de energias físicas e intelectuais, necessárias para a produção de mercadorias e de valorização do capital. Isso nos permite chegar a uma primeira conclusão: se podemos considerar o trabalho como um momento fundante da sociabilidade humana, como ponto de partida de seu processo de humanização também é verdade que na sociedade capitalista o trabalho se torna assalariado, assumindo a forma de trabalho alienado, fetichizado e abstrato. Ou seja, na medida em que ele é imprescindível para criar riquezas para o capital, ele se transforma em objeto de sujeição subordinação, estranhamento e reificação. O trabalho se converte em mero meio de subsistência, tornando-se uma mercadoria especial a força de trabalho, cuja finalidade precípua é valorizar o capital. (ANTUNES, 2018, p. 112)

Com essas rápidas alterações, os trabalhadores também estão cada vez mais submetidos a instabilidades, desterritorialização, precarização e novas relações entre trabalhadores e empresas, nas quais, muitas vezes, se buscam evitar as relações trabalhistas contratuais e até ocultar relações de assalariamento, fortalecendo o mito do livre empreendedorismo individual, ou do indivíduo-empresa, como nos dizem Dardot e Laval(2016), como alternativa para todos(as), na qual viveríamos em uma sociedade de patrões de si próprios. Assim, não existiriam mais relações entre trabalhadores e patrões, entre capital e trabalho, mas apenas relações entre empresas, processos que podemos perceber explicitamente a partir da “uberização” ou “pejotização” das relações de trabalho (BRAGA, 2017; ANTUNES, 2018 e 2019).

Com o aumento do desemprego no mercado de trabalho formal, da informalidade e da terceirização, estamos sofrendo um processo que, nas palavras de Antunes (2018), é de precarização estrutural do trabalho. Há uma ampliação da superexploração do trabalho, a partir principalmente do uso das novas tecnologias e da desregulamentação das relações de trabalho, fazendo com que os trabalhadores percam as proteções legais que limitavam a exploração das empresas sobre suas vidas. Desregulamentação de direitos trabalhistas esta que é parte fundamental do receituário neoliberal, como fica nítido em vários estudos já citados.

Diante dessas novas relações, surgem novas denominações para segmentos da classe trabalhadora, como precariado e proletariado de serviços, muitos submetidos há um regime de servidão digital, em que as relações com a empresa para qual trabalham

sem limites legais, embora de maneira informal, dá-se por meios eletrônicos e aplicativos, como nos demonstram os estudos de Antunes (2018) e Ruy Braga (2017).

Nesse contexto, ainda segundo Antunes,

É como se todos os espaços existentes de trabalho fossem potencialmente convertidos em geradores de mais-valor, desde aqueles que ainda mantêm laços de formalidade e contratualidade até os que se pautam pela aberta informalidade, na franja integrada ao sistema, não importando se as atividades realizadas são predominantemente manuais ou mais 'intelectualizadas', 'dotadas de conhecimento'. Assim, nesse universo caracterizado pela subsunção do trabalho ao mundo maquínico (seja pela vigência da máquina-ferramenta do século XX, seja pela máquina informacional-digital dos dias atuais), o trabalho estável, herdeiro da fase taylorista-fordista, relativamente moldado pela contratação e pela regulamentação, vem sendo substituído pelos mais distintos e diversificados modos de informalidade, de que são exemplo o trabalho atípico, os trabalhos terceirizados (com sua enorme variedade), o 'cooperativismo', o 'empreendedorismo', o 'trabalho voluntário' e mais recentemente os trabalhos intermitentes. (ANTUNES, 2018, p. 67)

Na área da educação, este contexto neoliberal também tem se expressado no avanço de políticas internacionais de mercantilização do conhecimento e da educação, além da imposição de lógicas de mercado e meritocráticas sobre a educação pública, como veremos a seguir.

Roger Dale, em suas análises de "Agenda Global Estruturada para a Educação" (AGEE), a partir do estudo da economia política internacional, busca entender a "[...] mudança de natureza da economia capitalista mundial como a força directora da globalização e procuram estabelecer os seus efeitos, ainda que intensamente mediados pelo local, sobre os sistemas educativos" (DALE, 2004b, p. 426). Dale entende que:

As agendas nacionais para a educação são formadas mais no nível do regime do que no nível estrutural; as 'políticas educativas', o processo de determinar o conteúdo e o processo da educação são poderosamente moldados e limitados pelas 'políticas educativas', pelo processo de determinação das funções a serem desempenhadas, pela importância do conseqüente provimento dos seus recursos, pelo sistema educativo como parte de um quadro nacional regulador mais amplo (ver Dale, 1994; Dale & Robertson, 1998). De uma forma muito crítica, neste contexto, todos os quadros regulatórios nacionais são agora, em maior ou menor medida, moldados e delimitados por forças supranacionais, assim como por forças político-económicas nacionais. E é por estas vias indirectas, através da influência sobre o estado e sobre o modo de regulação, que a globalização tem os seus mais óbvios e importantes efeitos sobre os sistemas educativos nacionais (ver Dale, 1998a). (2004b, p. 441)

Uma dessas orientações políticas globalizadas, imposta por agendas construídas por agentes políticos locais, é a "modernização conservadora", que tem como uma de suas ideias principais a imposição de lógicas de mercado como o centro da agenda educacional. Roger Dale analisa principalmente as reformas educacionais realizadas na

Nova Zelândia e em parte na Inglaterra nos anos 1980 e 1990, promovidas pela ação do que chama de *Novas Direitas* organizadas em torno de uma projeto de “modernização conservadora”. A privatização, porém, não é o único processo de realização das novas direitas na educação. Por isso, a distinção isolada do público/privado parece inadequado para captar as complexidades das mudanças a que os sistemas educacionais estão sendo submetidos (DALE, 2004, p. 205), como indica Dale:

Las numerosas combinaciones posibles de financiamiento, suministro y reglamentación tornan posible la amplia serie de mecanismos y ‘mezclas’ de ‘mercado’ en la economía de política social responsable por la heterogeneidad y complejidad de los “mercados” educativos que aparentemente están proliferando por todo el mundo occidental. No es necesario más que enlistar algunas formas posibles para confirmar esta idea y para que la idea asociada —ya que estas formas son susceptibles de tener una serie de consecuencias muy diferentes— sea inferida. (2004, p. 206)

Assim, para o autor, uma categoria relevante para entendermos este fenômeno é a “liberalização”, que se dá pela redução do controle governamental por meio da abertura de uma área a pressões competitivas, “[...] Y, así como es posible tener privatización sin competencia, también es posible tener liberalización sin privatización, introduciendo la competencia en el sector público sin transferir la propiedad” (DALE, 2004, p. 207). Neste caso, apesar do sistema ser financiado com recursos públicos, as lógicas de mercado obtêm o controle das políticas educacionais por mediação de uma variedade de mecanismos administrativos e um deles pode ser inclusive a ação de servidores públicos, que, no seu espaço de discricionariedade, optam por reproduzir determinadas lógicas que podem ser contraditórias com os interesses coletivos e mais afinadas com lógicas meritocráticas e de mercado, que possuem consequências excludentes.

Sobre essas lógicas de mercado na educação, Dale nos lembra que elas não surgem ao natural, portanto são construídas e respondem a interesses de determinados grupos. Ressalta ainda que elas dependem de condições para sua implementação, enquanto política pública, que partem de autorizações de setores do próprio Estado:

[...]en muchos sistemas educativos, el eslogan no es el más adecuado para provocar una amplia e inmediata captación, aunque pudiera obtener tal credibilidad. Es decir, el mercado, por sí mismo, tiene que ser ‘promovido’; el ideal tiene que ser ‘vendido’ o impuesto a aquellos que en él estarán involucrados. Hay aquí dos factores fundamentales. El primero, el económico, envuelve la creación de una serie de condiciones institucionales para que mercados educativos sean instalados y puedan florecer; el otro factor, el político, implica el establecimiento del nivel mínimo de aceptabilidad o acreditación —si no es que de legitimidad— para los mercados en un área de la cual, en muchos países, estuvieran de manera general totalmente ausentes. (DALE, 2004, p. 207-208)

É importante notarmos que as condições institucionais das quais fala Dale não partem apenas da alta hierarquia, mas também de agentes públicos próximos ao “nível de rua”. Isso ocorre, por exemplo, quando docentes de um IF hipotético resolvem oferecer componentes curriculares que enquadram os assuntos a partir de lógicas de mercado, ou quando algum docente opta por conteúdos que naturalizam as lógicas de mercado como única possibilidade. Ou ainda quando se utilizam estruturas e bolsas de ensino públicas para a realização de pesquisa e extensão para atender interesses de empresas privadas, ou então implementando práticas didático-pedagógica alinhadas às ideologias dos mercado, como a pedagogia das competências, por exemplo.

Michael Apple também analisa o movimento de “modernização conservadora” da educação em vários estudos, principalmente seus reflexos no currículo escolar. O autor, ao analisar as mudanças educacionais nos EUA entre as décadas de 1980 e 1990, demonstrou alguns movimentos de setores de classes, expressão de “elites econômicas dominantes”, para impor sua vontade ao setor educativo. Esses movimentos tiveram a intenção de reintegrar a educação em uma agenda econômica, mas não só isso, por também se relacionarem às lutas culturais do entorno e confrontações sobre raça e gênero, coincidindo com alianças e poder de classe (APPLE, 1998, p. 268-269).

Apple analisa como o período em que as instituições educacionais nos EUA eram vistas como um fracasso, com altos índices de evasão, aumento do analfabetismo funcional, dificuldades com normas e disciplina, má avaliações em testes de massa, fez com que setores colocassem na pauta pública questões sobre os “conhecimentos reais”, ou “habilidades economicamente úteis”, com a necessidade da construção de “escolas mais eficientes” que respondessem às necessidades do setor privado no esforço de superarem a crise econômica da época. O autor afirma que, por trás de tudo isso, esteve um ataque às normas e valores igualitários. Também destaca a articulação de um discurso de que o excesso de democracia, cultura e política estavam relacionados com uma suposta decadência econômica e cultural pela qual passavam, muito por conta da desindustrialização e migração dos parques industriais de grandes empresas para outros países, fruto da globalização econômica.

Apple mapeia os setores que compunham uma aliança conservadora nos EUA, e que estavam relacionados com movimentos internacionais, que buscavam construir a “modernização conservadora”, setores estes que, segundo Apple citando Dale, caracteriza-se entre outros elementos por

[...]‘liberar’ a los individuos a efectos económicos al tiempo que se les controla a efectos sociales; en realidad, en la medida en que la ‘libertad’ económica incrementa las desigualdades, es probable que aumente la necesidad de control social. Un ‘Estado pequeño y fuerte’ limita el ámbito de sus actividades transfiriendo al mercado, que defiende y justifica, tantas actividades de bienestar (y otras) como sea posible. En educación, la nueva fe en la competencia y en la elección no es generalizada; en lugar de eso, ‘lo que se pretende es un sistema dual, polarizado entre... las escuelas afectadas por el mercado y las escuelas de mínimos.’ (DALE, apud APPLE, 2001, p. 55)

As quatro frações de classes que formam a coalizão analisada por Apple eram caracterizadas como neoliberais; populistas autoritários; neoconservadores; e nova classe média profissional.

Os neoliberais, então fração mais poderosa da aliança, defendiam ideias como o Estado mínimo; tudo que é privado é necessariamente bom e o que é público ruim; as escolas públicas desperdiçam recursos, “buraco negro” de dinheiro, sem eficiência; racionalidade econômica como a mais importante; todos atuando por benefícios pessoais; estudantes como capital humano; mundo competitivo; eficiência; meritocracia; o mundo como um imenso mercado em que a possibilidade de “livre escolha do consumidor” é a garantia da democracia (APPLE, 1998, p. 270).

Os neoconservadores, por sua vez, defendiam um Estado forte; preocupado com normas residuais; a romantização de um passado que na verdade nunca aconteceu; a crença de que existe um estado natural das coisas; um estado de normalidade em que todos sabem seu lugar; uma ordem natural; uma retomada da “tradição ocidental”; do patriotismo; um sentimento de perda; na educação lamentam a decadência do currículo.

Na estratégia neoconservadora, a regulação estatal é a principal ação para imposição de suas lógicas, o que os diferencia em parte dos neoliberais. Apple cita termos de Dale para caracterizar que há uma mudança constante de relação entre a “autonomia permitida” e a “autonomia regulada” no próprio tempo de trabalho dos(as) professores(as), cada vez mais “estandardizado, racionalizado e vigiado”.

A autonomia permitida dá-se pela relação de confiança que resulta da formação docente e sua certificação, a partir da qual ao é outorgada liberdade, dentro de certos limites, para atuar em suas aulas a seu próprio juízo. No entanto, para os neoconservadores, este espaço precisa ser cada vez mais regulado a partir da determinação daquilo que se deve ensinar e como, como destaca Apple:

En las condiciones crecientes de autonomía regulada, las acciones de los profesores están sujetas ahora a un gran escrutinio en términos del proceso y de los resultados. Desde luego, hay estados, en la Unión Americana, que tienen especificados no solamente el contenido que los profesores deben enseñar, sino

que también están regulados los únicos métodos apropiados para enseñar. No seguir estos métodos especificados 'apropiados' los pone al profesor en riesgo de recibir sanciones administrativas. Tal régimen de control está basado no en la confianza, sino en una sospecha profunda de móviles y la competencia de profesores. Para los neoconservadores esto es el equivalente de la noción de 'productor cautivo' que es tan poderosa entre los neoliberales. Para éstos, sin embargo, no es el mercado el que resolverá este problema, sino un estado fuerte e intervencionista que verá que se enseñen sólo los contenidos 'legítimos' mediante métodos igualmente "legítimos". Y esto será vigilado mediante pruebas nacionales y estatales tanto de estudiantes como de profesores. (1998, p. 281)

Os populistas autoritários, por sua vez, formavam uma fração que utilizava ideias baseadas em uma suposta autoridade bíblica, ligadas ao conservadorismo religioso, com o entendimento da educação pública como um perigo, da família como algo divino, pregando uma agenda moralista.

Finalmente, tem-se a nova classe média profissional que, ainda segundo Apple, fornecia “certo apoio às políticas de modernização conservadora”. A caracterização desta nova classe média profissional é ser um grupo de pessoas que “ganha sua própria mobilidade dentro do Estado e da economia com base no uso das suas habilidades técnicas”. Esta fração se relacionava com a implementação de políticas neoliberais, embora não fosse muito engajada ideologicamente, entendendo a implementação da modernização conservadora como algo neutro, natural. Portanto, em algum outro aspecto da suas vidas poderiam até ser “liberais”, o que no espectro político brasileiro poderíamos denominá-los progressistas ou até mesmo de esquerda, de acordo com as características apresentadas por Apple:

Los miembros de esta fracción, ascendentemente móvil, no creen necesariamente en las posiciones ideológicas que defiende la alianza conservadora. De hecho, en otros aspectos de sus vidas pueden ser considerablemente más moderados e incluso políticamente 'liberales'. Sin embargo, como expertos en la eficiencia, la gestión, la evaluación, y la responsabilidad, ellos proveen la habilidad técnica para poner en práctica las políticas de modernización conservadora. Su propia movilidad depende de la expansión de sus habilidades y de sus ideologías profesionales con respecto al control, la medición y la eficiencia. Así, con frecuencia apoyan tales políticas como 'instrumentaciones neutras', aun cuando estas políticas puedan ser usadas para otros propósitos distintos a los fines supuestamente neutrales con los que esta clase está comprometida. (APPLE, 1998, p. 286)

Ainda segundo Apple (1998, p. 286), este setor não estava imune às mudanças ideológicas à direita. Devido aos ataques contra o Estado e a esfera pública, esta fração de classe, por medo de instabilidades, de perder sua mobilidade e status, tendeu a fazer parte da aliança pela modernização conservadora, por mais contraditório que isso possa parecer.

Esses quatro setores de classes articulados em torno da modernização conservadora, e com atuação em redes internacionais, propagaram políticas públicas e educacionais que possuem muitas semelhanças de conteúdo com o que é defendido no Brasil hoje, por setores de classes à direita. Novamente, de acordo com Apple,

[...] se ha constituido una nueva alianza, cuyo poder está aumentando en la política educativa y social. Este bloque de poder combina los negocios con la Nueva Derecha y con los intelectuales neoconservadores. Sus intereses tienen menos que ver con las oportunidades de desarrollo en la vida de las mujeres, de las personas de color o de los trabajadores. En cambio, aspira a establecer las condiciones educativas que cree necesarias tanto para incrementar la competitividad internacional, los beneficios y la disciplina como para hacernos regresar a un pasado utópico del hogar, la familia y la escuela 'ideales'. (2001, p. 53)

A força desta aliança ficou visível a partir de um conjunto de políticas educacionais, como o programa de *vouchers* que abre competição entre escolas e estudantes para o recebimento de créditos, assemelhando a escolha escolar ao livre mercado; pela homogeneização dos currículos nacionais com a imposição de “competências” mínimas e aplicação de testes em massa, para medir a qualidade de estudantes e professores, para forçar a implementação de um currículo; pelos ataques contra o currículo escolar devido o suposto viés “antifamiliar”, contra o livre mercado, com falta de patriotismo, com um humanismo secular, que não reproduz a tradição ocidental, e não trabalha com o “conhecimento real”; e por último uma crescente pressão por atender no currículo às necessidades das empresas e indústrias (APPLE, 2001, p. 53).

Outra estratégia adotada pela nova direita dos EUA contra a educação pública, que foi copiada por seus parceiros em outros países, foi atribuir à educação a culpa pelas crises econômicas e sociais geradas pelo capitalismo. Conforme indica Apple,

[...] la derecha política de los Estados Unidos ha tenido mucho éxito a la hora de recabar apoyos contra el sistema educativo y sus trabajadores, exportando a menudo la crisis de la economía a las escuelas. Así, uno de sus logros principales ha consistido en trasladar la culpa del desempleo y del subempleo, de la pérdida de competitividad económica y de la supuesta ruptura de los valores y normas 'tradicionales' de la familia, la educación y el trabajo asalariado y no asalariado de las políticas económica, cultural y social de los grupos dominantes a la escuela y a otros organismos públicos. Como dije en el Capítulo Primero, ahora lo 'público' es el centro de todos los males; lo 'privado' es el centro de todo lo que es bueno. (2001, p. 54)

Pensando a realidade brasileira, a caracterização dos setores de classes que compõem a aliança pela modernização conservadora na educação, realizada por Apple, possui semelhanças perturbadoras com os setores que se articularam no Brasil, assim como com as políticas propostas. Seria como se no Brasil de hoje estivéssemos vivendo

um período bastante semelhante ao analisado por Apple nos EUA nos anos 1990, ou pior, como se estivéssemos importando tardiamente políticas educacionais que já demonstraram seus limites há 30 anos em seus países de origem.

Esse movimento também se expressa no avanço de lógicas privadas e meritocráticas sobre o público, como demonstram, por exemplo, os estudos de Vera Peroni (2013 e 2015) que, entre outros temas, aborda os avanços das lógicas privadas em meio à educação pública e suas consequências no currículo e para a democracia; o estudo de Christian Laval (2019), que aborda o quanto a educação, sob a hegemonia neoliberal, está sendo submetida a um fatalismo das lógicas de mercado tornando a escola uma “antessala de uma vida econômica e profissional nada igualitária”; ou ainda o trabalho de Luiz Carlos de Freitas (2018), que trata das reformas empresariais da educação, nas quais, sob a hegemonia do neoliberalismo, o padrão de funcionamento buscado para a educação, principalmente para a escola, é o da organização empresarial, como se a escola fosse mais uma prestadora de serviços. Essa escola, ainda segundo Freitas,

[...] coloca como finalidade para a formação da juventude seu enquadramento na lógica de exploração do status quo, sendo este apenas tecnologicamente modernizado (Revolução 4.0). Ainda que construa alianças com outras visões e se manifeste pelo seu contrário, propondo ‘educação para todos’, trata-se de uma educação desigual e que aprofunda a segregação ao longo do sistema educacional, amplificando sua elitização – ou seja, garantindo que a escola seja adaptada às novas exigências do status quo sem sair de seus limites e sem gerar demandas ‘indevidas’ que pressionem o Estado econômica ou politicamente. (FREITAS, 2018, p. 60)

Neste momento, setores das classes dominantes retomaram o protagonismo político no Brasil, que, na verdade, só havia sido limitado em parte no período anterior, buscando impôr a retomada de uma agenda conservadora de sociedade, associada a uma agenda econômica neoliberal, trazendo à tona visões de mundo discriminatórias, que assumem a desigualdade social e uma educação voltada para atender os interesses do capital como naturais. Resta o combate policial ao quem questiona isso como norma para a educação. Talvez o movimento *Escola sem partido* seja a expressão mais caricata desta ação de classe na disputa pelo currículo escolar.

Também se percebe que essa orientação política de modernização conservadora é importada e articulada por grupos locais no Brasil, cujo setores nacionais estão visivelmente articulados com seus pares no exterior, reproduzindo assim uma característica fundante das elites econômicas brasileiras que é o seu pouco apreço real pelo desenvolvimento social local e sua busca permanente por alianças com elites

internacionais, mesmo que de forma subalterna, para garantir a manutenção local de sua dominação de classe e, portanto, a manutenção de suas distinções e privilégios.

Diante deste contexto estrutural, como os IFs situaram-se em sua pouco mais de uma década de existência? Responder esta pergunta pode ser o trabalho de pesquisas específicas e não é tarefa simples que possa ser respondida a partir desta, mas é importante colocarmos alguns temas em evidência para que se pense sobre.

3.2 O CONTEXTO POLÍTICO NACIONAL NOS 12 ANOS DE INSTITUTOS FEDERAIS

3.2.1 Governos petistas e o “reformismo fraco”

Os Institutos Federais foram criados durante o segundo governo Lula, embora, como já se viu, a gestação das concepções de educação profissional que se buscariam implementar na nova institucionalidade já estivessem sendo discutidas desde antes e por setores que iam muito além do governo. Para entender o contexto da criação dos IFs, é importante recuar no tempo, para se pensar sobre as características deste governo como um todo, desde seus primeiros anos.

Os significados dos governos petistas ainda são tema de ativos debates nos mais variados âmbitos e aqui reproduzirei apenas algumas posições com as quais tenho maior afinidade e que parecem servir para pensar a temática. A eleição de Lula representou uma grande esperança de superação de grandes entraves que o país enfrentava até então. Não se tratava de uma esperança revolucionária, mas apenas de um país menos desigual, com condições de vida justa para os(as) trabalhadores(as), da erradicação da pobreza, do analfabetismo, da implementação de uma reforma agrária, de investimentos em saúde, educação e, principalmente, de um país sem corrupção, uma das grandes bandeiras políticas do Partido dos Trabalhadores (PT) até então. Sobre tais expectativas, Francisco de Oliveira afirma que

Não se parte aqui, [...] de que Lula recebeu um mandato revolucionário dos eleitores e sua Presidência apenas se rendeu ao capitalismo periférico. Mas o mandato, sem dúvida, era intensamente reformista no sentido clássico que a sociologia política aplicou ao termo: avanços na socialização da política em termos gerais e, especificamente, alargamento dos espaços de participação nas decisões da grande massa popular, intensa redistribuição da renda num país obscenamente desigual e, por fim, uma reforma política e da política que desse fim à longa persistência do patrimonialismo. (OLIVEIRA, 2010, p. 369)

Para Oliveira, em 2010, o governo Lula não se diferenciou da série histórica dos governos brasileiros, pois praticou políticas que foram o “avesso” do mandato de classe que recebeu. Lula recebeu, de FHC, um Estado atrofiado do ponto de vista da sua capacidade de intervenção econômica, obrigado a persistir em uma política econômica de reprodução de desigualdades. Assim, só fez aumentar a autonomia do capital,

[...] retirando das classes trabalhadoras e da política qualquer possibilidade de diminuir a desigualdade social e aumentar a participação democrática. Se FHC destruiu os músculos do Estado para implementar o projeto privatista, Lula destrói os músculos da sociedade, que já não se opõe às medidas de desregulamentação. E todos fomos mergulhados outra vez na cultura do favor [...] (OLIVEIRA, 2010, p. 375)

Assim, o autor entende que o governo Lula representou uma “hegemonia às avessas”, pois, “apesar de avalizado por uma intensa participação popular” (OLIVEIRA, 2010, p. 369), ao chegar ao poder praticou políticas que são o avesso do mandato de classe recebido nas urnas.

Oliveira, em seu clássico *Crítica à razão dualista*, publicado pela primeira vez em 1972, e depois em *O ornitorrinco*, texto de 2003, aborda que não há contradição entre os modernos setores dinâmicos da economia capitalista no Brasil e os setores atrasados e arcaicos, mas sim uma dinâmica em que ambos se articulam na concentração de renda, propriedade e poder, dinâmica essa que, ao mesmo tempo que coloca a economia em movimento, trava seu desenvolvimento e principalmente a sua expansão, distribuição de riquezas e renda:

O processo descrito, em seus vários níveis e formas, constitui o modo de acumulação global próprio da expansão do capitalismo no Brasil no pós-anos 1930. A evidente desigualdade de que se reveste que, para usar a expressão famosa de Trotsky, é não somente desigual mas combinada, é produto antes de uma base capitalística de acumulação razoavelmente pobre para sustentar a expansão industrial e a conversão da economia pós-anos 1930, que da existência de setores ‘atrasado’ e ‘moderno’. Essa combinação de desigualdades não é original; em qualquer câmbio de sistemas ou de ciclos, ela é, antes, uma presença constante. A originalidade consistiria talvez em dizer que - sem abusar do gosto pelo paradoxo - a expansão do capitalismo no Brasil se dá introduzindo relações novas no arcaico e reproduzindo relações arcaicas no novo, um modo de compatibilizar a acumulação global, em que a introdução das relações novas no arcaico libera força de trabalho que suporta a acumulação industrial-urbana e em que a reprodução de relações arcaicas no novo preserva o potencial de acumulação liberado exclusivamente para os fins de expansão do próprio novo. Essa forma parece absolutamente necessária ao sistema em sua expressão concreta no Brasil, quando se opera uma transição tão radical de uma situação em que a realização da acumulação dependia quase integralmente do setor externo, para uma situação em que será a gravitação do setor interno o ponto crítico da realização, da permanência e da expansão dele mesmo. Nas condições concretas descritas, o sistema caminhou inexoravelmente para uma concentração da renda, da propriedade e do poder, em que as próprias medidas de intenção corretiva ou redistributivista - como querem alguns - transformaram-se no pesadelo prometeico

da recriação ampliada das tendências que se queria corrigir. (OLIVEIRA, 2013, p. 59-60)

Na história do capitalismo brasileiro, os setores econômicos e classes sociais que fazem parte dos setores dinâmicos da economia dependem da existência de setores da população submetidos a uma forte exploração, com baixa renda, em subempregos, precarizados, ou até mesmo excluídos de um mercado de trabalho, mesmo que informal, assim canalizando a riqueza para os mais ricos que, em conjunto com a classe média, formam o mercado interno mais relevante.

Em texto de julho de 2003, *O ornitorrinco*, Oliveira atualiza os termos da interpretação sobre o desenvolvimento econômico e social brasileiro em seus impasses, contradições e combinações esdrúxulas. Utilizando a metáfora do ornitorrinco ao se referir ao desenvolvimento brasileiro, afirma que

O ornitorrinco é isso: não há possibilidade de permanecer como subdesenvolvido e aproveitar as brechas que a Segunda Revolução Industrial propiciava; não há possibilidade de avançar, no sentido da acumulação digital-molecular: as bases internas da acumulação são insuficientes, estão aquém das necessidades para uma ruptura desse porte. Restam apenas as 'acumulações primitivas', tais como as privatizações propiciaram: mas agora com o domínio do capital financeiro, elas são apenas transferências de patrimônio, não são, propriamente falando, 'acumulação'. O ornitorrinco está condenado a submeter tudo à voragem da financeirização, uma espécie de 'buraco negro': agora será a previdência social, mas isso o privará exatamente de redistribuir a renda e criar um novo mercado que sentaria as bases para a acumulação digital-molecular. O ornitorrinco capitalista é uma acumulação truncada e uma sociedade desigualitária sem remissão. (OLIVEIRA, 2013, p. 150)

André Singer, em *Os sentidos do lulismo* (2012), parte desta última afirmação de Oliveira para questionar se algo havia mudado nos dois mandatos presidenciais de Lula ou se o "truncamento da acumulação" e a "desigualdade sem remissão" seguiam se confirmando. Singer também escreve *O lulismo em crise* (2018) que, junto à sua obra citada anteriormente, representam importantes análises dos governos petistas e daquilo que o autor chama de "lulismo", suas bases de apoio, contradições, limites e desfechos, finalmente caracterizando os governos como de "reformismo fraco".

Singer entende que, a partir de 2003, a mudança de conjuntura internacional permitiu a adoção de políticas para reduzir a pobreza e para ativação de uma mercado interno de massas, "sem confronto com o capital" (2012, p. 144). As políticas de redução da pobreza, por sua vez, construíram bases políticas de sustentação social do governo, a partir do apoio do "subproletariado" mais empobrecido, que permitiram alguns avanços principalmente no segundo mandato, mas com a "manutenção da ordem". O autor admite

que promover uma “reformismo fraco”, a ponto de não haver conflitos, estende no tempo uma redução das desigualdades, porém,

O lulismo partiu de grau tão elevado de miséria e desigualdade, em país cujo mercado interno potencial é expressivo, que as mudanças estruturais introduzidas, embora tênues em face das expectativas radicais, tiveram efeito poderoso, especialmente quando vistas da perspectiva dos que foram beneficiados por elas: o próprio subproletariado. (SINGER, 2012, p. 15)

O autor defende ainda que o governo não teve caráter “completamente neoliberal”, pois a opção pela redução das desigualdades e a destinação de uma parcela maior do PIB aos mais pobres seria contraditório com isso, embora reconheça que o governo garantiu superávits primários maiores do que aqueles garantidos por FHC ao mercado financeiro. Assim, formou-se uma situação na qual

As condições para o programa de combate à pobreza viriam da neutralização do capital por meio de concessões, não do confronto. A manutenção da tríade juros altos, superávits primários e câmbio flutuante faria o papel de acalmar o capital. De outro lado, a simpatia passiva dos trabalhadores, para quem a ativação do mercado interno e a recuperação do mercado de trabalho representavam benefícios reais, garantiu a paz necessária para não haver radicalização. (SINGER, 2012, p. 150)

O combate à pobreza, por sua vez, se deu a partir de quatro pilares, de acordo com Singer: “transferência de renda para o mais pobres, ampliação do crédito, valorização do salário mínimo, tudo isso resultando em aumento do emprego formal” (2012, p. 151). Cabe observar, talvez reafirmando a tese do autor, que, apesar de se concordar que as medidas de combate a pobreza a partir de investimento estatal são contraditórias com o receituário neoliberal, as medidas adotadas não romperam com qualquer lógica de reprodução do capital. Embora as medidas tenham visivelmente, em algum momento, agredido as classes dominantes em seu padrão de acumulação brasileiro, um “ornitorrinco”, como acusa Oliveira, as medidas do governo não rompem com um reformismo e, portanto, estão inseridos dentro dos estreitos marcos do capitalismo em sua fase neoliberal.

Esses sentidos contraditórios são pensados por Singer em alguns trechos de sua obra, como o destacado a seguir:

Em resumo, ao tomar das propostas originais do PT aquilo que não implicava enfrentar o capital como seria o caso da tributação das fortunas, revisão das privatizações, redução da jornada de trabalho, desapropriação de latifúndios ou negociação de preços por meio dos fóruns das cadeias produtivas, o lulismo manteve o rumo geral das reformas previstas, não obstante aplicando-as de forma muito lenta. É a sua lentidão que permite interpretá-lo como tendo um sentido conservador. (2012, p. 153)

Também entende Singer que um reformismo forte teria esbarrado no Brasil em um obstáculo que é a “vasta fração subproletária, a metade mais pobre da população brasileira, que desejava (e deseja) integrar-se à ordem capitalista e nela prosperar, e não transformá-la de baixo para cima” (SINGER, 2012, p. 155). O governo, da mesma forma, não atuou contra a desregulamentação do trabalho, um dos centros do neoliberalismo, buscando um congelamento da situação encontrada, “empurrando os conflitos capital/trabalho para o fundo da cena” (SINGER, 2012, p. 155).

Poderíamos nos perguntar se a distribuição de renda e o fim da pobreza não seriam do interesse de todos. E assim sendo, qual seria o interesse das elites em impedir um “reformismo fraco” que garantisse que isso fosse adiante? Porém, o que parece ter se confirmado mais uma vez é que as elites brasileiras dependem da existência das desigualdades para garantir o sistema de acumulação local em suas devidas articulações com o capitalismo global. E a luta travada contra os governos petistas parece ter sido para garantir que a estrutura básica identificada por Oliveira se mantivesse, ou seja, a coexistência articulada de setores dinâmicos da economia, mesmo que com tecnologia importada, sem a possibilidade de avanços próprios, com setores arcaicos, sem possibilidade de maiores avanços redistributivos. Desta forma, mantém-se a tendência à concentração de renda, sem nem sequer tocar na discussão da propriedade.

Como afirma Singer, a implementação de um reformismo fraco a partir de um governo que tente assumir um caráter arbitral, como foi o caso, depende de condições materiais,

[...] pois como também assinala Marx, nada se pode dar a uma classe ‘sem tirar de outra’, ou seja, não existe criação mágica de riqueza. Mas durante o ciclo expansivo do capitalismo a arbitragem torna-se mais fácil, já que as perdas podem ser compensadas pelos ganhos a distribuir. No lulismo, pagam-se altos juros aos donos do dinheiro e ao mesmo tempo aumenta-se a transferência de renda para o mais pobres. Remunera-se o capital especulativo internacional e se subsidiam as empresas industriais prejudicadas pelo câmbio sobrevalorizado. Aumenta-se o salário mínimo e se contém o aumento de preços com produtos importados. Financia-se, simultaneamente, o agronegócio e a agricultura familiar. (2012, p. 159)

Assim, cada fração de classe teria cultivado o “seu lulismo de estimação”: “Responsável, apesar de algo populista, para o bancos”; “nacionalista” para os industriais; “promotor de empregos, embora precários” para o proletariado; “apoiador de créditos para a agricultura familiar”, mas sem promover uma reforma agrária que enfrentasse o latifúndio (SINGER, 2012, p. 159).

Porém, se de um lado os governos petistas utilizaram o fundo público para minimizar impactos das desigualdades brasileiras, por outro não atacaram o centro dinâmico de reprodução dessas desigualdades. Por sua vez, as elites, demonstrando mais uma vez um conservadorismo fervoroso, agiram para impedir avanços conjunturais de um reformismo fraco, para que esse não se tornasse em mudança estrutural. Mais uma vez, confirmou-se que o capitalismo brasileiro depende da existência da pobreza e da desigualdade social interna, sendo incapaz de solucionar estes problemas, pois é dependente deles.

Singer ainda indica a aliança de classes que atuará no cenário político contra os governos petistas, ao observar que

Acreditando que o sucesso de Lula foi conquistado com o dinheiro que lhe é tirado pelos impostos, a pequena burguesia reage ao discurso lulista, que lhe soa falso e aproveitador. Afinal, ele bancaria o 'bom pai' com recursos alheios. Além disso, o estilo de vida pequeno-burguês é ameaçado pela ascensão do subproletariado. A presença de consumidores populares em locais antes exclusivos, como aeroportos, diminui o status relativo de que antes tinha neles exclusividade. No espaço público, a classe média tradicional brasileira começa a ser tratada como 'igual', e não gosta da experiência. (SINGER, 2012, p. 161)

O governo Dilma, por sua vez, é caracterizado por Singer (2018) como tendo uma direção relativamente autônoma em relação ao governo Lula, colocando em movimento dois processos que o autor caracterizou como os de um “ensaio desenvolvimentista” e um “ensaio republicano”. Ensaaios, pois não chegaram a se completar, mas que, apesar das contradições, buscaram acelerar o lulismo no que diz respeito à diminuição da pobreza a partir da incorporação de pessoas ao mercado de massas, ampliando o setor mais dinâmico da economia, dentro dos marcos do capitalismo.

Segundo o autor, um ensaio desenvolvimentista, pois possuiu caráter antiliberal, com intervenção estatal na economia, buscando privilegiar os setores empresariais ligados à produção em detrimento daqueles ligados ao rentismo do mercado de capitais. Republicano, porque buscou limitar o esquema clientelista predatório incrustado no aparelho estatal brasileiro.

No entanto, como o setor mais dinâmico da economia, em nosso “ornitorrinco”, depende da existência da pobreza e das desigualdades para manter seu padrão de acumulação, colocou-se em marcha para derrubar o governo. A alternativa, nesse caso, veio em forma de uma aposta em alianças políticas de sustentação que não se efetivaram:

Por que fracassou a tentativa encetada por Dilma de garantir crescimento sustentável com reindustrialização, aumento do emprego e da renda? Hipótese: a presidente apostou em uma coalizão entre industriais e trabalhadores para sustentar uma virada desenvolvimentista. No meio do caminho, a coalizão se desfez, pois os industriais mudaram de posição deixando afundar a arquitetura que deveria levar o país para fora da arrebentação gerada em 2011 pela recidiva da crise mundial. No lugar da coligação entre capital industrial e trabalho surgiu uma renovada frente única burguesa em torno de plataforma neoliberal, em particular o corte de gastos públicos e as reformas trabalhistas e previdenciária. (SINGER, 2018, p. 457-460)

Com isso, novamente se pode perceber que a “burguesia nacional” não era tão nacional assim, que o setor industrial também possui relações profundas com o setor financeiro e tendem a atuar em conjunto e, por último, que os setores mais dinâmicos da economia brasileira, longe de serem contra o clientelismo, são na verdade seus históricos beneficiários.

Ao mesmo tempo, o lulismo não teria tido o devido apoio popular para resistir ao golpe de 2016 por um conjunto de apostas equivocadas na desmobilização de bases e despolitização de suas ações. Um dos exemplos abordados por Singer é o fato de o governo Dilma se referir ao setor da sociedade outrora na pobreza, e que havia ascendido para um extrato de baixa classe média, embora com empregos precarizados, como “nova classe média”, ao invés de identificá-los como “nova classe trabalhadora”. Optou-se por identificar essa fração e classe mais com a classe média tradicional, com quem de fato dividia poucas semelhanças, do que com a classe trabalhadora e com os pobres de baixa renda, o que realmente eram. Para o autor

O lulismo, em vez de esclarecer que a ascensão era fruto de políticas públicas voltadas para as camadas populares, às quais a nova classe trabalhadora pertence, deixou que a ilusão meritocrática, que divide os trabalhadores, se estabelecesse, desviando o olhar para a classe média. (SINGER, 2018, p. 1498)

Singer (2018. p. 1809), ao analisar o contexto das mobilizações de 2012 e o impeachment da presidente Dilma, também percebe que a “nova classe trabalhadora”, apesar de ter gozado sua ascensão durante o lulismo, mobilizou-se por sua derrubada. Os motivos são vários, como a precarização, a baixa remuneração e a alta rotatividade do trabalho; o risco de verem a ascensão interrompida e o retorno à pobreza; o acesso à educação superior sem a devida correspondência no nível de trabalho ou remuneração; o endividamento elevado entre outros analisados pelo autor. Por fim, o autor avalia que

A intenção de remover obstáculos postos ao crescimento e eliminar a dependência em relação ao partido do interior provocou reações fatais. Dilma subestimou o vulcão sobre o qual estava sentada, talvez acreditando na força mágica de uma presidência imperial. O desenvolvimento ‘irregular’ do capitalismo no Brasil faz

com que as camadas “modernas” procurem perpetuar a exclusão da parte “atrasada” para que o sistema continue a funcionar como sempre o fez. A especificidade brasileira está em que o setor minoritário da sociedade é amplo o suficiente para, em determinados momentos, impor vetos. Este é o significado objetivo das manifestações antilulistas de massa entre 2015 e 2016. As contradições furaram o sonho ideológico da integração rooseveltiana sem confronto, pois a reação fez questão de radicalizar. O vendaval que se gestava desde 2003 ganhou potência, ajudado pelos acertos e erros da ex-presidente. No fim, arrastou a mandatária, despedaçou o lulismo e vai levando o Brasil para antes do ponto de partida. Quando a ressaca cessar, o quebra-cabeça precisará começar a ser remontado. (SINGER, 2018, p. 4993-4998)

Marcelo Badaró Mattos também avalia, sobre a queda de Dilma, que

Com o avanço da crise econômica, a avaliação das diversas frações da burguesia parece ter sido, crescentemente, a de que o governo do PT não só já não era capaz de garantir a paz social, como também não teria capacidade de levar adiante a agenda de cortes nos gastos públicos e retirada de direitos no ritmo e na profundidade que o grande capital passava a exigir. Assim, ao longo de 2015, cresceram, com apoio burguês, as manifestações anticorrupção e contrárias ao governo, convocadas e mobilizadas por novas organizações de direita, que emergiram depois das Jornadas de Junho de 2013. As manifestações contra a corrupção, identificadas politicamente como atos contra os governos do PT e, logo, pela derrubada de Dilma Rousseff, marcaram um investimento de novo tipo das organizações conservadoras e reacionárias nas mobilizações de rua [...] (MATTOS, 2020, p. 159)

Para uma análise específica sobre a caracterização da política de educação profissional do governo Lula, preexistência dos IFs, podemos nos apoiar em uma avaliação publicada em outubro de 2005, realizada por Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos. Importante destacar que esta avaliação ainda é anterior à criação dos IFs. Naquele momento, os autores tinham uma avaliação bastante crítica em relação ao que o governo havia implementado no âmbito da educação profissional até então. Abrem, pois, o artigo afirmando que

Mais uma vez, na história da educação brasileira, com a eleição do presidente Lula da Silva em outubro de 2002, as expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação, pautadas nos direitos inscritos na Constituição Federal de 1988, não se realizaram. Apesar da produção de conhecimentos sobre contradições, desafios e possibilidades da educação profissional, produzidas especialmente no âmbito da área Trabalho e Educação, que esperávamos ser apropriada pela política pública do Estado brasileiro, o que se revelou foi um percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1088)

Destacam também que a luta que havia se intensificado a partir de 1996 apontava para a necessidade da construção de novas regulamentações para a educação profissional que fossem coerentes com a “utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira”, e que essa disputa pelos rumos da educação profissional era, na

verdade, mais um dos embates entre setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira, pela hegemonia nesse campo. Por isso, defendiam que a estratégia de disputa devia envolver a mobilização dos setores progressistas:

Um novo decreto seria um dispositivo transitório que, enquanto garantisse a pluralidade de ações asistemas [sic.] e instituições de ensino, mobilizasse a Sociedade Civil em torno do assunto. O que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1090)

No entanto, mesmo com a revogação do Decreto nº 2.208/97, substituído pelo Decreto nº 5.154/2004, além de não desencadear uma mobilização, se viu uma fragmentação a partir do próprio MEC, ao invés de uma “política consistente de integração entre educação básica e profissional, articulando-se os sistemas de ensino federal e estaduais”. A política de ensino médio, deste modo, passou a ficar sob responsabilidade da Secretaria de Educação Básica, separada da política de educação profissional, o que também acarretou em programas distintos de reestruturação e financiamentos, novamente tratando a educação profissional como algo diferente da educação básica.

Mesmo após a criação dos IFs, é fato que modalidades como o EMI seguiram sendo exclusividade de poucas instituições de ensino, locais de referência, e não um modelo de ensino que se disseminou para o conjunto das redes. Isso, de certa forma, segue reproduzindo as dualidades da educação brasileira, em que uns tem acesso à educação de excelência e outros não. Para os autores,

Tal postura contradiz não só o documento de educação básica e educação técnica e profissional que serviu de base à campanha eleitoral do presidente Lula, mas, sobretudo, as diretrizes e propostas formuladas por educadores no Fórum Nacional de Educação, constituído por 34 instituições científicas e sindicais. De fato, efetiva-se, por esta acomodação, uma cultura, como lembrava Florestan Fernandes, de ‘modernização do arcaico’. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1094)

Do mesmo modo, entenderam que a manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio deu continuidade às políticas do governo FHC, pois eram marcadas pela “[...] ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1095).

A integração dos conteúdos propedêuticos com os da educação profissional também não se efetivou, mantendo um forte vínculo com o praticado pelas políticas anteriores. Nem mesmo a criação do PROEJA, em 2006, conseguiu romper esse ciclo e, segundo os autores

Em síntese, lamentavelmente, como constatamos anteriormente, essas medidas se constituem, na verdade, em falsos avanços; simulacros que nos distraem enquanto permitem a vitória dos conservadores, os quais, no meio de “uma ou outra alteração”, mantêm tudo como estava antes. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1099)

Sobre os demais programas de educação profissional que buscavam tratar de uma suposta inclusão de excluídos do sistema escolar, como o *Projovem* e *Escola de Fábrica*, este último em parceria público-privada com recursos públicos destinados para entes privados, os autores avaliam que

Ambos os programas, com diferenças na sua finalidade e organização, resgatam um preceito que pretendíamos ter superado desde a revogação da Lei n. 5.692/71, qual seja, tomar a qualificação profissional como política compensatória à ausência do direito de uma educação básica sólida e de qualidade. Esta deve ser garantida em qualquer idade, integrada à possibilidade de habilitação profissional mediante a qual se constituam identidades necessárias ao enfrentamento das relações de trabalho excludentes. [...] No fundo, essa política retoma o fundamento que esteve na origem da educação profissional no início do século passado: formar mão-de-obra necessária ao desenvolvimento econômico e educar psicofisicamente os jovens trabalhadores para a divisão social do trabalho. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1104)

Disso entendo que o governo, apesar de exarar o novo decreto que voltava a autorizar a integração da educação geral com a educação profissional, não tornava essa integração uma realidade de acesso universal, ficando essas modalidades restritas a poucos centros de excelência. O governo também entregava a formação de jovens excluídos do mercado de trabalho e da educação regular à tutela da lógica empresarial. Por outro lado, a integração do currículo, entre educação geral e profissional, era incompleta, pois seguiam sendo tratadas com distinção, inclusive no âmbito da própria organização do MEC. Finalmente, os autores concluem o artigo afirmando que

Não obstante toda a expectativa em contrário, a vitória das forças conservadoras tem feito predominar a manutenção de princípios e práticas que orientaram as reformas no Governo Fernando Henrique Cardoso. A insistência de alguns setores políticos e intelectuais em explicitar esse fenômeno tenta, pelo menos, manter aceso o debate e abertos os espaços da contradição. Não é possível, entretanto, ‘reinventar’ a realidade. Reconhecer que o Governo Lula, também nesse campo, não assumiu, se não marginalmente, o projeto discutido com as forças progressistas no período pré-eleitoral é uma necessidade. Buscar compreender as diferentes determinações que conduziram a isso e buscar agir nos diferentes espaços em que atuamos é um imperativo ético-político, pois de uma ou de outra

forma estamos implicados neste processo. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1107)

Essas críticas aos primeiros anos do governo Lula também demonstram um afastamento do governo de setores que, como vimos, foram ativos na formulação de como poderia ser uma política de educação profissional em uma perspectiva contra-hegemônica que deveria servir como base de um projeto de educação básica como um todo.

Entendo que o reformismo fraco que, segundo Singer, caracterizou o governo Lula, parece também ter se reproduzido na política de educação profissional, pois, apesar de ter realizado ações relevantes, principalmente de expansão da atuação do Estado para diminuir desigualdades sociais, e, no caso da EP, isso se reflete inclusive na criação dos IFs, por outro lado destinou vastos recursos e parte da EP à tutela de visões empresariais de atendimento a um mercado de trabalho, com todas suas limitações históricas, reprodutoras de desigualdades.

A priorização do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) durante os governos Dilma, em paralelo às diminuições de recursos dos IFs, é um fato flagrante disso. O caso do Pronatec é um dos mais representativos exemplos de uma educação profissional limitada ao treinamento de força de trabalho e de apropriação do público por lógicas privadas, como nos afirmam Romir Rodrigues e Maurício Santos:

[...]o Pronatec forma-se na confluência de vários elementos. As políticas de um Estado desenvolvimentista, característico do projeto neodesenvolvimentista, a compreensão da educação profissional como investimento em capital humano, a inserção de práticas gerencialistas na gestão estatal e a implantação de parcerias público-privadas são alguns desses elementos cristalizados nos pressupostos do Pronatec, pois, desde os documentos e leis que o implantaram, é possível visualizar a esfera privada como elemento central neste Programa. (2015, p. 123)

Deriva disso que seguiu-se reproduzindo, no interior do próprio governo, uma permanente tensão entre o atendimento às demandas do mercado e do capital, com a pedagogia das competências para a empregabilidade, esta última que é bastante questionável como nos demonstram Frigotto (2008) e Franzoi (2006), contra outras concepções ligadas à formação politécnica, que entende a importância do trabalho para além dos limites do mercado capitalista de trabalho.

Após a criação dos IFs, também não verificou-se preocupação real em expandir o modelo de EMI, dos bons planos de carreira e das estruturas físicas adequadas para o conjunto das redes, formando ilhas de excelência em meio às limitações das demais redes de ensino, com sérias dificuldades de financiamento.

Portanto, parece que, do ponto de vista da educação profissional, apesar dos relevantes avanços, o reformismo fraco também foi uma constante, pois não atuou na raiz do problema, gerando mudanças estruturais que perdurassem. Seguimos contando com dualidades e, como veremos, imensas dificuldades para efetivar, no interior dos IFs, as ideias que deram origem aos mesmos.

Outro elemento que também parece demonstrar a superficialidade das ações é que logo que o bloco anteriormente no poder saiu de cena, facilmente o governo seguinte conseguiu reverter diversas ações ou estrangular financeiramente as mesmas. Isso demonstra, pois, que não se tratavam de políticas de Estado consolidadas, como chegou a se afirmar. Logo, o processo de lutas pelos rumos da educação profissional no Brasil e de construção de mediações impostas pelo período histórico gerou um movimento contraditório, pois, se por um lado, o governo criou os IFs, democratizou o acesso e retomou políticas de EP contra-hegemônicas, por outro, as vezes nos mesmos espaços físicos, também coexistiu uma educação reprodutora da sociedade capitalista, adequada às lógicas neoliberais de modernização conservadora e adepta à lógica do emprego precarizado em detrimento do trabalho como princípio educativo.

3.2.2 Do golpe institucional ao avanço neofascista¹⁶

Se considerarmos a situação brasileira, as características apontadas anteriormente levam a crer que, a partir do golpe institucional que depôs a presidente Dilma Rousseff em 2016, tivemos uma aceleração dos processos de neoliberalização, apoiados por uma composição política liberal-conservadora, com o predomínio mais nítido dos setores conservadores a partir da eleição de Jair Bolsonaro como presidente do Brasil em 2018.

Essa afirmação é plausível porque, a partir do governo de Michel Temer, o Estado brasileiro foi apropriado por políticas que promoveram ataques orquestrados contra os serviços públicos e seus servidores, como se estes fossem responsáveis pelo não atendimento das necessidades básicas da população, com a implementação de cortes de verbas para programas sociais, educação, saúde pública, com a Emenda Constitucional

¹⁶ Alguns trechos desta seção que tratam do governo Temer, em parte já foram apresentados em SAN SEGUNDO, Mário A. C. MedioTec e as lógicas privadas na educação pública. In: PERONI, Vera Maria Vidal et al. (org.) **Anais Seminário Nacional. Redefinições das fronteiras entre o público e privado: Implicações para a democratização da educação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017. p. 60-65.

95 (EC 95) que congelou o teto de investimentos estatais por 20 anos; com a Reforma Trabalhista, pensada sob medida para agradar os empresários; com a Reforma da Previdência, com a manutenção de uma parcela de aproximadamente 50% do orçamento para pagar juros da dívida pública beneficiando o mercado financeiro com juros altos e com a Reforma do Ensino Médio, que aprofundou uma dualidade classista da educação brasileira, entre outras.

Tais medidas não representam uma especificidade brasileira, mas sim partem de uma ofensiva global de reestruturação do capital, que passou pela resolução belicosa da crise econômica de 2008 com epicentro nos Estados Unidos, pelos ataques à soberania de países europeus como a Grécia, Espanha e Portugal, chegando ao envolvimento do grande capital com os golpes contra a democracia no continente latino-americano, como ficou mais explícito em Honduras, Paraguai, Brasil e recentemente na Bolívia.

Dardot e Laval, ao analisarem o neoliberalismo em sua ação global na atualidade, afirmam que

Não há dúvida de que é uma guerra sendo travada pelos grupos oligárquicos, na qual se misturam de forma específica, a cada ocasião, os interesses da alta administração, dos oligopólios privados, dos economistas e das mídias (sem mencionar o Exército e a Igreja). Mas essa guerra visa não apenas a mudar a economia para 'purificá-la' das más ingerências públicas, como também a transformar profundamente a própria sociedade, impondo-lhe a fórceps a lei tão pouco natural da concorrência e o modelo da empresa. Para isso, é preciso enfraquecer as instituições e os direitos que o movimento operário conseguiu implantar a partir do fim do século XIX, o que pressupõe uma guerra longa, contínua e muitas vezes silenciosa, qualquer que seja a amplitude do 'choque' que sirva de pretexto para determinada ofensiva. (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 20-21)

A educação pública é, então, mais um elemento a ser atacado pelas ações de "neoliberalização", que busca romper fronteiras e transformar tudo em mercadoria. Porém, como também demonstra Vera Peroni (2013 e 2015), assim como nos já citados estudos de Dale e Apple, as novas faces neoliberais, ao pregarem Estado mínimo, não necessariamente estão tratando de privatização. O que temos é a tentativa de apropriação dos serviços públicos e do Estado por lógicas privadas, financiada com dinheiro público para servir aos interesses empresariais.

Também, para se entender as políticas implementadas pelo governo Temer, é preciso compreender um pouco mais sobre os motivos que levaram ao golpe institucional. Para Armando Boito Jr., o que temos no Brasil é um conflito distributivo, uma disputa pela apropriação da riqueza, que envolve diversas classes sociais e suas frações:

[...]entendemos que a causa principal da crise foi o conflito distributivo de classe. O pesado ajuste fiscal para assegurar ao capital rentista o pagamento dos juros da dívida pública, a abertura e a privatização da economia brasileira para atender ao capital internacional e os cortes de direitos trabalhistas e sociais são os principais objetivos do governo interino e, correlatamente, o principal motivo da mobilização contra o golpe de Estado institucional. (BOITO JR. 2016, p. 25)

Estes objetivos que motivaram o golpe fazem parte de uma “ofensiva neoliberal restauradora”, possível a partir do ingresso da alta classe média como ator político contra o governo constituído e a deserção da burguesia que atua internamente¹⁷ frente ao neodesenvolvimentismo, deserção também analisada por Singer (2018). O caso emblemático é o da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), que, de apoiadora dos governos petistas, tornou-se a vanguarda do golpe (BOITO JR. 2016, p. 27-28).

Para André Singer e Marilena Chauí, a dita “classe média” que apoiou o golpe nada mais é que uma nova configuração da classe trabalhadora, impactada por um lado pela “[...] fragmentação, terceirização e ‘precarização’ do trabalho e, de outro, a incorporação à classe trabalhadora de segmentos sociais que, nas formas anteriores do capitalismo, teriam pertencido à classe média” (CHAUI, 2016, p. 19), o que, em certa medida, percebe-se como efeitos das políticas sociais e econômicas desenvolvidas nos governos Lula e Dilma.

A polarização de classes criada em torno da disputa pela distribuição da riqueza que, durante a crise, parecia se esvaír, acionou o pior pesadelo da classe média segundo Chauí, que é tornar-se proletária, em detrimento do seu melhor sonho, que é tornar-se burguesa. A melhor maneira encontrada para que o pesadelo não se efetivasse foi a defesa do conservadorismo restaurador e de um país excludente:

A classe média não só incorpora e propaga ideologicamente as formas autoritárias das relações sociais, como também incorpora e propaga a naturalização e valorização positiva da fragmentação e dispersão socioeconômica, trazidas pela economia neoliberal e defendidas ideologicamente pelo estímulo ao individualismo competitivo agressivo e ao sucesso a qualquer preço por meio da astúcia, para operar com os procedimentos do mercado. E é nisto que reside o problema da absorção ideológica da nova classe trabalhadora brasileira pelo imaginário de classe média, absorção que atualmente, no Brasil, se manifesta na disputa entre duas formulações ideológicas que enfatizam a individualidade bem-sucedida: a ‘teologia da prosperidade’, do pentecostalismo, e a ‘ideologia do empreendedorismo’, da classe média neoliberal (o sonho de virar burguesia). Em outras palavras, visto que a nova classe trabalhadora brasileira se constituiu no interior do momento neoliberal do capitalismo, nada impede que, não tendo ainda criado formas de organização e de expressão pública, ela se torne propensa a aderir ao individualismo competitivo e agressivo difundido pela classe média. Ou seja, que ela possa aderir ao modo de aparecer do social como conjunto heterogêneo de indivíduos e interesses particulares em competição. E ela própria

17 Aqui compreende-se como diferente de “burguesia nacional”.

é levada a acreditar que faz parte de uma nova classe média brasileira. (CHAUI, 2016, p. 20)

Diante deste cenário, alguns dos atores sociais que tomaram o poder estavam diretamente relacionados com os interesses educacionais voltados para o aprimoramento da exploração capitalista, maximização dos lucros e perpetuação da sociedade de classes. Fora a FIESP, já citada, que possui relação direta com as instituições do chamado Sistema S e que obtiveram acesso a vultuosos recursos durante o governo Temer, a partir da implementação do MedioTec, devido à sua participação como conveniado que aplica os cursos, como também ocorreu no Pronatec, houve também uma articulação internacional de maior envergadura oculta nas redes neoliberais.

Um dos principais agentes do golpe foi o Movimento Brasil Livre (MBL) que, segundo Mariana Amaral, foi um movimento “gerado por uma rede de fundações de direita sediada nos Estados Unidos, a Atlas Network, da qual fazem parte onze organizações ligadas aos irmãos Koch” (2016, p. 43), família norte-americana que tem financiado organizações políticas de direita em vários países. No estudo do pesquisador britânico Stephen J. Ball (2014), que mapeia redes políticas globais, se dá a saber que as fundações da família Koch e a Atlas Network possuem fortes relações com as organizações brasileiras “Instituto Liberdade”, “Instituto Liberal” e com o “Movimento Todos pela Educação”. Este último tem como um de seus mantenedores a Fundação Lemann, entre outras fundações e Institutos que tentam influenciar a educação brasileira.

Um dos principais “parceiros institucionais” apontados do site da Fundação Lemann é a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Todas estas organizações citadas passaram a ter grande influência na composição do Ministério da Educação, no Fórum Nacional de Educação e no Conselho Nacional de Educação, graças ao golpe de 2016. A rede é maior e possui estudos à parte, mas, para os objetivos desta pesquisa, o importante é ilustrar o tamanho da articulação e a qualidade dos interesses educacionais que estavam financiando e, desta forma, ativamente envolvidos no golpe de Estado institucional que levou Temer ao governo.

A polarização política também impactou diretamente os rumos da educação. O governo Temer defendia um pacote articulado de políticas educacionais como o MedioTec, a Reforma do Ensino Médio e as alterações propostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foram prontamente apresentadas, o que gerou a sensação de que estavam sendo previamente gestadas devido o grau de elaboração e

rapidez com que vieram à tona. No campo da educação profissional, o que ficou mais visível foi a priorização do MedioTec e, por outro lado, o ataque aos IFs.

Ao se analisar brevemente o MedioTec, apesar deste não ter progredido muito em sua implementação, tem-se um bom exemplo de como os setores que haviam tomado o poder entendem a educação profissional, expressando um pouco os termos da disputa permanente que envolve a mesma. O MedioTec era um subprograma associado ao Pronatec que estava baseado na ideia de ofertar vagas de educação profissional técnica de nível médio em modalidade concomitante. O plano do governo era oferecer mais de 107 mil vagas divididas em 131 cursos diferentes, só em 2017. Segundo o “Documento de referência de execução para todas as redes ofertantes”, o MedioTec

[...] ofertará vagas em cursos técnicos concomitantes ao ensino médio para alunos regularmente matriculados nas redes públicas de educação. O MedioTec tem como proposta o fortalecimento das políticas de educação profissional mediante a convergência das ações de fomento e execução, de produção pedagógica e de assistência técnica, para a oferta da educação profissional técnica de nível médio articulada de forma concomitante com as redes de educação e com o setor produtivo. (BRASIL; MEC, 2017a, p. 1)

Um primeiro ponto a observar é que, das três possibilidades de modalidades de educação profissionais possíveis, a concomitante foi eleita como prioritária pelo governo. As modalidades de ensino médio integrado ao técnico, subsequente – na qual os estudantes fazem o curso técnico após concluírem o ensino médio – e o Proeja, que é integrado para jovens e adultos, foram simplesmente descartadas.

Na LDB, no inciso II do artigo 36-C, a modalidade concomitante é descrita da seguinte maneira:

Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma:

I – [...]

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer: a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. (BRASIL, 1996)

A principal suposição que se pode fazer sobre o porquê da escolha da modalidade concomitante em detrimento das outras é a de que essa se adequava melhor aos objetivos do governo, dentre os quais estava o de servir ao empresariado do setor educacional e deslocar recursos públicos para o Sistema S. Da mesma forma, essa modalidade transferia a responsabilidade de realização do curso de ensino médio, caro e

com toda a responsabilidade social que possui, para as escolas públicas, e o curso técnico, sem maiores investimentos no caso, a uma instituição privada com a vaga bem paga com dinheiro público.

Além disso, tal modalidade atendia aos interesses empresariais, com uma suposta formação de força de trabalho; aos interesses ideológicos, pois não promovia educação crítica, mas apenas treinamento; e aos interesses de um setor político muito importante no apoio e financiamento do golpe institucional, que eram os grupos empresariais que têm atuado no mercado educacional brasileiro, inclusive com capitais abertos em bolsas de valores.

Ao final do primeiro parágrafo do “Documento de referência de execução para todas as redes ofertantes” do MedioTec, também já ficava evidente a “articulação com o setor produtivo”, preocupação obsessiva que se reflete em todo o documento, partindo do pressuposto de que, ao planejarem os cursos com base nas demandas regionais de empregos mapeadas pelos Ministérios, aumentariam a possibilidade de “empregabilidade” dos concluintes. Sobre esse tema, a secretária de Educação Profissional e Tecnológica da época, Eline Nascimento, fez várias declarações à assessoria de comunicação do MEC, que publicou no site do órgão para que não ficassem dúvidas sobre o que devia guiar os cursos ofertados. A seguir, destaco duas das várias declarações:

[...] pelo MedioTec o mercado de trabalho é que vai servir de parâmetro para essa definição. ‘Antes a oferta de vaga era estimulada pelas ofertantes. Por este programa, as possibilidades de inserção dos jovens serão mais rápidas e bem maiores’ (BRASIL; MEC, 2017b).

A oferta dos cursos teve como base um mapeamento de empregabilidade a longo prazo. ‘As vagas que ofertamos estão de acordo com o mapa elaborado pelos ministérios, que mostra as demandas do mercado quando essas turmas concluírem’, explicou a secretária de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, Eline Nascimento. (BRASIL; MEC, 2017c)

Ao entregar a definição dos perfis dos cursos ao sabores dos mercados, o Estado abre mão da postura de indução de matrizes produtivas alternativas e diversificadoras, que evitariam que regiões inteiras fiquem reféns de um único ramo, para atender aos interesses de qualificar força de trabalho barata para ser explorada por empresas que, a qualquer momento, abandonam as regiões por mais vantagens em outros países ou estados devido a guerra fiscal no mundo globalizado, deixando um rastro de desemprego e destruição social.

O governo apostava na empregabilidade no grande capital, reforçando o ciclo de dependência da população ao invés de estimular a autonomia na busca de alternativas de vida e de organização de trabalhos cooperativos, que garantiriam a soberania para a

cidadania e até a segurança alimentar e social. O governo torna-se, deste modo, indutor neoliberal ao investir dinheiro público em programas educacionais que formam com foco único na empregabilidade capitalista, sem fomentar alternativas. Esta é só mais uma demonstração de como o neoliberalismo se ramifica no Estado para utilizar recursos públicos para se autoalimentar direta ou indiretamente. Como afirma Vera Peroni, em parte citando David Harvey,

[...] é importante frisar que o Estado mínimo proposto é mínimo apenas para as políticas sociais conquistadas no período de bem-estar social. Na realidade, o Estado é máximo para o capital, porque, além de ser chamado a regular as atividades do capital corporativo, no interesse da nação, tem, ainda, de criar um 'bom clima de negócios', para atrair o capital financeiro transnacional e conter (por meios distintos dos controles de câmbio) a fuga de capital para 'pastagens' mais verdes e lucrativas. [...] Assim, verifica-se que mesmo os governos mais comprometidos com a lógica neoliberal não intervencionista têm sido grandes interventores a favor do grande capital. (PERONI, 2015, p. 19-20)

Outra questão importante é a relação entre o MedioTec e a Reforma do Ensino Médio, pois, segundo o "Documento de referência",

O MedioTec é uma ação do Ministério da Educação, no âmbito do Pronatec, que catalisa a reforma do ensino médio e que tem, entre seus propósitos, a formação técnica e profissional como mais uma alternativa para o jovem. Hoje, se o jovem quiser cursar uma formação técnica de nível médio, ele precisa cursar 2400 horas do ensino médio regular e mais 1000 ou 1200 horas do técnico. O Novo Ensino Médio permitirá que o jovem opte por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do Ensino Médio regular desde que ele continue cursando português e matemática até o final. E, no fim dos três anos, ele terá um diploma do ensino médio e um certificado do ensino técnico. (BRASIL; MEC, 2017a, p. 5)

Este trecho anterior pode ilustrar a dualidade que vai se aprofundar na educação brasileira, entre aqueles que cursarão a maioria das disciplinas propedêuticas para se prepararem para ingressar no ensino superior e abrir novas possibilidades de itinerários formativos, e aqueles que, ao cursarem o técnico com a carga horária das disciplinas propedêuticas reduzidas a português, matemática e inglês, ficarão com as vidas acadêmicas restritas a uma opção forçada durante a juventude, que todos sabemos não ser o momento mais adequado para se tomar decisões que afetarão uma vida toda.

Sobre o ensino médio proposto pelo governo Temer, Acacia Kuenzer avalia que

Em resumo, o ensino médio na atual versão integra a pedagogia da acumulação flexível e tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos disponibilizados pelo mercado, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, a partir de algum aporte de educação geral, seja

no nível básico, técnico ou superior. Para alguns, significará exercer trabalhos qualificados e criativos; esses não serão atingidos pela reforma do ensino médio porque dispõem, em face de sua origem de classe, de outros espaços de formação, que não a escola pública. Para a maioria dos trabalhadores, contudo, ser multitarefa significará exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados, que não necessitam de formação qualificada, mas provavelmente de certificados ou reconhecimento de competências, o que o atual ensino médio talvez atenda. (KUENZER, 2017, p. 341-342)

Esta política, que de certa forma procura frear a mobilidade social ou a possibilidade da mesma, que vinha ocorrendo nos anos anteriores, também esteve relacionada com os fatores que motivaram o golpe e que se refletem na política educacional, na qual as classes dominantes buscam restaurar o monopólio dos privilégios e uma hegemonia conservadora, como afirma Luis Felipe Miguel:

Os anos petistas foram acompanhados por uma sensação de que hierarquias seculares estavam sob ameaça. As mulheres, as lésbicas, os gays e as travestis, as populações negras, as periferias: grupos em posição subalterna passaram a reivindicar cada vez mais o direito de falar com sua própria voz, a questionar sua exclusão de muitos espaços, a reagir à violência estrutural que os atinge. Políticas de governo apoiaram tais movimentos, desde as cotas nas universidades até o financiamento para a produção audiovisual periférica. Os privilegiados perderam a sensação de que sua superioridade social era natural, logo incontestada, e perderam também a exclusividade na ocupação de posições de prestígio. (MIGUEL, 2016, p. 31)

Quando o “Documento de referência” do MedioTec trata do “acompanhamento dos egressos”, também fica nítida uma visão de ensino profissional que faz uma ligação direta quase que exclusiva deste com a empregabilidade:

O acompanhamento observará fatores como: o tempo que o egresso levou para ser inserido no mundo do trabalho e renda, a relação direta de sua formação técnica com sua inserção profissional e as dificuldades dessa inserção, a permanência no mundo do trabalho e renda, o tempo para reinserção, em caso de desemprego, se a formação técnica contribuiu para sua formação cidadã e pessoal, se a formação técnica incentivou a continuidade dos estudos ou de especializações em sua área de atuação, entre outros. (BRASIL; MEC, 2017a, p. 12)

Por tudo isso, o MedioTec parece ter tido o objetivo de, por um lado, mostrar algum movimento do governo em relação à educação profissional e, por outro, saciar os interesses econômicos de setores que auxiliaram no financiamento e execução do golpe. Tudo isso, enfim, dentro de uma visão neoliberal de precarização da educação pública, aprofundando uma educação dualista, na qual quem puder pagar por educação que a compre de empresas privadas, restando às escolas públicas desmontadas para quem não tem como pagar.

Somado ao MedioTec, os ataques explícitos do governo Temer contra os IFs acusaram a existência de uma política de educação profissional nestes, que destoava dos interesses instalados no poder. Um dos principais elementos para pensarmos a ação de um governo em relação às políticas públicas é o quanto o mesmo destina de recursos para o financiamento destas. Neste quesito, os IFs foram atingidos com pesados cortes de recursos, o que gerou impactos delicados e imediatos no cotidiano dos *campi*, principalmente se considerarmos o gradual e constante aumento no número de matrículas.

Segundo dados do Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) referentes aos recursos de custeio, em 2017 seriam necessários, para a garantia das atividades institucionais, R\$ 3,7 bilhões, sendo que, na prática, foi aprovado pelo MEC o valor de apenas R\$ 2,1 bilhões para o período. Entre os anos de 2012 a 2017 houve um aumento significativo do número de *campi* e matrículas, com um consequente aumento dos recursos de custeio até 2015, seguidos de uma queda destes valores a partir de 2016, mesmo com o prosseguimento do aumento de matrículas e *campi* ¹⁸.

Para se ter um exemplo do impacto em um IF específico, podemos analisar o caso do IFRS, que foi criado em 2008, com 04 unidades e pouco mais de 3 mil estudantes. Em 2012, o IFRS atendia 12 mil estudantes em 12 *campi*, com um orçamento de R\$ 54 milhões. Em 2017, atendeu aproximadamente 20 mil estudantes em 17 *campi* e, ainda assim, teve seus recursos reduzidos para R\$ 50 milhões. Ainda mais preocupante era a previsão orçamentária para 2018 que, segundo dados divulgados pela reitoria, somava R\$ 45 milhões.

Conforme informações da Frente Parlamentar em Defesa dos Institutos Federais do Rio Grande do Sul, os cortes de recursos em investimentos de capital e assistência estudantil também foram significativos. Em 2014, os três Institutos Federais sediados no RS receberam R\$ 81,97 milhões, quantia que caiu para R\$ 32,77 milhões em 2016, e cuja previsão para 2017 era de R\$ 9,67 milhões, embora até agosto só tenha ocorrido a liberação de R\$ 6,42 milhões. Para a assistência estudantil, por sua vez, o previsto para 2017 era um orçamento de R\$ 32,54 milhões aos três Institutos citados, valor este que foi reduzido para R\$ 30,45, com uma liberação de apenas R\$ 24,63 milhões.

18 Orçamento 2017 põe em risco funcionamento das instituições da Rede Federal. Disponível em: <http://portal.conif.org.br/br/component/content/article/100-comunicacao/609- orcamento-2017-poe-em-r isco-funcionamento-das-instituicoes-da-rede-federal?Itemid=609> . De 16/8/2016. Acesso em: 25 de set. 2017.

A partir destes dados, podem ser inferidas algumas contradições entre a política de desmonte dos IFs promovida pelo governo Temer e os interesses da sociedade. A diminuição dos recursos de investimentos em custeio afetam os *campi* cujo número de estudantes aumentou, não por mera vontade dos gestores, mas devido ao planejamento de abertura de novas vagas a partir das demandas, reivindicações da sociedade e disponibilidade de servidores. Não deveria ser, pois, a mudança de governo a alterar de maneira abrupta este planejamento, principalmente em se tratando de um governo construído a partir de um golpe institucional com escasso apoio social.

Os cortes de verbas de capital afetam principalmente os *campi* em implantação, aqueles inseridos na última fase de expansão da Rede Federal EPCT, e alguns *campi* que estavam ampliando suas estruturas. Um bom exemplo são três dos *campi* situados na região metropolitana de Porto Alegre, um no bairro Restinga, na própria capital e outros dois em Alvorada e Viamão, cidades limítrofes. Estes *campi* possuem forte demanda social por abertura de cursos e mais vagas, sendo que a expansão será impedida devido aos cortes de recursos, ainda que estejam, todos eles, inseridos geograficamente em regiões periféricas com dificuldades sociais e, por isso, foram pensados nessas localidades para auxiliar na reversão de realidades excludentes.

Outra consequência dos cortes de recursos foi a impossibilidade dos IFs de cumprirem ou auxiliarem no cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), que estão diretamente relacionadas com suas responsabilidades institucionais. Por exemplo, a meta 10 no PNE determina a oferta de 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional. Esta meta já vinha sendo ameaçada pelo alto investimento dos governos no Pronatec e, no governo Temer, a nova ameaça era o MedioTEC como já exposto. Quanto à meta 11 do PNE – “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público” – a expansão no segmento público pode ser realizada também pelas redes estaduais e até municipais. Mas, aprofundando a responsabilidades dos IFs com a meta, a estratégia 11.1, dispõe o seguinte:

Expandir as matrículas de educação profissional técnica de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, levando em consideração a responsabilidade dos Institutos na ordenação territorial, sua vinculação com arranjos produtivos, sociais e culturais locais e regionais, bem como a interiorização da educação profissional. (BRASIL, 2015)

E a estratégia 11.11 complementa, estabelecendo que se deve “Elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na Rede Federal de Educação, Científica e Tecnológica para 90% e elevar, nos cursos presenciais, a relação de aluno(as) por professor para 20” (BRASIL, 2015).

As outras estratégias desta meta também estão relacionadas aos IFs. Cito estas duas para exemplificar que, com o corte de recursos da EC 95, torna-se impraticável expandir matrículas na quantidade exigida, ainda que necessária, e muito menos elevar as taxas de conclusão, pois isto está relacionado também com a assistência estudantil que também sofreu corte de recursos.

A meta 12, por sua vez, a qual fala em expansão da educação superior, estipulando ao menos 40% das novas matrículas sejam ofertadas no segmento público, também poderia ser implementada pelos IFs, porém está em risco pelos motivos já alegados.

Outro ataque direto do governo contra os IFs foi omitir suas notas por escola nos índices do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) de 2015, divulgados no início de outubro de 2016. Essa omissão ocultou índices de escolas públicas que ficaram à frente das privadas. Embora o método de comparação a partir do Enem e o próprio exame possam ser questionáveis, para a disputa da opinião pública uma possível divulgação na imprensa de que as escolas privadas não foram as melhores iria contrariar os interesses do governo e de seus apoiadores.

Quando os dados foram finalmente divulgados, apenas no final do mês de outubro de 2016, foram feitos de forma isolada e o estrago contra os índices das escolas públicas já estava feito, fato este que, somado à massiva propaganda publicitária do governo federal, aprofundou a ideia de que a educação pública estava em crise, abrindo caminho para alternativas privatistas de todo tipo e para a famigerada Reforma do Ensino Médio.

Essa reforma do governo Temer, por sua vez, também é muito questionada, principalmente na Rede Federal EPCT, pois não levou em consideração as boas experiências construídas no próprio país, preferindo importar modelos educacionais duvidosos. A reforma ignora a educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, por exemplo. Ademais, suprime a necessidade de uma estrutura mais adequada para implementação de educação profissional, no nítido intuito de que as escolas que optem por oferecer esse itinerário terceirizem a formação para escolas

privadas pagas com recursos públicos, ou que contratem profissionais com “notório saber” em áreas técnicas.

Além das notas do Enem, o MEC também utilizou, insistentemente, os dados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em que o Brasil ficou em 63º lugar dentre 72 países, a fim de desqualificar a educação pública. Assim como ocorreu no caso do Enem, o governo ignorou as notas obtidas pelos estudantes da Rede Federal EPCT no PISA, as quais foram superiores às das demais, inclusive às da rede privada. Na reportagem de Helena Borges, publicada no site *Rede Brasil Atual*, ela comenta que

Se a rede federal de ensino fosse um país, em ciências — a matéria escolhida como foco da análise desta edição — o ‘país das federais’ ficaria em 11º lugar no ranking internacional, um ponto acima da tida como exemplar Coreia do Sul, que teve uma média de 516 pontos. Apesar disso, o ministro Mendonça Filho (Educação) só conseguiu discursar sobre o ‘fracasso retumbante’ da educação brasileira, passando ao largo — pela segunda vez — dos bons índices apresentados pelas federais. (BORGES, 2017)

Entretanto, segundo a mesma reportagem, a resposta do MEC foi de que “o desempenho da rede federal supera a média nacional, embora não seja estatisticamente diferente do desempenho médio dos estudantes da rede particular”, postando-se, dessa forma, visivelmente em defesa da rede privada. Contudo, no ranking, a diferença que o Inep considerou “estatisticamente irrelevante” significaria uma distância de dez posições entre particulares e federais. Para se ter uma ideia do disparate afirmado pelo MEC, em Ciências, a média da Rede Federal EPCT foi de 517 pontos contra 487 da rede particular, 394 das estaduais e 329 das municipais. Em Leitura, a média da Rede Federal EPCT foi de 528 pontos contra 493 das particulares, 402 das estaduais e 325 das municipais. E em Matemática, a média da Rede Federal foi de 488 pontos, contra 463 da rede particular, 369 das estaduais e 311 das municipais.

Importante, contudo, reafirmar que estes dados não são prova incontestável, pois o PISA é, em si, muito questionável; porém, são os dados que corriqueiramente são utilizados para atacar a educação pública e elogiar a rede privada de ensino. Ao ignorar os números da sua própria Rede Federal, em exaltação ao ensino privado, o governo Temer revelou explicitamente seus interesses com a defesa incondicional do privado sobre o público, mesmo quando a realidade demonstrou que o público era melhor até para a lógica de avaliação mais difundida pelo próprio governo.

Diante do cenário já conturbado para os IFs, a eleição de Jair Bolsonaro como presidente do Brasil, com posse em janeiro de 2019, indicou a hegemonia, ao menos

momentânea, de um setor mais à direita e autoritário entre os que articularam o golpe institucional de 2016, composto principalmente por empresários, militares e políticos tradicionais, como o próprio presidente, mas que contaram com apoio popular, principalmente baseando-se na ideologia do antipetismo.

Os estudos acadêmicos sobre o governo Bolsonaro ainda são incipientes, mas podemos contar com algumas caracterizações baseadas em seus dois anos. Apesar de poucos, a partir dos estudos de autores como Michael Löwy (2019), Armando Boito Jr. (2019) e Marcelo Badaró Mattos (2020) já se pode caracterizar o governo como dirigido por um movimento neofascista, no qual sua principal liderança, o próprio presidente da república, é uma boa expressão dessa ideologia.

Uma das características do governo, apontada pelos autores como aquelas demonstrada pelo viés de seus principais dirigentes, é a apologia à violência com discurso de ódio contra tudo que identificam como as esquerdas, o que, para o neofascismo, abrange um grande espectro, indo desde as esquerdas de fato, à centro-esquerda e até a direita, de quem o neofascismo se próxima ideologicamente, mas ainda assim não se enquadra plenamente com este em algum aspecto.

Entre as esquerdas propagadoras de um suposto “marxismo cultural” e que, segundo a ótica bolsonarista, são tratadas como inimigos, podemos encontrar professores(as), cientistas, ambientalistas, mulheres, negros, quilombolas, movimentos contra o racismo, contra a LGBTfobia, contra discriminações de gênero, movimentos em defesa do meio ambiente, educação, minorias, ou ainda quaisquer posições que antagonizem com o movimento neofascista. Há uma necessidade permanente de construção de inimigos a serem aniquilados, em defesa de uma suposta sociedade sem “divisões” e de um nacionalismo, no caso brasileiro, muito duvidoso, pois muito subordinado aos interesses de grandes corporações estrangeiras.

Outra característica que os distingue tem sido a articulação com certas igrejas evangélicas e o uso da religiosidade na defesa de agendas ultraconservadoras e de interesses econômicos bem particulares das igrejas, coerente, assim, com o principal chavão do governo: “Brasil acima de tudo, Deus acima de todos”.

Destaca-se, também, uma defesa da ditadura civil-militar e da tortura, junto a uma maior militarização do governo. Com isso, empreende-se uma busca permanente para a construção de justificativas para o uso indiscriminado da violência estatal contra os pobres e opositores em geral, e do exercício de uma “justiça privada” a partir da ampliação do

armamentismo e da cada vez mais naturalizada formação de milícias, tudo isso em defesa de uma suposta sociedade formada por “cidadãos de bem”, “fichas limpa”.

Bolsonaro, então, pode ser definido como neofascista pois, apesar de possuir semelhanças com o fascismo histórico, também possui diferenças programáticas e conjunturais. Também é importante perceber que, apesar do governo possuir uma orientação majoritariamente baseada em ideologia neofascista, não significa que tal orientação política seja hegemônica no conjunto do Estado ou ainda da sociedade brasileira.

Boito Jr. alerta para uma distinção relevante entre Estado, movimento e ideologia. Afirma que, no Brasil, temos um movimento neofascista, que é parte de um governo cuja principal liderança, o próprio presidente da república, propaga ideologia e realiza ações políticas de cunho neofascista. Essas ideologias e ações encontram apoio entre parte da população e, de certa forma, possuem propagação em outros órgãos do Estado, porém, ainda enfrentam muitas resistências que impõem severos limites aos seus avanços. Portanto, ao menos por ora, não temos um Estado fascista, ou um governo que implemente um regime fascista de forma autoritária globalmente, com uma hegemonia destes grupos na sociedade. Apesar disso, estamos sob o jugo de um movimento autoritário que direciona o governo ao neofascismo, em meio a uma crise social muito agravada pela pandemia da COVID-19.

Mattos evoca o pensamento do historiador português Manuel Loff, para o qual existem formas híbridas e possíveis processos de transição, “nas quais as dimensões democráticas do regime político se encolhem, ao passo que se ampliam as suas dimensões autoritárias” (2020, p. 234-235). Para Mattos, o neofascismo ganha força com as crises capitalistas globais e seu rescaldo de crise social também não é contraditório ao neoliberalismo, assim como o fascismo histórico era em relação ao liberalismo.

[...] é possível pensar que os neofascismos ganham fôlego, na média duração, com a crise social decorrente das políticas neoliberais desde o final do século XX, e sua ascensão ganha novas dimensões após a crise capitalista global de 2008. Nas periferias globais, a dramaticidade da crise social tem uma magnitude bem maior. Já a derrota com a qual nos confrontamos, agora, é de maiores dimensões, pois abriu-se toda uma série de contradições globais com a queda dos regimes socialistas do Leste europeu, a partir de 1989. Pode-se dizer, mesmo, que o neofascismo avança sem que o fantasma da revolução assombre, como assombrava nos anos 1920. Por outro lado, o neoliberalismo não teria que ‘se render’ ao neofascismo, como teria feito o liberalismo em relação ao fascismo histórico, já que em várias situações tem se apoiado nele para avançar na violência institucional como caminho para implementar novas expropriações de direitos da classe trabalhadora e prevenir suas potenciais revoltas. (MATTOS, 2020, p. 107)

Portanto, governos formados por grupos com um viés neoliberal e neofascista em aliança não são contraditórios, como também demonstram os estudos de Dardot e Laval (2016), e formam sim mais uma das faces possíveis das alianças de modernização conservadora as quais Apple e Dale já abordavam.

Mas como isso foi possível no Brasil de hoje? Mattos busca uma resposta mais aprofundada para essa pergunta. Primeiramente, o autor indica que a base social que possibilitou a ascensão deste setor mais autoritário ao governo encontra-se no golpe de 2016:

Acreditamos, portanto, que há elementos suficientes para afirmar uma vinculação orgânica entre os movimentos de massa, com composição dominante de setores médios, que serviram de justificativa para o Golpe de 2016 e a base eleitoral de Bolsonaro em 2018. O cimento ideológico dessa base social do bolsonarismo foi justamente uma combinação, como demonstram as interações nas redes sociais, entre discursos anticorrupção/antipetismo; conservadorismo moral de fundo religioso, misógino e LGBTfóbico; liberalismo econômico; militarismo e pregação do tipo "bandido bom é bandido morto". (MATTOS, 2020, p. 202)

Ainda assim, qual seria o motivo mais profundo do apoio das classes dominantes brasileiras a um presidente neofascista, partindo do pressuposto que essa posição não é hegemônica entre os que o colocaram no poder, e nem entre os parlamentares que evitam que um dos 139 pedidos de impeachment sejam analisados pelo Congresso Nacional? Mattos resgata as elaborações de Florestam Fernandes sobre a autocracia burguesa no Brasil e a sua orientação permanente de contrarrevolução preventiva para entendermos a atual situação. Neste cenário, assim como durante a ditadura, temos um hibridismo entre democracia, estado de exceção e neofascismo.

Podemos entender, a partir disso, que o governo Bolsonaro “representa um momento em que a autocracia burguesa recorre ao neofascismo para garantir a contrarrevolução preventiva” (MATTOS, 2020, p. 236). Lançando mão do autoritarismo, o governo blinda o Estado das demandas dos subalternos, mesmo que dentro de um regime político democrático, e garante o direcionamento dos recursos públicos para os setores economicamente dominantes. Deste modo, como reflete Mattos,

[...] o neofascismo encontrou apoio e espaço para crescer porque o grande capital e seus funcionários pretendem administrar violentamente a radicalização da miséria decorrente da superexploração. Mas, através do neofascismo, também cimentam algum grau de hegemonia, em torno a uma fração degenerada pequeno-burguesa e assalariada média, que teme a própria proletarização e acredita que o melhor antídoto contra ela é a política de extermínio de parcelas mais precárias da classe trabalhadora. É a lógica de raciocínio, explicada por Gramsci, no justo momento de ascensão fascista na Itália, dos que acreditam na possibilidade de resolver ‘os problemas da produção e da troca através de rajadas de metralhadora e tiros de pistola’. (MATTOS, 2020, p. 240)

No âmbito da educação, pode-se dizer que o governo foi marcado por uma ausência de projetos e por um esvaziamento político e financeiro do MEC, aparentando um certo desinteresse do governo com o tema. O maior impacto, porém, tem sido o corte de recursos para a educação pública, em especial nas Universidades e Institutos Federais. No final de abril de 2019, o MEC anunciou um bloqueio de 30% dos recursos para Universidade e IFs sem qualquer aviso prévio, planejamento ou discussão. Parte deste bloqueio foi desfeito no final do ano, porém o estrago no orçamento das instituições federais de ensino já era, naquele momento, irreversível. No orçamento de 2020, o corte de recursos para o MEC, como um todo, ficou na casa dos R\$19,8 bilhões, de um orçamento que era de R\$122,9 bilhões em 2019, representando uma queda de 16,3%, segundo apuração do jornalista Emílio Rodrigues¹⁹. Esse dado não leva em conta a inflação do período e nem o planejamento das instituições, o que em uma pesquisa mais aprofundada certamente demonstraria um impacto ainda maior.

Algumas das poucas políticas propostas pelo governo foram o *Future-se*, que embora tenha tido parte de suas diretrizes implementadas de forma dispersa, não chegou a se efetivar em seu conjunto, e acabou tão rápido quanto a passagem do ministro da educação que o propôs; o processo de militarização das escolas, articulado com governadores; e, no final de 2020, uma tentativa frustrada do governo em aprovar um novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que pudesse destinar parte dos recursos para escolas privadas. Essa proposta, por sua vez, foi barrada no parlamento, após forte mobilização da sociedade contrária a mesma.

No âmbito da ideologia talvez um dos grandes impactos do neofascismo na educação são os ataques à ciência e aos educadores e educadoras. Este grupo foi, em parte, colocado no lugar que os comunistas ocupavam no fascismo histórico, como o inimigo a ser combatido, como destaca Mattos:

[...] o fantasma, nos discursos fascistas, teria incorporado e outros corpos, especialmente naqueles de intelectuais, educadores e ativistas sociais comprometidos com a socialização do conhecimento e o combate às opressões. Estes seriam os próceres do 'marxismo cultural' e sua estratégia de tomar o poder sem atacar diretamente o Estado, mas contaminando as mentes das criancinhas. (MATTOS, 2020, p. 108)

19 <https://jornalistaslivres.org/corte-de-r-198-bilhoes-no-ministerio-da-educacao-no-orcamento-para-2020/>. Último acesso em 3 de nov. de 2020.

Porém, as consequências do desinvestimento em educação, tanto financeiramente quanto do ponto de vista do desprestígio do tema, manifestado pelo governo, ainda possuem impactos incertos que carecem de estudos aprofundados.

3.3 ELEMENTOS DE UMA PRÉ-HISTÓRIA DOS IFS

Nesta seção, farei menção a alguns movimentos políticos que entendo fazerem parte da construção das ideias de educação profissional que resultaram nos IFs e que, se não foram implementadas em sua radicalidade, ao menos serviram como base e inspiração.

Não se pode pensar que a nova institucionalidade originada pela reconfiguração da Rede Federal EPCT em 2008 foi fruto apenas de uma agenda gestada no interior de um governo, mas sim foi também por construção e mobilização política de diversos atores sociais envolvidos com a temática, que defendiam a tomada de novos caminhos para a educação profissional no Brasil.

É importante reconhecer que as políticas de educação profissional são frequentemente alteradas no Brasil. Devido seu caráter estratégico na formação da juventude e dos trabalhadores e trabalhadoras, as disputas político-ideológicas em torno dos seus rumos são intensas e permanentes.

Os docentes, intelectuais, movimentos sociais e sindicatos envolvidos nos debates que confluíram na criação dos IFs estiveram presentes no cenário de forma organizada, ao menos desde a década de 1980, nas discussões do projeto educacional que compõem a Constituição de 1988, contra as políticas neoliberais na década de 1990, culminando com a formulação das políticas educacionais dos governos Lula e Dilma. Seria necessária outra pesquisa para recompor todo este rico movimento, com suas formulações, atores individuais e coletivos, arranjos e rearranjos, contradições e lutas. No entanto, procurarei apontar alguns dos episódios mais significativos desta história que indiciem minimamente os protagonistas destas formulações.

Um primeiro ator coletivo de grande influência a ser mencionado é o Grupo de Trabalho Trabalho e Educação (GTTE)²⁰ da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) que, conforme os artigos de Naira Lisboa Franzoi, Maria Clara Bueno Fischer (2015) e de Maria Ciavatta (2015), ao analisarem os estudos dos

20 Mais conhecido como GT-09.

mais de 30 anos de existência do mesmo, indicam ser esse um grupo formado por intelectuais, em sua maioria, influenciados pelo materialismo histórico e dialético e vinculados ao campo marxista do conhecimento e militância.

Os(as) intelectuais do GTTE estiveram bastante envolvidos nos debates de formulação das políticas de educação profissional que passaram a ter uma intensa agenda de discussão, principalmente a partir da eleição do presidente Lula em 2002. Naquele ano, já no início de dezembro, foi realizado um seminário sobre o tema no município de Santo André, sediado pela Secretaria de Educação e Formação Profissional da Prefeitura de Santo André, organizado conjuntamente com a Faculdade de Educação da USP e o Intercâmbio, Informações Estudos e Pesquisas (IIEP). Ainda segundo o documento de relato organizado pelo IIEP, o Seminário contou com o “apoio técnico” do Centro Interamericano de Investigação e Documentação Sobre Formação Profissional (CINTEFOR), organismo da Organização Internacional do Trabalho (OIT), sediado em Montevidéu.

Nele, participaram pessoas com atuação relevante no GTTE²¹, Universidades, CEFETs, alguns representantes de governos estaduais e municipais, fundações e entidades de ensino privadas ou, poderia-se dizer, da sociedade civil, sindicatos, e até um participante vinculado ao Sistema S, do SENAC-SP. Uma observação que merece destaque, também, diz respeito às ausências, dentre as quais cito a dos dois principais sindicatos nacionais de trabalhadores que atuam nas instituições que oferecem EPT pública – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) e o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE) –, e também a ausência de representantes das Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais e das Escolas Técnicas vinculadas às Universidades federais, organizações certamente longe de serem representadas pela visão dos CEFETs.

Do seminário resultou no documento intitulado “A qualificação profissional como política pública: sugestões para o novo governo”, também conhecido como “Carta de Santo André”. Não cabe nesta pesquisa detalhar as propostas resultantes deste seminário, mas pode-se afirmar que, em síntese, o documento criticava as políticas de EP do governo FHC, principalmente no que diz respeito à “desescolarização do ensino técnico” e a segregação crescente da educação básica. Cabe lembrar que, durante a

²¹ Importante notar que os membros do GTTE que aparecem como participantes no documento, aparentemente não falavam em nome do mesmo, mas sim como participantes de seus grupos de pesquisas ou universidades. Portanto não se entende que havia uma posição do GT para a política do novo governo.

década de 1990, vários programas de educação profissional eram de responsabilidade do então Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e estavam desvinculados de qualquer elevação de escolaridade, e, até no âmbito do MEC, houve um movimento de descolamento da formação técnica da educação básica, principalmente a partir do Decreto Presidencial nº 2.208/97, sobre a qual me debruçarei mais detalhadamente mais adiante.

A “Carta de Santo André” também criticava a ingerência de organismos multilaterais como o Banco Mundial e outros que buscavam direcionar a “formação técnica” para um rumo mais instrumental para sanar as necessidades do mercado, isso com a conivência do governo federal, até então, e ação dedicada de ONGs e das entidades do Sistema S. O documento também apontava uma necessidade de mudança de conceito, que é relevante para ajudar a pensar no que virá a partir desta elaboração, que é, conforme o documento, “a utilização da noção de educação profissional” como algo mais avançado que formação, então “identificada à aprendizagem restrita de uma tarefa específica, em conformidade com o paradigma taylorista e fordista de organização do trabalho”, que tinham como consequências, ao serem adotadas como medidas governamentais, a desescolarização do ensino técnico e o “reforço da dualidade de sistemas – educação geral e educação profissional”²².

Finalmente, a carta era encerrada com uma lista de “recomendações” ao novo governo que tomaria posse, nas quais se destacam a necessidade de associar a “formação profissional” a uma política de geração de empregos, à educação básica e elevação de escolaridade dos trabalhadores, à recondução dos desempregados ao trabalho e atendimento às necessidades de formação continuada de trabalhadores, com a formação de itinerários formativos e possibilidade de mudanças de formação para atuação em um mercado sob aceleradas mudanças. Destaco ainda o tema da certificação de conhecimentos oriundos de espaços não formais de ensino, o qual também possui espaço considerável no documento. Estas questões, por sua vez, se farão presentes na redação da Lei nº 11.892/2008 que cria os IFs.

Outra recomendação da carta relevante para este estudo é a número 17, pois propõe “fortalecer as escolas técnicas, estaduais e federais, promovendo a reformulação curricular para o estabelecimento da educação integral e a utilização da estrutura física

22 Carta de Santo André, p. 08

instalada, mediante a prática da gestão participativa²³. Esta recomendação, por sua vez, parece estar em consonância com o que ocorre a partir de 2003 como se verá a seguir.

Dois dissensos notáveis no documento, porém, são o termo “formação profissional”, presente intensamente nas recomendações, apesar de, no seu início, ser sugerido a necessidade de se avançar para a busca de uma “educação profissional” de forma mais ampla, como citado anteriormente, e a recomendação 18²⁴ que defendia que a “continuidade” das reformas previstas pelo Decreto nº 2.208/97 no “ensino técnico”. Mais especificamente, se propôs que o tema deveria ser amplamente discutido nos “CEFETs e escolas técnicas federais e estaduais”, mediante a “participação dos professores, dirigentes e demais participantes da comunidade escolar”. Chama a atenção que não se defendeu a revogação do Decreto, o que seria esperado pelo restante do conteúdo da Carta.

No mês de junho do ano 2003, já no contexto do *Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP)* do primeiro governo Lula, ocorreu o *Seminário Nacional de Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas*, organizado pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) e, conseqüentemente, pelo Ministério da Educação (MEC). Consta nos anais a participação de aproximadamente 416 entidades entre órgãos governamentais, universidades, CEFETs, escolas de educação profissional públicas e privadas, sindicatos, movimentos sociais, movimento estudantil, partidos políticos, demais entidades da sociedade civil, Sistema S, órgãos de imprensa, entre outros, o que demonstra uma representatividade considerável, principalmente pela pluralidade do perfil dos participantes. Segundo a organização, participaram 1.087 “profissionais vinculados a instituições e/ou a atividades ligadas a educação profissional, além de representantes dos sindicatos e do poder constituído” (BRASIL/MEC/SEMTEC, 2003, p. 41).

Este seminário seguiu apresentando elementos para a EP que se construía, aprofundando alguns indicativos da Carta de Santo André. No sumário de seu “Documento Base” já se podiam identificar temas que apontavam para uma agenda governamental diferente do que se tinha até então.

Nos pressupostos gerais, apareceram questões como “comprometer-se com a redução das desigualdades”; “assumir que o desenvolvimento econômico é fundamental”; “assumir a educação básica (fundamental e média) como um direito”; “comprometer-se

23 Carta de Santo André, p. 21.

24 Carta de Santo André, p. 21-22.

com uma escola pública de qualidade”. Nos pressupostos da educação profissional constavam questões como “articular a educação profissional com a educação básica”; “articular a educação profissional com o mundo do trabalho²⁵”; “formação e valorização dos profissionais da educação profissional”, entre outros.

Já nas proposições para a redefinição do sistema de educação profissional são apresentados conceitos como “a educação básica e a educação de jovens e adultos”; “a educação como política pública e papel do Estado”; “a educação profissional e a educação tecnológica”; “a educação profissional, a certificação de conhecimentos e de competências”; “gestão democrática da educação profissional”; e “educação profissional: financiamento competências e responsabilidades”. Sem poder entrar em análises mais profundas sobre cada um destes elementos, é importante admitir que a agenda colocada ao debate já era qualitativamente diferente daquela que se vinha pautando até então.

No que se refere mais restritamente à temática desta pesquisa, destaco uma das seções do documento que tem por título “articular a educação profissional com o mundo do trabalho”. Este trecho curto, composto por dois parágrafos, explicita uma orientação teórica peculiar:

Entendemos o trabalho tanto na sua forma ontológica (no sentido lukasiano), fundamental, estruturante de um novo tipo de ser, o homem, ser social, quanto nas suas formas históricas, penosas, alienantes, desintegradoras do ser humano e dos valores sociais. Na primeira forma, a delimitação entre a reprodução estritamente biológica e a produção/reprodução própria do ser humano é constituída não apenas pelo produto do trabalho, mas pela consciência, pela capacidade de representar o ser, o produto, de modo ideal, na sua imaginação criadora. Isso ocorre de tal forma que no trabalho não se modificam apenas as condições objetivas mas também os próprios produtores que se desenvolvem e se transformam, criam novas forças, linguagens e formas de se relacionar. O conceito de mundo de trabalho, portanto, inclui as atividades materiais, produtivas, assim como todos os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida. Queremos, com isso, evocar o universo complexo que, às custas de enorme simplificação, reduzimos a uma das suas formas históricas aparentes, tais como a profissão, a educação profissional, o produto do trabalho, as atividades laborais fora da complexidade das relações sociais que estão na base dessas ações. (BRASIL/MEC/SEMTEC, 2003, p. 18)

Estas posições sobre a temática eram correntes entre boa parte dos intelectuais vinculados ao GTTE e aos sindicatos, alguns dos quais passaram a atuar no governo, o influenciando com suas posições construídas no movimento social ou na academia, ou em ambos, como em vários casos²⁶. Como um exemplo entre outros possíveis, cito que o próprio grupo de trabalho (GT) deste Seminário, que discutiu sobre a “estrutura e

²⁵ Importante notar que o termo utilizado aqui é “mundo do trabalho” e não “mercado de trabalho”.

²⁶ Como não se pretende realizar uma análise da composição do MEC e por tratarmos de informações corriqueiras no meio, optou-se por não citar nomes. Porém, pode-se encontrar um estudo mais detalhado sobre essa questão em (CASTIONI; MORAES; PASSADES, 2019).

organização da educação profissional”, tema de alta relevância estratégica, que esteve sob coordenação de Gaudêncio Frigotto e foi relatado por Naira Franzoi, ambos membros do GTTE da ANPEd, mas que nunca fizeram parte do governo.

Caberia um outro estudo específico sobre os temas presentes nos relatos dos GTs quanto aos principais pontos de convergências e divergências, mas, para fins desta pesquisa, demonstro alguns trechos do relato em que se discutem alguns sentidos relacionados ao trabalho em suas relações com a Educação Profissional.

Na seção do documento em que são tratadas as concepções, Franzoi relata que no GT citado anteriormente

[...] defendeu-se que o conceito de educação Profissional/Tecnológica extrapola os limites do mercado de trabalho; incorpora necessidades, valores sociais, políticos e éticos; tem foco no sujeito nas suas dimensões do trabalho, ciência, cultura e participação social. Envolve formação, pesquisa tecnológica, extensão e a ideia de concepção vinculada à execução (saber fazer, como fazer e a capacidade de transformação, explorando soluções alternativas). (BRASIL/MEC/SEMTEC, 2003, p. 42)

Em outro relato de GT, se constata que o termo “mundo do trabalho” estava sendo muito vinculado às “formas históricas do trabalho na sociedade capitalista industrial, que é o universo imediato de referência das instituições que preparam para o trabalho, do que no sentido ampliado dado no documento base”, que compreende o termo também em suas formas mais ampliadas de criação cultural e de desenvolvimento humano (BRASIL/MEC/SEMTEC, 2003, p. 42-43).

Esses são alguns elementos interessantes que demonstram posições em disputas. É importante sua menção no contexto desta pesquisa, pois, em 2003, semelhante ao que ocorre hoje, parte das pessoas que trabalhavam com EP também não identificavam as diferenças conceituais entre mundo do trabalho e mercado de trabalho.

Outro indício desta discussão é a alegação de que “a concepção de qualidade total” havia avançado em meio a educação profissional naquele momento, buscando “responder a necessidades pontuais do mercado”; porém considerou-se que

A ideia de qualidade na EP está impregnada do entendimento que a indústria tem de qualidade. Por muito tempo foi o setor produtivo que indicou o que é qualidade para a EP. Qualidade para a empresa é produzir conforme a necessidade do cliente ou qualidade é adequação ao uso do produto. O aluno é tratado como um cliente. Precisa-se romper com essa visão e incorporar uma visão mais humanista; no lugar do mercado de trabalho, pensar no mundo do trabalho e ser crítico ao modelo tecnicista. Na EP, é preciso dar o salto do modelo da qualidade total empresarial para o modelo da qualidade social, comprometer-se com a realidade do país. É a sociedade que tem de indicar os parâmetros de qualidade, para isso ela precisa ser ouvida. Vivemos em uma sociedade desigual e a educação, em

qualquer nível, precisa participar do processo de formação da cidadania. (BRASIL/MEC/SEMTEC, 2003, p. 44-45)

Interessante notar que os setores que defendiam uma educação profissional com um currículo mais voltado para o atendimento das demandas do “mercado” estavam representados no seminário e posicionaram-se publicamente em sua defesa, o que é um ponto positivo em um ambiente democrático e de pluralidade de ideias. O documento, que busca sintetizar os relatos dos GTs, reproduz, em diversos momentos, as posições discordantes, como se pode se aferir pelo trecho a seguir:

[...] que a EP seja articulada com a demanda das empresas, do mercado. Para estar de acordo com as exigências do século XXI, a EP devia buscar formar indivíduos para o mercado, atendendo às demandas formativas definidas pelos empregadores e definindo que os currículos e os perfis profissionais fossem dimensionados em função dessas demandas. Para estes, ainda, o maior indicador da qualidade da educação profissional deveria ser a empregabilidade promovida. (BRASIL/MEC/SEMTEC, 2003, p. 67-68)

Em seguida, o documento expõem uma posição em contraponto:

Para outros, não se pode ter apenas o mercado como referência, a sociedade dese ser ouvida; ou ainda, a articulação entre EP e mercado não deveria ser imediata, pois a função da educação profissional não deveria ser a de formar para as empresas, mas formar o trabalhador; para os educandos, a EP deve ser um direito, articulado, de modo coerente, trabalho e educação. A submissão da educação profissional ao mercado não deve ser o caminho a ser seguido. Há um novo projeto nacional e curso e uma nova orientação política que pressupõem a não subordinação das políticas sociais aos interesses imediatos do mercado. (BRASIL/MEC/SEMTEC, 2003, p. 68)

Ainda nas considerações finais do relatório, pode-se notar uma crítica às reformas da EP durante o governo FHC, mediante principalmente o Decreto nº 2.208/97, críticas que são recorrentes durante todo o relato do seminário. Partindo destas, no documento se afirma a necessidade de “[...] reverter a ideia da EP como ‘negócio’ em favor da EP como um direito, não conceber a EP apenas em função das necessidade e demandas do mercado, mas como educação, o que implica a formação integral do ser humano” (BRASIL/MEC/SEMTEC, 2003, p. 76).

Outro momento digno de nota é o *Simpósio Educação Superior em Debate*, promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em dezembro de 2005, cuja temática principal era *Universidade e Mundo do Trabalho*. Este Simpósio teve um perfil mais acadêmico e menos plural que o seminário de 2003, basicamente formado pela reunião de professores de universidades e dos CEFETs. No livro que resultou destes debates, pode-se perceber alguns elementos

reveladores. Nos textos, encontram-se principalmente questões referentes ao ensino superior e percebe-se, inclusive na apresentação do livro assinado pelos organizadores do evento (MOLL; SEVEGNANI, 2005), que há indecisão sobre o formato institucional que a EP federal iria tomar. Nitidamente, ao se referirem à Universidade e Mundo do Trabalho, procuravam refletir sobre a educação superior que deveria ser trabalhada nos CEFETs, na recém criada UFTPR e nas outras escolas federais prestes a serem “cefetizadas”²⁷ ou transformadas em universidades tecnológicas, o que, na maioria dos casos, não ocorreu, em detrimento da criação dos IFs. No entanto, os IFs ainda não são pautados, no final de 2005, enquanto forma institucional, embora seus precursores já sejam identificáveis por todo o texto²⁸.

Para além dos eventos mencionado anteriormente e que se inscrevem com relevância para uma pré-história dos IFs, vale a pena realizar um apontamento à parte sobre o movimento sindical neste cenário do debate sobre a educação profissional pública. Existem três entidades nacionais relevantes para tal, que são a Central Única dos Trabalhadores (CUT), o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES) e o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE). Caso fossemos refletir mais aprofundadamente sobre programas de EP do governo FHC, também caberia mencionar a atuação da Força Sindical, porém esse não é o caso.

A CUT esteve envolvida na implementação de cursos oriundos de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) durante a década de 1990, e se inseriu nas formulações sobre a educação profissional, porém aparentemente com intervenção limitada na formulação que resultou na política deste setor durante o governo Lula, pois o tipo de formação profissional implementada em seus cursos esteve mais relacionada com o que era feito pelos cursos do Sistema S, de cursos curtos e instrumentalizados para a busca de uma rápida inserção no mercado de trabalho, o que destoava da discussão sobre os rumos da educação profissional empreendida nos espaços citados anteriormente.

O ANDES e o SINASEFE, por sua vez, possuem debates mais aprofundados sobre a EP. As duas entidades até faziam parte da CUT nos anos 1990, porém sua inserção na central era em um campo minoritário, que começa a se descolar da mesma

27 Termo corriqueiramente utilizado na Rede Federal EPCT para tratar do processo de transformação de escolas técnicas ou agrotécnicas federais em CEFET.

28 Optou-se por não analisar detalhadamente os textos oriundos do Simpósio, pois parte considerável dos mesmos são escritos por intelectuais que são referenciais teóricos adotados nesta pesquisa e portanto tratam de posições que serão trabalhadas no decorrer do texto.

após a Reforma da Previdência de 2003. As elaborações destas entidades, portanto, não tiveram grande penetração na Central.

Quase que como um relato pessoal, por vivência neste meio, mas também baseado nas posições de representações sindicais nos documentos analisados anteriormente, posso afirmar que a formação da Rede Federal EPCT, e principalmente dos IFs, gerou muita polêmica na base destes sindicatos.

O ANDES, no geral, adotou posições críticas a existência de ensino superior na nova institucionalidade, questionando a qualidade dos cursos e o caráter instrumental dos mesmos. Os cursos superiores de tecnologia, por exemplo, são bastante criticados devido seu curto tempo de duração e currículos voltados para o treinamento de profissionais para exercerem funções específicas no mercado de trabalho. Estes cursos, por sua vez, já eram bastante criticados nos CEFETs e, quando da criação dos IFs, a possibilidade de oferta de licenciaturas nos mesmos também gerou grande polêmica.

De parte do SINASEFE, as críticas vieram muito no sentido na expansão muito rápida da rede, sem as devidas garantias de estruturas, dos supostos vínculos da expansão das matrículas da EP com uma orientação do Banco Mundial e das disputas em torno dos planos de carreiras. Não se pretende analisar este debate, pois caberia outro estudo, porém entendo que houve uma certa incompreensão dos sindicatos, em relação à algumas características contra-hegemônicas presentes na nova política pública para a EP independente de suas contradições e limites.

Parte dos intelectuais que participaram da formulação das novas políticas foram destacados ativistas dos sindicatos citados e pode-se dizer que orientações como as de uma EP baseadas na politecnia, no trabalho como princípio educativos, de uma educação integral e outros elementos, que eram discutidas nos sindicatos, foram incorporadas nas formulações da nova institucionalidade. A ampliação das vagas públicas e a ampliação do financiamento da EP também estiveram sempre entre as bandeiras do movimento sindical.

Embora não conte com estudo específico sobre o tema, pode-se afirmar que tanto os intelectuais que já discutiam a educação profissional de forma organizada desde a década de 1980, quanto os militantes sindicais, que por sinal, em parte, são as mesmas pessoas, forneceram inúmeros quadros que dirigiram o MEC e a construção dos *campi* da Rede Federal EPCT, o que também influenciou seus rumos.

A partir do quadro exposto anteriormente, pretendi demonstrar que a reformulação da Rede Federal EPCT e a criação dos IFs, para além de uma mera agenda

governamental, também esteve relacionada à culminância de um movimento de discussões e críticas sobre a EP que vinha desde a época da redemocratização na década de 1980, movimento que atuou na Constituinte, na formulação dos Planos Nacionais de Educação (PNEs), disputou a formulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e que participou das lutas contra as políticas de desmontes da educação pública durante os governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Paulo Renato de Souza, seu ministro da educação.

Deste modo, é possível afirmar que as ideias contra-hegemônicas de EP já circulavam em meio ao ambiente das escolas de educação profissional então existentes, academia e sindicatos. O elemento conjuntural novo e relevante é que essas ideias passaram a encontrar algum espaço institucional significativo nacionalmente, a partir do governo Lula.

3.4 A CRIAÇÃO DOS IFS

A Lei nº 11.892/2008 reformulou a Rede Federal EPCT, criando 38 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Até 2005, o país contava com apenas 140 escolas federais; hoje a Rede Federal EPCT possui 647 unidades situadas em todos os estados da federação mais o Distrito Federal, com mais de um milhão de matrículas. Destas, pouco mais de 92% são nos Institutos Federais, o que demonstra a relevância destas instituições na construção da Rede²⁹.

A formação desta nova institucionalidade possui diversos significados. Pode-se dizer que são, em essência, a confluência de mais de 100 anos de história das escolas de educação profissional públicas no país. As primeiras escolas com este perfil no Brasil, surgiram nos governos de Nilo Peçanha que primeiro, enquanto Presidente do Estado do Rio de Janeiro, em 1906, cria cinco escolas profissionais, sendo três para o ensino manufatureiro e duas para o ensino Agrícola. Em 1909, já ocupante do cargo de Presidente da República do Brasil, Peçanha cria as Escolas de Aprendizes e Artífices em todas as capitais dos estados, exceto no Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul (MARÇAL, 2015, p. 40). O uso do termo “rede”, contudo, é mais recente, conforme indicam Alexandre Vidor *et. al*:

29 Dados extraídos de <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html>, dia 21/04/2020, 16h20min.

Na legislação vigente, o termo 'rede' associado à educação profissional, até então, aparecia somente no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei no 10.172/2001, no item 7, Educação Tecnológica e Formação Profissional, como: rede federal de escolas técnicas; rede de escolas federais de nível técnico e tecnológico; rede de educação técnica federal; rede de instituições de educação profissional; rede de educação profissional; e rede de escolas agrotécnicas. A Lei no 8.948, de 8 de dezembro de 1994, que institui o sistema nacional de educação tecnológica, não faz menção ao termo. O Decreto no 5.840/2006, que institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), no § 5º do artigo 1o, cita a rede de instituições federais de educação profissional. Mais dois decretos fazem referência a uma rede federal: o no 6.095/2007, que estabelece as diretrizes para a constituição dos Institutos Federais, onde, na ementa, lê-se Rede Federal de Educação Tecnológica; e o no 6.320/2007, que aprova a estrutura regimental do MEC, na denominação da Diretoria de Desenvolvimento da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. (VIDOR; REZENDE; PACHECO; CALDAS; In: PACHECO (org.) , 2011, p. 56)

A reformulação de 2008 também esteve relacionada a uma política de democratização do acesso ao ensino público federal, a partir do esforço de ampliação das matrículas de educação profissional de nível médio, bem como a interiorização do ensino superior, através da criação de cursos superiores de tecnologias e licenciaturas, prioritariamente nas áreas das ciências da natureza e exatas. Procurou-se, dessa forma, retomar o protagonismo do setor público em relação ao ensino médio profissional e integrado, assim como ampliar a oferta de vagas em outras modalidades e níveis de ensino.

Nos IFs, articulam-se diversas modalidades e níveis de ensino. Na mesma instituição e, na maioria das vezes, no mesmo *campus*, ofertam-se cursos que vão desde as modalidades de Formação Inicial e Formação Continuada (FIC)³⁰, que podem ser ministrados para qualquer nível de ensino, até às modalidades de ensino profissionalizante, as quais podem ser integradas, concomitantes, subsequentes ao ensino médio, ou específicas para formação de jovens e adultos, além de cursos superiores de tecnologia, licenciaturas, bacharelados e cursos de pós-graduação *Stricto* e *Lato Sensu*.

Esta organização é única e busca garantir a “verticalização” do ensino, que tem como um dos fundamentos permitir ao estudante das cidades mais afastadas dos grandes centros, ou de periferias que historicamente estiveram isoladas do ensino federal, acesso aos cursos de EMI, PROEJA, ou até FICs, seguindo sua formação até os cursos superiores e de pós-graduação, podendo ainda fazer os técnicos subsequentes ou

30 Hoje o que eram os cursos de “Formação Inicial e Continuada” (FIC), foram separados em cursos de Formação Inicial e Formação Continuada, cada um com suas características. Porém, neste texto, se usará a antiga sigla FIC para designar os dois tipos de curso, afim de facilitar a compreensão.

concomitantes, tudo sem a obrigatoriedade de deslocamento ou o abandono de suas casas e famílias para acessar a educação profissional, superior ou a pós-graduação.

O artigo 8º da lei de criação estabelece parâmetros para a distribuição de vagas nos cursos a serem implementados nos IFs. Este dispõe o mínimo de 50% de vagas para “educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”; no mínimo 20% de vagas para “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional”. Este último tipo de oferta é justificado, principalmente, pela carência de professores de determinadas áreas no interior dos estados, e também devido à carência de vagas públicas para formação destes profissionais.

Anteriormente, o Decreto nº 5.840 de 2006 já havia determinado o destino de 10% das vagas referentes ao total de estudantes ingressados nas escolas federais no ano anterior às matrículas no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), incumbência essa que passa a ser assumida pelos IFs após 2008.

A garantia mínima de vagas nestas três modalidades de ensino apontam para o atendimento de necessidades históricas e para o entendimento político da importância da educação profissional integrada com a formação geral, assim como a da formação de professores em meio a este ambiente.

A política de ingresso discente e permanência de estudantes nos IFs também ajuda a entender as prioridades institucionais. As reservas de vagas para ingresso de estudantes de baixa renda e baseadas em ações afirmativas são sempre de, no mínimo, 50% do total de ingressantes, podendo ser mais a depender do *campus*. Para fins de permanência, há a oferta de um número elevado de bolsas para estudantes, desde o ensino médio. Vários *campi* possuem alojamentos, postos médicos, refeitórios, além do fornecimento de auxílios transporte, alimentação, auxílio moradia, entre outros benefícios. As equipes profissionais das áreas de ensino e assistência estudantil comumente são formadas por assistentes sociais, psicopedagogos, pedagogos, psicólogos, técnicos de enfermagem e, não raro, por médicos e dentistas, entre outros. Essa política é fundamental para a permanência de estudantes de baixa renda, público prioritário, buscando evitar a elitização do acesso às vagas.

O artigo 6º da Lei de criação dos IFs estabelece as “finalidades e características que são:

- I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;
- II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;
- III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;
- IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;
- V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;
- VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;
- VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;
- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente.

Para a presente pesquisa, vale refletirmos sobre alguns elementos desta lei. O texto aponta para uma instituição voltada para a formação de “cidadãos” para “atuação profissional nos diversos setores da economia”, com ênfase para o desenvolvimento socioeconômico, principalmente em sua articulação nos locais de inserção, com o desenvolvimento de extensão e pesquisa aplicada³¹. Alguns destes termos utilizados podem ser pensados como contrapontos a outros possíveis, pois, quando se fala em formação de cidadãos em educação profissional, se está referindo à educação integral, demonstrando que não será um mero treinamento técnico. Quando o texto afirma uma formação para atuação nos diversos setores da economia, pode-se interpretar que se supõe uma economia de forma mais ampla, e não apenas para atuação em um “mercado de trabalho” convencional.

Os parágrafos quarto e oitavo especificam melhor os objetivos da instituição: fortalecer “arranjos produtivos, sociais e culturais” com base no “mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural”. Ou seja, não se deve

31 Uma análise mais detalhada dos artigos da Lei de criação dos IFs pode-se ler em: VIDOR, Alexandre; REZENDE, Caetana; PACHECO, Eliezer; CALDAS, Luiz. Institutos Federais: Lei 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. In: PACHECO, Eliezer (org.) **Institutos Federais**. Uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.

ficar preso ao mero mercado de trabalho local, mas sim pensar potencialidades com base em informações que vão além da economia como ela convencionalmente é vista. No parágrafo oitavo há o estímulo à produção cultural, ao empreendedorismo, ao cooperativismo, também como finalidades em paralelo com o desenvolvimento científico e tecnológico. Embora o empreendedorismo seja um termo bastante apropriado pelo capital, não se pode ignorar a presença do cooperativismo e desenvolvimento cultural em uma lei sobre educação profissional como algo diferenciado, que revela uma influência teórica determinada.

Também fica evidente que se propõe uma EP que promova a pesquisa, busque soluções tecnológicas, desenvolvendo e transferindo tecnologias sociais voltadas para o desenvolvimento socioeconômico. Portanto, uma EP que ultrapassa muito a visão de treinamento para o trabalho manual. A lei acaba por orientar uma educação integral, que supere a dicotomia entre a formação intelectual e a do trabalho.

No artigo 7º, que trata dos objetivos dos IFs, três parágrafos são relevantes para problematização sobre os vínculos destes com o Mundo do Trabalho. No parágrafo segundo, são abordados os cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, cujos objetivos são “[...] a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica”. Os cursos FIC possuem grande potencial para atender à população em geral, abrindo novas perspectivas de geração de trabalho e renda, podendo estes serem sobre assuntos que não necessariamente atendam às demandas de força de trabalho do empresariado local, o que, diga-se de passagem, a lei de criação dos IFs não estipula em nenhum momento.

No parágrafo quarto são apresentadas as atividades de extensão, as quais devem estar em “[...] articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;” que, somada ao parágrafo quinto – “[...] estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional” – desafia os IFs à intervenção nas realidades locais, para a formação de trabalhadores(as), buscando uma educação profissional mais ampla do que o treinamento para o trabalho, mas que estimule a geração de novos trabalhos, cultura, pesquisa, cidadania, pensamento crítico para o desenvolvimento socioeconômico. Articulados, esses elementos ultrapassam muito

uma concepção de educação profissional apenas voltada para o treinamento para atuação em algum ramo específico já existente do mercado de trabalho.

Nesta perspectiva, também analisam este inciso Alexandre Vidor *et.al.* ao afirmarem que

O inciso V traz à luz uma questão de vital importância para a educação profissional e tecnológica: a geração de trabalho e renda e a emancipação do cidadão. Trata-se de lugar-comum avaliar a efetividade social da educação profissional e tecnológica apenas pelas taxas de empregabilidade de seus egressos. Porém, é importante observar que perante o atual cenário, para além da possibilidade da criação de pequenas e microempresas, bem como do trabalho autônomo, parte dos beneficiários da educação profissional e tecnológica precisa buscar alternativas de trabalho e renda em sistemas de produção alternativos, nas cooperativas ou associações de economia solidária. É esse o caso de camponeses e moradores de áreas de alta vulnerabilidade social, entre outros. O desenvolvimento de processos educativos que levem à geração de trabalho e renda em prol do desenvolvimento local pressupõe uma proposta de formação que conduza o educando à ampliação de sua capacidade de perceber os problemas contemporâneos e posicionar-se criticamente perante eles. Tal comportamento exige autonomia intelectual e uma visão mais integrada do contexto, ou seja, emancipação. (VIDOR; REZENDE; PACHECO; CALDAS; In: PACHECO (org.) , 2011, p. 89-90)

Outro prisma pelo qual se pode buscar compreender a criação dos IFs são as elaborações de algumas pessoas que foram atuantes na sua construção. Um dos exemplos mais emblemáticos é o livro *Institutos Federais uma revolução na educação profissional e tecnológica*, organizado por Eliezer Pacheco³² (2011), no qual podem-se ler orientações sobre o que exatamente se estava pensando ao elaborar cada parte da lei nº 11.892/2008. Na obra, há detalhada explicação sobre as intencionalidades envolvidas na criação dos IFs, como a expansão da educação profissional pública como contraponto às políticas neoliberais de Estado mínimo; a educação profissional para um “novo mundo possível”; a escola aberta para a comunidade; e a escola que forme “cidadãos para o mundo do trabalho” como um contraponto à visão de ensino profissionalizante com o fim de “formar para o trabalho” ignorando seu “sentido ontológico”, apenas voltado para as demandas do mercado.

O documento fala em um currículo que “derrube” as barreiras entre “ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana”, com uma orientação pedagógica que recuse

32 Eliezer Pacheco foi Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Secretário da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) de 2005 a 2012. É um dos principais responsáveis pela criação dos IFs e até hoje um de seus grandes entusiastas. Apesar de não ser servidor da Rede Federal EPCT, é um intelectual muito presente em atividades de formação na mesma e profundo conhecedor de sua realidade.

[...] o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios esses válidos, inclusive, para as engenharias e licenciaturas. (PACHECO, 2011, p. 15)

Ao recordar que o escritor português José Saramago foi formado em um colégio industrial, Pacheco afirma que isso só foi possível porque este estudou também as disciplinas propedêuticas, reafirmando assim o ensino médio integrado e uma educação politécnica como fundamentais. Destaca, pois, que o objetivo central

[...] não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista. A música, tão cultivada em muitas de nossas escolas, deve ser incentivada e fazer parte da formação de nossos alunos, assim como as artes plásticas, o teatro e a literatura. Novas formas de inserção no mundo do trabalho e novas formas de organização produtiva como a economia solidária e o cooperativismo devem ser objeto de estudo na Rede Federal. (PACHECO, 2011, p. 11)

Pacheco também entende a educação e seus vínculos com o mundo do trabalho na perspectiva da formação de

[...] novos sujeitos históricos, aptos a se inserir no mundo do trabalho, compreendendo-o e transformando-o na direção de um novo mundo possível, capazes de superar a barbárie neoliberal e restabelecer o ideal da modernidade de liberdade, igualdade e fraternidade, sob a ótica das novas possibilidades abertas à humanidade neste princípio de século. (PACHECO, 2011, p. 12)

Outra dimensão exposta na obra dá conta da relação destes sujeitos com o trabalho não como meros vendedores de força de trabalho, de onde deriva-se que

Os conhecimentos produzidos pelas pesquisas devem estar colocados a favor dos processos locais. É nessa via que a extensão pode possibilitar a segmentos e setores – que tradicionalmente estão excluídos das atividades desenvolvidas nessas instituições – o acesso ao conhecimento científico e tecnológico a fim de criar condições favoráveis à inserção e permanência no trabalho, de geração de trabalho e renda e exercício da cidadania, ao mesmo tempo que aprende o conhecimento construído pela sociedade enriquecendo os currículos de ensino e áreas de pesquisa. Assim, os Institutos Federais tornam-se espaço privilegiado para a democratização do conhecimento científico e tecnológico e valorização do conhecimento popular. (VIDOR; REZENDE; PACHECO; CALDAS; In: PACHECO (org.), 2011, p. 52)

No entanto, é importante notar uma nuance da elaboração do livro organizado por Pacheco em relação às elaborações pré-IFs anteriormente citadas. Em vários trechos do livro, apesar de o trabalho ser admitido como “categoria estruturante do ser social” ou

“atividade criativa fundamental”, compreendido em suas formas ontológicas e históricas, ele não é compreendido como “princípio educativo”, lugar este que é ocupado pela pesquisa e em parte pela extensão (PACHECO (org.), 2011, p. 27; 29; 65 e 82). Não fica explícito se isso ocorre por divergência teórica e nem quais referenciais são utilizados para tal fim. Inclusive na interpretação do inciso II do artigo 6º da lei nº 11.892/2008, os autores afirmam que

[...] traz a concepção da pesquisa enquanto princípio educativo, entendendo-a como trabalho de produção do conhecimento, como atividade instigadora do educando no sentido de procurar respostas às questões postas pelo mundo que o cerca, como estímulo à criatividade. (VIDOR; REZENDE; PACHECO; CALDAS; In: PACHECO (org.), 2011, p. 82)

Talvez se tenha aqui alguma imprecisão teórica, ou discordância velada com os defensores do trabalho como princípio educativo. O texto, contudo, não elabora mais sobre esta questão. Por exemplo, não aborda a questão da metodologia de ensino por projetos, como poderia se esperar neste caso, tampouco cita referências teóricas ligadas a este campo pedagógico. Até que ponto essa concepção não escorrega no tipo de educação acadêmica que se queria negar com os IFs, apesar de se propôr a prioridade nas “pesquisas aplicadas”? Essas são questões interessantes para outras pesquisas.

O livro de Eliezer Pacheco é muito rico em considerações sobre como deveriam ser os IFs, tão relevantes que soam, ainda hoje, doze anos após a criação dos IFs, como elementos de um ideal a ser construído. Certamente, seria interessante por si só uma análise mais detalhada do mesmo; porém, para fins desta pesquisa, o central é perceber que tanto no livro organizado por Pacheco quanto na lei nº 11.892/2008 estão presentes elementos relevantes de posições contra-hegemônicas³³ de EP, que, embora por vezes deslocadas de uma consistência e coerência teórico-metodológica, em parte filiam-se a discussões existentes no mínimo desde a década de 1980 no Brasil, como também procurei demonstrar anteriormente.

Por isso, entendo os IFs como uma confluência de lutas e de uma tradição de formulação teórica de EP no Brasil que, como já se buscou demonstrar, encontrou a possibilidade de realização a partir de um espaço institucional e de políticas de Estado e não de uma combustão espontânea de um governo que o criou e doou ao país. São visíveis, na lei de criação dos IFs, algumas das principais orientações teóricas da Carta de Santo André, bem como do Seminário de 2003.

33 Entende-se contra-hegemônico em um sentido gramsciano, que seria o de enfrentamento contra os elementos culturais de legitimação e consentimento que sustentam as ideias de uma classe dominante como se fossem naturais e de ampla aceitação por parte de toda a sociedade (GRAMSCI, 1984).

Embora os IFs não sejam um modelo acabado de educação politécnica, pois estão em franca disputa política, eles possuem em algumas de suas modalidades, como o ensino médio integrado, forte potencial contra-hegemônico, apontando para um outro tipo de escola, que associa o desenvolvimento intelectual ao mundo do trabalho, o saber e o fazer, estimulando a possibilidade de novas formas de organização da sociedade, buscando a inclusão dos que sempre estiveram excluídos da educação pública de qualidade, como se pode perceber a partir dos estudos sobre o ensino médio integrado nos IFs desenvolvidos por Manoel Porto Júnior (2014) e Fábio Azambuja Marçal (2015).

Porto Júnior, ao estudar o EMI no IFSul, demonstra que as próprias contradições do capital aumentam o espaço para uma visão não subordinada ao mercado entre os dirigentes que atuam na educação profissional. Também percebe uma boa aceitação da concepção politécnica “de tal forma, que são poucos os redutos claramente conservadores e neoliberais” (2014, p. 179), ou, ao menos, eram poucos em 2013-2014.

Já Marçal, ao estudar o EMI no IFRS, entende esta modalidade como uma alternativa que constrói uma formação humana integral, e que, se implementada como modelo nas demais redes públicas, auxiliaria na superação da dualidade da educação brasileira.

4. OS SENTIDOS DO TRABALHO NOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS DO IFRS

Neste capítulo, passarei a expôr as análises realizadas a partir das fontes primárias levantadas para a presente pesquisa. Iniciarei pela abordagem de quatro documentos institucionais do IFRS, nos quais a temática do trabalho se faz presente. São eles o Projeto Pedagógico Institucional do IFRS, a Organização Didática do IFRS, e os Planos de Desenvolvimento Institucionais de 2014 à 2018 e de 2019 à 2023.

Busco compreender, pois, quais são os sentidos atribuídos ao trabalho humano nestes documentos, assim como destacar elementos que compõem possíveis determinações do objeto de pesquisa e a sua aparência inicial, já que os documentos trazem orientações específicas sobre como o trabalho deve ser pensado no IFRS, o que deveria repercutir em suas instâncias e na atuação cotidiana dos educadores³⁴.

A partir da análise preliminar destes documentos é que organizei o processo de crítica de como os mesmos estão sendo implementados e busquei definir a essência das relações entre trabalho e educação profissional do IFRS. Embora o método de análise não esteja baseado em uma comparação mecânica entre as determinações institucionais e sua implementação, esse foi um dos elementos relevantes que serviram à análise de contradições, mediações e lutas pelos rumos da EP no IFRS.

A respeito da formulação dos documentos analisados, o IFRS tem adotado um método baseado na construção de uma minuta por comissão central, composta por representantes de instâncias como o Conselho Superior (CONSUP), Diretorias de *Campi*, entre outras. A minuta é enviada, então, para os *campi*, onde devem ser realizadas discussões, com amplo envolvimento de estudantes e servidores, organizados por comissões ou colegiados de representação locais, que sistematizam as propostas e enviam para uma comissão central, que, por sua vez, também realiza uma sistematização e envia as propostas de artigos para o CONSUP³⁵, órgão máximo do IFRS, composto por representantes de todos seguimentos da comunidade acadêmica de cada *campus*.

34 Importante lembrar que ao me referir a educadores, no âmbito desta pesquisa, refiro-me a servidores TAEs e docentes que atuam do IFRS.

35 O CONSUP do IFRS é composto pelo Reitor, pelos Diretores Gerais de cada *campus*, todos eleitos pela comunidade e votação paritária, e por um representante docente, um TAE e um discente de cada *campus*, eleitos na base por votação direta dos seus pares.

Tendo esse fluxo em vista, as fontes analisadas neste capítulo devem ser lidas como expressão de debate em instâncias com participação coletiva, que culmina com as alterações e aprovação realizadas no CONSUP do IFRS, o qual possui representação docente, TAE e estudantil de todos os *campi* do IFRS. Tais documentos estão, pois, sujeitos à correlação de forças políticas da instituição no período de sua elaboração, embora não necessariamente representem a posição majoritária dos servidores, mas sim daqueles que se envolveram na elaboração dos mesmos e em sua discussão para aprovação nas instâncias cabíveis.

4.1 PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL

Um dos documentos mais reveladores da posição institucional do IFRS sobre o trabalho é o seu *Projeto Pedagógico Institucional* (PPI), que foi elaborado em 2011 em um processo de ampla discussão envolvendo docentes, técnico-administrativos e estudantes. A versão mais atual deste documento data de 2014, quando foi elaborada sua revisão.

O documento tem como objetivo “[...] definir as bases políticas, pedagógicas e epistemológicas que orientam a educação técnica e tecnológica do IFRS comprometida com um projeto de nação democrática e para todos” (PPI *In*: PDI IFRS 2014-2018, p. 99)³⁶. Ele fornece, portanto, orientações importantes para o trabalho cotidiano nos *campi*, no que se refere à implementação de ações de ensino, pesquisa e extensão, construção de cursos e fazer pedagógico. Institucionalmente, o PPI é visto como

[...] fruto da compreensão conjunta dos atores do IFRS e retrato do seu compromisso com a sociedade. Nesse sentido, são descritas, em linhas gerais, as diretrizes que embasam a intencionalidade pedagógica do Instituto, bem como as concepções de mundo, homem, sociedade, educação e trabalho, dentre outras, que constituem referência para o entendimento da(s) mensagem(ns) enunciadas nesse texto. (PPI *In*: PDI IFRS 2014-2018, p. 97)

Nele se afirma que a construção do PPI “[...] contribuiu para reforçar o compromisso coletivo com a concepção de Educação Profissional e Tecnológica, impulsionada pela articulação entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia” (PPI *In*: PDI IFRS 2014-2018, p. 98).

³⁶ A versão do PPI utilizada para a construção deste texto é a publicada no interior do PDI IFRS 2014-2018. Optou-se por esta versão devido a existência de paginação, o que facilita a conferência de citações e maior facilidade de acesso.

Na seção do documento que trata da “Dimensão político-pedagógica”, encontra-se uma subseção com o título “Ser humano, sociedade e educação”. A importância do trabalho humano fica evidente, pois, já no primeiro parágrafo, o documento dispõe que

O ser humano é um ser histórico, cultural, inacabado, é um ser de relações e na convivência com outros seres se constitui. Encontra-se em permanente movimento no tempo e espaço, sempre em busca de sanar suas necessidades para produzir sua existência. Esta iniciativa, que os seres humanos possuem em sua essência, se materializa através do trabalho, que resulta na produção de conhecimento e na consequente formação de uma bagagem cultural, que se constitui como ponto fundamental para o desenvolvimento da humanidade. Sendo assim, o ser humano como sujeito cognoscente, reflete sobre sua própria existência e atua politicamente na realidade, transformando a sociedade. (PPI In: PDI IFRS 2014-2018, p. 99-100)

Outro aspecto fundamental no PPI é que ele traz uma seção específica sobre o “Contexto atual do mundo do trabalho”. Nele pode-se perceber uma orientação política e pedagógica tanto pelo conteúdo, quanto pelos autores que cita, ligados ao campo do materialismo histórico e dialético.

No documento, destaca-se que o processo de globalização trouxe mudanças significativas que “dinamizaram o processo de exploração da classe trabalhadora, minimizando suas conquistas”. Também avalia-se o surgimento da “sociedade do conhecimento[...]” como resultado, da busca pelas competências e habilidades necessárias para o trabalhador ser absorvido pelo mercado” (PPI In: PDI IFRS 2014-2018, p.101), e propõe-se que:

Nesse contexto, contudo, a educação não pode estar a serviço das demandas do mercado, pois não há como institucionalizar o ensino para o trabalho e para o trabalhador sem vislumbrar os trabalhadores como centro desse processo. Assim, a educação não pode estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, mas deve estar em sintonia com as necessidades de formação profissional, através de uma articulação permanente entre Trabalho e Educação. (PPI In: PDI IFRS 2014-2018, p. 101)

Ainda segundo o documento, “é preciso entender o trabalho como práxis constituidora do ser humano”, parte do pressuposto de que o trabalho não se restringe “às atividades materiais e produtivas”, e que os trabalhadores devem ser entendidos como sujeitos do processo produtivo (PPI In: PDI IFRS 2014-2018, p. 101). Apontando uma referência teórica explícita, consta no documento que

Desse modo, é necessário retomar a discussão que Marx realiza acerca do trabalho, em seu sentido histórico e ontológico, para compreender qual o alicerce que fundamenta a educação profissional na Rede Federal, enfocando o trabalho no seu sentido positivo, buscando o desenvolvimento humano integral. (PPI In: PDI IFRS 2014-2018, p. 101-102)

Ao citar Frigotto, Ciavatta e Gramsci, defende-se a “indissociabilidade entre a educação geral e a educação profissional, uma formação técnica e tecnológica integrada, que promova a percepção da ontologia do trabalho e a educação omnilateral”, o trabalho como princípio educativo, a superação da “dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual”, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, ampliando a perspectiva de formação do trabalhador (PPI In: PDI IFRS 2014-2018, p. 102).

A seção sobre o trabalho é finalizada, então, com a seguinte afirmação, que traz uma orientação filosófica igualmente nítida:

Para que se possa falar em Educação Omnilateral é preciso atender a todas as dimensões relacionados à constituição humana enquanto ser histórico-social. Significa não desmerecer nenhum dos aspectos culturais e sócio-econômicos. Mas rejeitar uma educação de caráter adaptativo, prescritivo e instrumental e proporcionar uma educação profissional politécnica, reflexiva, crítica, política, a partir de uma compreensão histórico-cultural do trabalho, das ciências, das atividades produtivas, da literatura, das artes, do esporte e do lazer. Assim, acredita-se na superação da divisão social do trabalho que separou ao longo da história o homem entre o pensar e o fazer, o dirigir e o planejar. Superando a compreensão do trabalho estranho e alienado, que se opõe à construção de uma sociedade humanizada, com olhar voltado ao trabalho com sentido ontológico. (PPI In: PDI IFRS 2014-2018, p. 102)

Ainda sobre o PPI, na seção que trata sobre “O compromisso com a Educação Profissional”, o trabalho volta a ser abordado com os seguintes termos:

Nesse sentido, acredita-se que, para tanto, a Educação Profissional deve articular, sob a perspectiva da totalidade, síntese de múltiplas relações, sem dicotomia entre conhecimentos gerais e específicos, os seguintes conceitos: trabalho, cultura, ciência e tecnologia. Com base nessa concepção, o ser humano, como ser histórico-social, age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação, produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio. Nessa relação, os seres humanos materializam suas ações através do trabalho. Logo, o trabalho torna-se uma categoria ontológica, inerente à espécie humana. Sendo assim, o trabalho é o elemento desencadeador da produção de cultura, bens materiais e conhecimentos que movimentam a sociedade humana. O trabalho deve ser analisado como princípio educativo, sentido em que permite, concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes, do esporte e do lazer. (PPI In: PDI IFRS 2014-2018, p. 107-108)

Na seção que trata do currículo, o trabalho também aparece como um dos elementos transversais centrais na articulação das dimensões da “inclusão, acesso, permanência e êxito”, inovações para os componentes curriculares, inovações no ensino, atividades práticas e estágios, e perfil do egresso. Sobre este último, cabe uma citação específica, pois, neste ponto, o documento também traz uma orientação explícita:

A definição geral do perfil do egresso do IFRS, sustenta-se em pressupostos político-pedagógicos que define a educação como um processo complexo e

dialético, uma prática contra-hegemônica comprometida com o desenvolvimento da transformação humana na direção do seu desenvolvimento pleno. Nesse sentido, o desenvolvimento do perfil do egresso definido pelo IFRS implica na rejeição dos processos educacionais de caráter adaptativo, prescritivo e instrumental. Sobretudo, implica em empreender esforços para a institucionalização de uma educação profissional politécnica, reflexiva, crítica, política, que possibilite ao estudante a construção da compreensão histórico-cultural do trabalho, das ciências, das atividades produtivas, da literatura, das artes e dos esportes. (PPI In: PDI IFRS 2014-2018, p. 118)

Conclui-se que é ressaltada, no PPI, uma orientação de construção de uma educação profissional impulsionada pela articulação entre trabalho, cultura, ciência e tecnologia contra-hegemônica, comprometida com a transformação humana que não deve ser prescritiva e adaptativa, e nem subordinada às lógicas de mercado. Assim, o mundo do trabalho em suas múltiplas dimensões e o trabalhador devem ser o centro das atenções. O PPI descreve, ainda, uma educação integral, omnilateral, que supere a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Para ser omnilateral, por sua vez, a EP deve ser politécnica, reflexiva, crítica, política, a partir de uma compreensão histórico-cultural do trabalho, das ciências, das atividades produtivas, da literatura, das artes, do esporte e do lazer, sem dicotomias entre conhecimentos gerais e específicos.

O trabalho humano aparece como categoria ontológica inerente ao ser humano, como práxis constituidora do mesmo. Ao mesmo tempo, é categoria social e histórica, pois a vida em sociedade requer o trabalho que produz os meios de existência, os conhecimentos e a cultura que desenvolvem a humanidade, sendo portanto práxis constituidora do ser humano, não se restringindo apenas às atividades materiais produtivas.

Assim, a educação profissional na qual o trabalho é o princípio educativo, visto em seu sentido ampliado, no qual fazem parte suas dimensões históricas, ontológicas, sociais, culturais, passando pela formação científica, cultural, política, de forma integrada, não limita-se à formação restrita às terminalidades específicas dos cursos técnicos. Pelo contrário, a formação técnica específica é que deve abrir-se para além da terminalidade específica, buscando uma formação integral para atuação dos egressos em uma perspectiva mais ampliada do que a de uma preparação para atuação no mercado de trabalho.

4.2 ORGANIZAÇÃO DIDÁTICA

Outro documento relevante do IFRS trata-se da *Organização Didática* (OD), que orienta o ensino no que se refere a normas, procedimentos acadêmicos e normatizações internas para a legislação vigente. A última atualização deste documento ocorreu em 2017, através da Resolução nº 086, de 17 de outubro de 2017.

No que se refere à temática do trabalho, já no artigo 2º, ao tratar do Ensino, a OD dispõe que

O IFRS desenvolverá de forma articulada, o ensino verticalizado, tendo as dimensões da pesquisa e da extensão como atividades indissociáveis e instituintes da formação acadêmico-profissional-cidadã com a educação integrada em todos os seus níveis, tipos e modalidades, objetivando a promoção do conhecimento científico e da inovação tecnológica, pertinentes aos desafios postos à sociedade contemporânea e à formação para o trabalho, numa concepção emancipatória, tendo em vista a sua função social, descrita no Estatuto Institucional. (OD IFRS, p. 6)

Nas seções que trata sobre a caracterização das modalidades de cursos oferecidos pela instituição, também são feitas menções sobre a relação dos mesmos com o trabalho. Como exemplo, cito o artigo nº 20, no qual o documento determina que

Os cursos técnicos integrados de nível médio, destinados aos portadores de certificado de conclusão do Ensino Fundamental, serão planejados de modo a conduzir o estudante a uma ampla formação integral para a cidadania, em termos sociais, culturais e econômicos, uma habilitação profissional técnica de nível médio que lhe possibilitará a inserção no mundo do trabalho e a continuidade de estudos na educação superior. (OD IFRS, p. 10)

Redação muito semelhante se repete para os cursos subsequentes e concomitantes, nos quais a “inserção no mundo do trabalho e a continuidade de estudos em nível superior” constam como objetivos. Isso, porém, muda no texto quando se refere a educação de jovens e adultos e ao Ensino Superior, como veremos a seguir.

No artigo nº 24, que trata dos Cursos Técnicos Integrados à Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, não se aponta mais a inserção, mas sim a qualificação para o mundo do trabalho, o que é compreensível, pois pressupõe-se que os estudantes desta modalidade já estão inseridos no mesmo. Justifica-se, portanto, a presunção pela busca da qualificação necessária para permanência no mesmo em condições melhores, ou ainda para acessarem o ensino superior. Quanto a isto, determina o texto que tais cursos “[...] serão planejados de modo a conduzir o estudante a uma formação integral e

habilitação profissional técnica de nível médio, que lhe possibilitará a qualificação para o mundo do trabalho e a continuidade de estudos na educação superior” (OD IFRS, p. 11).

Nas seções que tratam sobre os cursos superiores e as pós-graduações, por sua vez, não há menção alguma sobre a preparação para o trabalho ou para o mundo do trabalho. Essa ausência pode ter vários significados, dentre os quais um dos possíveis está relacionado a esta pesquisa, a saber uma possível visão mais acadêmica e limitada do ensino superior, sendo este visto apenas como preparação para atuação intelectual, de onde denota uma dificuldade de entendimento da atividade intelectual também é como trabalho.

Ainda sobre os cursos superiores, quando o documento aborda alguns órgãos colegiados, a questão do trabalho volta a aparecer, como no caso do Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos cursos superiores, que, de acordo com o Artigo nº 50, possui como uma de suas atribuições “[...] Indicar formas de incentivo ao desenvolvimento de linhas de pesquisa e extensão, oriundas de necessidades do curso, de exigências do mundo do trabalho e afinadas com as políticas públicas relativas à área de conhecimento do curso” (OD IFRS, p. 18).

Sobre o acompanhamento acadêmico dos estudantes, no Artigo nº 63, o documento afirma que

Deverão ser previstas estratégias de acompanhamento da frequência e do desempenho acadêmico dos estudantes de todos os cursos do IFRS, com o objetivo de desenvolver ações de intervenção que lhes garantam a efetividade do direito à aprendizagem, à permanência, ao êxito e à conclusão do curso com possibilidades de inserção no mundo do trabalho. (OD IFRS, p. 21)

Quanto às práticas profissionais que são obrigatórias “[...] aos estudantes de todos os cursos do IFRS e consiste em condição essencial para o direito ao diploma ou certificado de conclusão de curso” (OD IFRS, p. 47), excetuando-se alguns casos nas pós-graduações, o documento afirma que aquelas deverão

[...] constituir-se como um procedimento didático-pedagógico que articula os saberes apreendidos nas atividades educativas formais, específicos de cada área de formação e dos diferentes níveis de ensino, com os saberes do mundo do trabalho, de modo que promova o aperfeiçoamento técnico, científico, tecnológico e cultural dos estudantes, bem como, contribua com a sua formação para a cidadania. (OD IFRS, p. 47-48)

Nesta mesma seção, entre as práticas profissionais, situa-se o desenvolvimento de “projetos integradores” que são atividades interdisciplinares relacionadas a ações práticas que compõem o currículo e estão previstas em alguns PPCs. Sobre isso, o

documento avança para além da questão do mundo do trabalho, discorrendo sobre o trabalho politécnico:

Os projetos integradores, previstos nos PPCs, poderão permear todos os períodos dos cursos, devendo contemplar a aplicação dos conhecimentos adquiridos durante a formação, na perspectiva dialógica entre ensino, pesquisa e extensão, tendo em vista a intervenção no mundo do trabalho e na realidade social, contribuindo para o desenvolvimento socioambiental local e a solução de problemas no campo da inovação tecnológica e social. [...] Os projetos integradores deverão considerar a verticalização do ensino, a indissociabilidade entre teoria e prática, na perspectiva do trabalho politécnico. (OD IFRS, p. 49)

Sobre os estágios, entre seus objetivos são dispostos

- I. Possibilitar ao estudante o exercício da prática profissional, aliando a teoria à prática, como aspecto integrante de sua formação;
- II. Contribuir para o ingresso do estudante no mundo do trabalho;
- III. Promover a integração do IFRS com a sociedade e sua organicidade com o mundo do trabalho. (OD IFRS, p. 49)

A partir da exposição das referências à temática trabalho feitas no documento, pode-se perceber uma mensagem contraditória, diferente daquilo que se viu no PPI. Apesar de se manter uma orientação que subordina a formação técnica a uma visão ampliada de mundo do trabalho, no qual estão inclusas a formação integral, cidadã, cultural, politécnica, omnilateral, entre outras referências mencionadas, o documento por vezes parece escorregar em duas contradições referentes ao trabalho. A primeira, já citada, é a de não perceber o trabalho intelectual como efetivo trabalho, o que, a partir do recorte teórico que baliza essa pesquisa, é um equívoco. O trabalho intelectual é uma dimensão tão relevante quanto o material, pois na condição de humanos, ambos estão articulados. Toda a constituição tecnológica não é nada mais do que trabalho intelectual materializado em novos instrumentos. Pode-se afirmar isso tanto em relação a um martelo, quanto em relação a uma sonda de exploração em Marte. Em uma análise da OD, pois, a referência a mundo do trabalho só constante no texto sobre ensino superior na parte sobre os NDEs e não na caracterização da modalidade, como nos demais cursos é evidência dessa contradição conceitual.

São nessas caracterizações, assim como quando trata dos estágios curriculares, que parece surgir outra contradição, que deriva do tratamento ao termo mundo do trabalho como sinônimo de mercado de trabalho. Quando se refere à inserção ou ingresso dos estudantes no mundo do trabalho, considera-se que estes estiveram de fora do mesmo até então. Porém, partindo da visão de mundo do trabalho do PPI, entende-se que os estudantes/trabalhadores já fazem parte do mundo do trabalho, cabendo a

educação profissional qualificá-los para uma melhor atuação no mesmo, a partir de uma compreensão ampliada de sua formação e elementos históricos, culturais e também a partir de uma formação técnica mais especializada em uma terminalidade específica.

4.3 PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2014-2018

O Plano de Desenvolvimento Institucional do IFRS é o documento que busca demonstrar o planejamento institucional para o quinquênio, a partir da discussão sobre a “natureza institucional”, “missão”, “visão institucional” e “princípios”. Ele apresenta, também, um apanhado dos principais documentos oficiais vigentes que orientam as ações de ensino, pesquisa, extensão, assistência estudantil, gestão de pessoas e setores administrativos de forma geral, assim como a projeção de novas estruturas, oferta de vagas e cursos nos *campi*.

Nas próximas duas seções, serão analisados dois PDIs do IFRS, particularmente naquilo em que se referem ao trabalho, excluindo-se, nestas seções, a apreciação do PPI e OD, que, apesar de comporem o PDI, são documentos construídos em processos próprios cuja análise já foi empreendida anteriormente, à parte, devido suas relevâncias para a temática.

Logo no início do PDI IFRS 2014-2018, na seção que trata do “Perfil Institucional”, subseção sobre “Natureza Institucional”, o documento aponta para a necessidade de “[...] atenção especial às camadas sociais que carecem de oportunidades de formação e de incentivo à inserção no mundo do trabalho”. O PDI aponta ainda que o desenvolvimento institucional deve estar voltado “para um público historicamente colocado à margem das políticas de formação para o trabalho” (PDI IFRS 2014-2018, p. 17). Na seção que trata das “Áreas de atuação acadêmica”³⁷, o documento apresenta, por sua vez, uma definição relevante sobre o trabalho como princípio educativo:

A ideia central do Ensino Técnico de Nível Médio é o entendimento do trabalho como princípio educativo, iniciando a sensibilização desta noção ainda nesta etapa da Educação Básica e estendendo essa centralidade na formação profissional para os cursos superiores. (PDI IFRS 2014-2018, p. 21)

Esta definição teórica por si só é relevante, principalmente quando pensada como repercussão para as diversas modalidades e níveis de ensino no IFRS. Isso é importante

37. Que são: “I - formação inicial e continuada de trabalhadores; II - educação profissional técnica de nível médio; e III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.” (PDI IFRS 2014-2018, p.21).

porque corriqueiramente a discussão sobre o trabalho como princípio educativo está associada apenas ao Ensino Médio Integrado, o que não parece correto, assim como destaquei anteriormente sobre a contradição, na OD do IFRS, em forma da supressão da questão do trabalho nos textos relacionados ao Ensino Superior.

O documento cita, como referências teóricas para esta opção político-pedagógica, os textos de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos³⁸ e de Anton Makarenko³⁹, na perspectiva de compreender o ser humano como produtor e transformador de sua realidade, tendo o trabalho como a “primeira mediação entre o homem e a realidade material e social”, e de integração entre as esferas educacionais e de preparação para a vivência no mundo do trabalho” (PDI IFRS 2014-2018, p. 21-22). Porém, é perceptível a falta de aprofundamento teórico sobre o conceito e sobre o que significaria, em termos mais práticos, o “trabalho como princípio educativo” na implementação dos cursos nos *campi*.

O PDI cita, ainda, Vanilda Paiva⁴⁰ para destacar “que a reorganização do mundo do trabalho implica mudanças na formação dos educandos que irão integrar este mundo”, mas sem maiores observações sobre quais seriam estas mudanças. Ademais, o documento aponta que

No que diz respeito a este novo paradigma de desenvolvimento, no âmbito de um patamar econômico globalizado, o IFRS preocupa-se com a formação de um cidadão/trabalhador com perfil qualificado, não apenas em relação ao domínio de conhecimentos na área tecnológica, mas também preparado para situar-se no mundo de maneira autônoma, capaz de usufruir e de interagir ativamente em espaços de decisão, comprometendo-se com questões ligadas à coletividade. (PDI IFRS 2014-2018, p. 22)

O PDI volta a tratar do trabalho ao citar o Artigo 35 da LDB, que, em seu parágrafo II, determina que “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996). Para “alcançar este objetivo”, o PDI do IFRS cita, por sua vez, Maria Ciavatta⁴¹, que

38. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho. Secretaria de Educação Média e Tecnológica.** Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

39. MAKARENKO, Anton S. **Problemas da educação escolar.** Moscou: Progresso, 1996.

40. PAIVA, Vanilda P. O novo paradigma de desenvolvimento: educação, cidadania e trabalho. **Educação e Sociedade.** Campinas, n. 45, ago. 1993.

41. CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudencio (org.); CIAVATTA, Maria (org.); RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

[...] afirma que a formação integrada é parte inseparável da educação profissional, isto significa buscar o trabalho como princípio educativo, tentando superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual. Ao incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, formamos trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (PDI IFRS 2014-2018, p. 26-27)

A seguir o documento, ainda dialogando com as ideias de Maria Ciavatta, aponta que os cursos técnicos de nível médio

[...]visam a uma formação emancipatória, buscando estratégias de ensino que priorizem a articulação entre as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, permitindo ao jovem a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais, artísticos, esportivos, políticos e ambientais do sistema produtivo. (PDI IFRS 2014-2018, p. 27)

O PDI também orienta que a pesquisa e o espírito científico devem estar presentes desde o ensino médio, “[...] principalmente dos que vivem e viverão do próprio trabalho, pois ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca [...]”, buscando desenvolver a curiosidade de uma perspectiva de mundo que questione o senso comum escolares ou científicos:

As propostas de mudanças qualitativas para o processo de ensino e de aprendizagem no nível médio indicam a sistematização de um conjunto de disposições e atitudes como pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, fazendo com que o aluno possa participar do mundo social, incluindo-se aí a cidadania, o trabalho e a continuidade dos estudos. (PDI IFRS 2014-2018, p. 27)

Na seção dedicada ao PROEJA, o documento traz dois parágrafos relevantes. O primeiro dispõe que

Assumindo um caráter humanizador, que proporcione ao jovem e ao adulto o acesso à produção histórica da humanidade e à formação profissional que lhe permita compreender e atuar no mundo na busca de melhorá-lo, o PROEJA propõe uma formação que viabilize ao sujeito inserir-se de modos diversos no mundo do trabalho, inclusive gerando emprego e renda, sem abandonar aspectos de sua vida, como a religiosidade, a família, a participação social, política e cultural, constituindo-se como uma ação contínua na rede pública de ensino. (PDI IFRS 2014-2018, p. 28)

Fica explícito, assim, que se busca evidenciar que o caráter dos cursos de PROEJA deve ir além da simples concessão de habilitação ao estudante em um curso técnico com o objetivo de ser empregado no mercado de trabalho, mas na crença de que este estudante pode tornar-se um gerador de emprego e renda a partir de sua própria realidade social e cultural, sem abandonar aspectos de sua vida, sem ter que se adaptar ao mercado e às grandes empresas, mas talvez pensando na formação de novos meios

de vidas e de trabalho que surgem do e no próprio ambiente social e cultural já frequentado pelo estudante trabalhador, como fica evidente no trecho a seguir:

O PROEJA propõe uma formação que viabilize ao sujeito inserir-se de modos diversos no mundo do trabalho, inclusive gerando emprego e renda, sem abandonar aspectos de sua vida, como a religiosidade, a família, a participação social, política e cultural, constituindo-se como uma ação contínua na rede pública de ensino. Articular a escolarização e o trabalho, no contexto do PROEJA, tem um sentido de alargamento de horizontes, promoção da reflexão sobre o processo de trabalho, melhoria nos relacionamentos interpessoais, desenvolvimento da consciência de coletividade, possibilidade de intervenção na realidade e de melhoria da qualidade de vida. (PDI IFRS 2014-2018, p. 29)

Na seção sobre os cursos de graduação, a exemplo do que já ocorre na OD, o documento não trata sobre as relações dos cursos com o trabalho, limitando-se a comentar que

O ensino de graduação está compromissado com a formação de cidadãos-trabalhadores, com a interculturalidade, com a democratização do conhecimento científico, tecnológico e pedagógico, com a promoção da cultura, tendo a pesquisa e extensão como princípios educativos. (PDI IFRS 2014-2018, p. 30)

Observemos que a orientação anterior no mesmo documento, de que o trabalho como princípio educativo deve se estender aos demais níveis de ensino, aqui é substituída pela pesquisa e extensão como princípios educativos. Seria necessária, então, pesquisa específica para entender os reais significados desta elaboração, mas fica evidente contradição de orientações.

No que se refere à ação da Pró-reitoria de Extensão (PROEX), o documento afirma que, entre as suas competências, pode se destacar “[...] apoiar o desenvolvimento de ações de integração entre a instituição e o mundo do trabalho, nas áreas de acompanhamento de egressos, empreendedorismo, estágios e visitas técnicas” (PDI IFRS 2014-2018, p. 226). Um dos departamentos que deveria compor a PROEX, por sua vez, é o *Observatório do Mundo do Trabalho*, que teria como objetivo

[...] realizar estudos e pesquisas do mundo do trabalho, definir as diretrizes para o seu funcionamento; pesquisar indicadores relativos ao mundo do trabalho; propor e elaborar metodologias de prospecção para a oferta de modalidades/cursos e a adequação de currículos, em articulação com as demais Pró-Reitorias do IFRS, e; realizar pesquisas de egressos dos cursos oferecidos pelo IFRS. (PDI IFRS 2014-2018, p. 227)

Porém, até o momento do encerramento deste texto, tal departamento ainda não foi constituído.

Por último, quando se trata sobre a avaliação de egressos, o documento apresenta o seguinte objetivo do instrumento que seria implementado em 2012, o qual se relaciona com o Observatório do Mundo do Trabalho:

[...] consiste em possibilitar a avaliação da inserção dos egressos do IFRS no mercado de trabalho, o impacto ao desenvolvimento regional, bem como monitorar sua necessidade de formação continuada, orientando o planejamento de eventos e cursos de extensão, além de monitorar as necessidades de reformulação dos currículos dos cursos técnicos e de graduação. (PDI IFRS 2014-2018, p. 254)

A centralidade da inserção no mercado de trabalho, como parâmetro da avaliação dos egressos, é uma contradição imensa com o conjunto de orientações do próprio IFRS. Ao mesmo tempo que busca oferecer uma perspectiva de ensino mais ampla, vinculada às múltiplas dimensões do mundo do trabalho, persiste em avaliar a mesma por um critério reducionista de inserção profissional subordinada ao mercado convencional.

Em uma perspectiva de inserção dos egressos no mundo do trabalho, caberia questionar sobre como estes se inserem, o quanto os cursos oferecidos pelo IFRS estão auxiliando em suas vidas, o quanto auxiliam na sua sustentabilidade econômica e na sua inserção no mundo do trabalho. Tudo isso, por sua vez, independentemente de estar trabalhando em atividades diretamente relacionadas a terminalidade específica do curso técnico realizado na instituição, pois a educação que o IFRS propõe é de formação global do cidadão trabalhador, onde a habilitação técnica específica de um curso não deve ser encarada como o centro do ensino.

Assim, com a formação omnilateral, se espera que o egresso tenha múltiplas possibilidades de inserção no mundo do trabalho, inclusive a partir do prosseguimento dos estudos e do trabalho intelectual, o que, de certa forma, os próprios documentos descartam como trabalho, uma vez que este tipo de inserção no mundo do trabalho não pode ser tão facilmente mensurado a partir da empregabilidade de egressos no mercado de trabalho.

4.4 PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL 2019-2023

Quanto ao PDI 2019-2023, buscando não abordar aqueles trechos que se repetiram no anterior, destaco a referência, já no início do texto, ao “perfil institucional”, através da afirmação do compromisso do IFRS com a transformação social e que

Nesse intuito, a Formação Cidadã precede a formação para o trabalho, buscando através da educação para a emancipação e autonomia a construção de sujeitos críticos, conhecedores de seu papel no mundo do trabalho e nas relações de produção, comprometidos com a superação das desigualdades historicamente estruturadas. (PDI IFRS 2019-2023, p. 43)

Percebe-se uma demarcação relevante de que a formação cidadã, que pode ser lida como uma formação crítica, geral e cultural, é prioridade em relação à “formação para o trabalho”. Levando em consideração o restante do parágrafo, se pode pensar que a demarcação é em relação a uma formação cidadã contra a visão de formação para o “mercado de trabalho”. Assim, o documento reafirma o PDI anterior, que dispõe que no IFRS a formação omnilateral com o trabalhador e o mundo do trabalho, como referências, são priorizadas em relação às terminalidades específicas e ao treinamento para atuação no mercado.

Também na mesma seção, o PDI aborda o perfil da pesquisa e de sua articulação com a extensão no IFRS, apresentando elementos de como isso deve vincular-se com o mundo do trabalho:

A pesquisa no IFRS busca a aplicação imediata do conhecimento produzido para a superação de problemas presentes na sociedade, tendo o interesse público como seu orientador principal. Esse conhecimento, contudo, só é válido quando se torna acessível às comunidades e, por isso, está indissociavelmente ligado à atividade extensionista. A extensão desenvolve a integração com o mundo do trabalho e com os arranjos locais, promovendo a transferência tecnológica e de saberes, em harmonia com os saberes populares ou não formais. Ambas – pesquisa e extensão - podem ser aprimoradas através de incubadoras tecno-sociais e polos de inovação, buscando o desenvolvimento de tecnologias de forma articulada entre a Instituição e a sociedade, apresentando soluções inovadoras em pesquisa aplicada, produção cultural, empreendedorismo, cooperativismo, contribuindo para o desenvolvimento integrado e sustentável. (PDI IFRS 2019-2023, p. 43)

Assim, denota-se que há um aprofundamento do papel da pesquisa e extensão no que se refere às suas articulações com o trabalho, quando comparado com o PDI anterior. A versão mais atualizada do documento apresenta ainda ações práticas de como efetivar as ideias do IFRS em relação ao mundo do trabalho. Pesquisa e extensão, neste contexto, aparecem como ações didático-pedagógicas, tendo a transformação social e o mundo do trabalho como princípios norteadores, ou poderia-se dizer educativos.

Essa orientação está, por sua vez, em consonância com o PPI e com o PDI anterior, em sua maior parte. Difere-se do PDI anterior, contudo, no que diz respeito às partes já citadas, nas quais coloca a pesquisa e extensão como princípios educativos, e na seção sobre extensão e política de egressos, na qual o mercado de trabalho aparecia como parâmetro mais expressivo.

O “perfil institucional” é concluído no documento com a afirmação de que o IFRS tem suas ações pautadas na

[...] importância da formação profissional, do atendimento às camadas sociais que necessitam cada vez mais de oportunidades para poderem se inserir no Mundo do Trabalho, ações essas que não podem prescindir do vínculo inequívoco entre ensino, pesquisa e extensão. (PDI IFRS 2019-2023, p. 43)

Na seção que trata dos “princípios e finalidades”, os itens VII e VIII trazem elementos também relacionados a questões do trabalho:

VII – desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o Mundo do Trabalho e os segmentos sociais e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimento;

VIII – estimular e apoiar processos educativos, que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;

[...] (PDI IFRS 2019-2023, p. 47)

Na parte em que o documento trata da “extensão, internacionalização e política de comunicação do IFRS”, a própria definição de extensão e alguns de seus objetivos dizem respeito ao trabalho, como se pode perceber nos trechos a seguir:

A Extensão é definida como um processo educativo, cultural, social, científico e tecnológico que promove a interação entre as instituições, os segmentos sociais e o Mundo do Trabalho, com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos, visando ao desenvolvimento socioeconômico, ambiental e cultural sustentável, local e regional. (PDI IFRS 2019-2023, p. 52)

Nos objetivos, por sua vez, dispõe a meta de

I - promover o desenvolvimento de atividades extensionistas de acordo com os princípios e finalidades da Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em articulação com o Mundo do Trabalho e os segmentos sociais;

III - estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico sustentável, local e regional;

[...] (PDI IFRS 2019-2023, p. 52)

Na seção que trata da “pesquisa, pós-graduação e inovação”, questões relativas ao trabalho também são citadas, mas apenas entre os objetivos dos cursos de especialização, nos quais o trabalho aparece nos seguintes termos:

Os cursos *lato sensu*, denominados cursos de especialização, apresentam como objetivos: complementar a formação acadêmica; atualizar e incorporar competências técnicas e desenvolver novos perfis profissionais, com vistas ao aprimoramento da atuação no Mundo do Trabalho e ao atendimento de demandas por profissionais tecnicamente mais qualificados para o setor público, as empresas e as organizações do terceiro setor, tendo em vista o desenvolvimento do país; privilegiar a Verticalização do ensino, da pesquisa e da extensão no IFRS. (PDI IFRS 2019-2023, p. 57)

Como se pode perceber, há uma associação entre uma melhor formação técnica com uma melhor possibilidade de atuação no mundo do trabalho, o que em parte pode ser considerado contraditório em uma perspectiva de educação politécnica, na qual a atuação no mundo do trabalho requer uma formação integral. Também chama atenção o fato de questões relativas ao trabalho não estarem presentes de forma mais enfática entre os objetivos dos cursos de mestrado, uma vez que estes são majoritariamente profissionais no IFRS e não acadêmicos.

Sobre a política de egressos, as questões relativas ao trabalho aparecem da seguinte forma:

Os egressos, portanto, se revelam como atores potenciais na articulação com a sociedade, como uma das fontes de informações que possibilitam retratar a forma como são percebidas e avaliadas as instituições, tanto do ponto de vista do processo educacional como no nível de interação com a sociedade. A Política de Egressos, por meio do acompanhamento de egressos, possibilita o levantamento de informações em relação aos egressos e o Mundo do Trabalho, resultando em dados imprescindíveis para o planejamento, definição e retroalimentação das políticas educacionais da Instituição. O objetivo do acompanhamento de egressos, no âmbito do IFRS objetiva analisar a formação acadêmica dos cursos ofertados, principalmente em relação a três aspectos: a empregabilidade dos egressos, a continuidade dos estudos após a conclusão do curso e a avaliação, pelos egressos, da formação educacional recebida. O acompanhamento de egressos, no âmbito do IFRS, baseia-se na articulação de seus órgãos internos, a fim de assegurar a coleta de informações juntamente com os egressos. (PDI IFRS 2019-2023, p. 414)

O documento ainda aponta, como uma das “iniciativas” da política de egressos, o monitoramento da “empregabilidade dos egressos através do Portal de Acompanhamento de Egressos, realizando *feedback* sobre os conhecimentos adquiridos nos cursos em consonância com as necessidades do mercado de trabalho” (PDI IFRS 2019-2023, p. 415).

Finalmente, o que podemos perceber a partir dos próprios trechos dos documento aqui citados é que majoritariamente trabalha-se com a categoria mundo do trabalho, na

qual se depreende que um dos objetivos do IFRS é propiciar educação profissional para auxiliar na melhor inserção dos estudantes no mesmo, inclusive com a geração de trabalho e renda, que intervenha nas realidades locais, auxiliando na diminuição das desigualdades sociais. Este horizonte, ainda que ambicioso, está nos dois PDIs analisados, inclusive como parte da missão institucional do segundo.

Nos dois PDIs é possível encontrar trechos que tratam de expressões que podem ser indícios de um paralelismo de concepções em um mesma orientação institucional, ou ainda de confusão entre conceitos. Porém, diante das limitações deste trabalho, esta hipótese não pode ser afirmada categoricamente, uma vez que isso só seria possível a partir de uma pesquisa mais direcionada à construção desses textos. Feita tal ressalva, ainda assim fica aparente como expressões como “inserção no mundo do trabalho”, destacadas anteriormente, também podem carregar em si uma contradição entre o que seria o mundo do trabalho e o mercado de trabalho. Quando se dispõe que a partir da educação profissional haverá uma qualificação para uma melhor inserção no mundo do trabalho, torna-se compreensível que o(a) estudante/trabalhador(a), a partir da educação, poderá ampliar suas possibilidades. Mas, quando se prega uma educação profissional que irá inserir adolescentes ou até trabalhadores adultos(as) no mundo do trabalho, no que de fato já estão, é possível que se esteja fazendo referência, na verdade, a um mercado de trabalho formal. A própria expressão empregabilidade que, como vimos, aparece principalmente quando se trata da política de acompanhamento de egressos, pode confirmar essa interpretação.

Ainda que a expressão mundo do trabalho seja majoritariamente utilizada, mercado de trabalho também aparece de forma relevante na política de egressos, na qual o termo “empregabilidade” também se confirma como parâmetro para os cursos. Fica, porém, a dúvida sobre o que exatamente significa a empregabilidade neste caso. Contaria apenas a formal no mercado de trabalho? Os processos de geração de trabalho e renda a partir de auto-organização de egressos seriam considerados? Trabalho precarizado, informalidade e outros estariam inclusos na empregabilidade?

Pode-se, pois, concluir que os PDIs do IFRS trazem oscilações entre as perspectivas de uma educação profissional para ampliar as possibilidades de atuação dos estudantes no mundo do trabalho e uma formação para o mercado de trabalho. O primeiro viés aparenta possuir uma visão mais ontológica, histórica e crítica do trabalho. Já o segundo possui os elementos das necessidades mais imediatas de sobrevivência material dos estudantes inseridos na sociedade de consumo e do trabalho assalariado

expropriado. No entanto, o documento não reflete sobre a crise dessas relações de trabalho e nem sobre a diminuição dos postos de trabalho formais na sociedade em que vivemos. É possível, também, inferir que em boa parte das vezes nas quais a expressão mundo do trabalho foi utilizada, pode-se estar fazendo referência, na verdade, a mercado de trabalho.

5. OS SENTIDOS DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO IFRS

Neste capítulo, apresentarei a análise das informações produzidas a partir das entrevistas semiestruturadas com informantes-chave, nas quais estes(as) expressam suas interpretações sobre as relações entre trabalho e educação profissional do IFRS. Essas informações serão, em parte, confrontadas com a forma com as quais os documentos institucionais abordados anteriormente tratam a temática.

Na primeira seção, abordarei aspectos que buscam entender o quanto a categoria trabalho é relevante na educação profissional implementada nos *campi* estudados; na segunda, discutirei as contradições internas e externas ao objeto de pesquisa, assim como as mediações, a partir das diferenças entre o previsto nas disposições institucionais do IFRS, sobre as relações entre trabalho e educação, e o que é implementado na prática; e na última seção deste capítulo, procurarei realizar uma discussão mais franca sobre o objeto de pesquisa, já com base nas informações das demais seções do texto, a fim de entender o movimento do objeto a partir das dinâmicas da luta de classes em suas mediações cotidianas, expressas por projetos de educação profissional implementados na prática no IFRS, nos quais perpassam as perspectivas de sentidos do trabalho na EP, objeto central deste estudo.

Também é importante lembrar que a pesquisa ficou restrita a apenas cinco *campi* (dos 17 *campi* do IFRS), todos situados na região metropolitana de POA, e que, portanto, devem-se evitar generalizações, apesar de se tratar de elementos de uma totalidade.

5.1 ASPECTOS SOBRE A RELEVÂNCIA DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO IFRS

As relações entre educação e trabalho não são uma exclusividade da educação profissional. A LDB, no seu artigo 22, afirma como uma das finalidades de toda a educação básica “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum

indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 1996). Porém, é inegável que há uma expectativa de que a educação profissional desenvolva maiores proximidades com o trabalho, devido a suas características e práticas historicamente construídas.

Ao mesmo tempo, em uma instituição como o IFRS, a qual traz, em seus documentos institucionais, referências como o trabalho como princípio educativo, a politecnia, o mundo do trabalho e os trabalhadores como referência da perspectiva de ensino, é de se pressupor, a partir da aparência inicial, que a categoria trabalho seja crucial para explicar sua distinção em relação às demais instituições de ensino.

Aproveitando os elementos das duas primeiras perguntas do questionário de pesquisa⁴², através dos quais se verificou que todos os(as) entrevistados(as), de algum modo, tiveram experiências em outras instituições de ensino, procurei saber como estes(as) percebiam as diferenças entre o IFRS e as demais, para determinar se o pressuposto do parágrafo anterior fazia, na prática, sentido ou não, auxiliando assim a análise do objeto a partir da identificação do mesmo por parte dos(as) entrevistados(as).

Neste ponto, porém, fui confrontado por uma contradição em relação à percepção inicial. Dos(as) nove entrevistados(as), apenas três apontaram, de alguma forma, vínculos entre a EP e o trabalho, ou mundo do trabalho, como elemento relevante de distinção entre o IFRS e outras instituições de ensino. A seguir, demonstrarei parte dos seus argumento que leva a esta conclusão.

Por exemplo, o Entrevistado 1 identifica que existem “diferenças entre o previsto e o concreto”, ao referir-se a como deveria ser o ensino de um IF, pensando na legislação e normas do IFRS, e aquilo que realmente se consegue implementar. Porém, mesmo com essas contradições, entende que o trabalho faz parte da “formação humana integral” proposta pelo IF. O fato de se oferecer um curso de educação profissional, nesse sentido, “já compreende que o trabalho é parte da formação do ser humano”.

O entrevistado também interpreta que, muitas vezes, o trabalho é tratado, em outras instituições de ensino, como algo posterior aos estudos ou até mesmo é desconsiderado como parte da formação humana. Exponho, a seguir, a sua afirmação sobre o assunto, que, apesar de genérica, é válida para refletir o que o entrevistado entende que não se está fazendo no IFRS, mesmo que sem validade para analisar alguma outra instituição específica:

⁴² Apesar do texto da seção ter partido das duas primeiras perguntas, respostas a outras perguntas também foram usadas, a depender de sua relevância ao tema.

[...] nas outras redes a partir do momento em que, isso eu falo tanto da minha formação, da minha trajetória escolar, quanto do que tenho de conhecimento de outras redes, você tem uma formação que não pensa o trabalho enquanto formação da pessoa. O trabalho, muitas vezes, é visto como algo ou posterior como foi na minha trajetória escolar, eu fui um aluno de classe média, então me foi permitido pensar o trabalho apenas depois que concluí a minha escolaridade. Ou então o trabalho como algo externo da escola para pessoas que precisam do trabalho ainda durante a sua trajetória escolar, esse trabalho, muitas vezes, é visto como rival da escola, ou a escola é vista como rival do trabalho. (Entrevistado 1)

A Entrevistada 2, por sua vez, destaca que uns dos diferenciais da “rede federal é essa aproximação muito forte com o mundo trabalho”. A mesma expressão é também utilizada pela Entrevistada 3, que afirma que o fato do IF oferecer “cursos técnicos” acaba por induzir as relações entre a educação e o “mundo do trabalho”. Como exemplo, apresento trecho em que a Entrevistada 3 explica que

[...] essa área profissional abre possibilidades de você, inclusive, perceber que aquela não é uma área que você quer seguir. Nem que seja para isso. Acho que, às vezes, mais importante do que a gente quer é saber o que não quer. Então assim, a gente tem uma formação profissional, eu posso vir trabalhar um pouco aqui e não me identificar, mas eu posso em outras coisas. Então eu acho que é uma forma, um ganho de abrir possibilidades de a gente poder pensar esse mundo do trabalho que está aí e que, às vezes, é muito distante porque a gente não tem esse contato nessa área profissional e aqui não, desde o primeiro ano a gente já vai pensando “Mas o que é isso?”

Há, portanto, uma interpretação de que ao se oferecer o cursos técnicos, que possuem terminalidades específicas relacionadas a áreas de atuação profissional, a EP, por si só, se distingue por induzir a discussão sobre o trabalho com os(as) estudantes(as). Contudo, essa relação com o trabalho, ou com o mundo do trabalho, que é a expressão que aparece com maior frequência nas entrevistas, não é percebida como central para explicar a distinção entre o IFRS e outras instituições, para seis dos(as) nove entrevistados(as).

Ao mesmo tempo, algumas interpretações denotam que o tema trabalho não é tão abordado no cotidiano dos *campi* quanto deveria. O Entrevistado 8, por exemplo, explica porque acha que as discussões sobre o trabalho não estão muito presente nos *campi*. Em sua passagem por um dos *campi* em que atuou, ao comentar um episódio específico em que este debate deveria ter aflorado, avalia que

[...] as discussões mais teóricas, ou que seja mais pedagógica sobre o mundo do trabalho e perfil de egresso, elas foram muito superficiais. A gente pode ter percepções bem particulares do cotidiano, as dificuldades de planejar as disciplinas de formas conjuntas, de fazer integração entre as áreas do conhecimento o que dirá fazer uma discussão mais profunda sobre mundo do trabalho, concepção de trabalhador, perfil de egresso desejável, confesso que

essa é uma discussão bem rasa das nossas reuniões pedagógicas. (Entrevistado 8)

Entretanto, é possível notar ainda que algumas das respostas dos(as) entrevistados(as) para outras perguntas parcialmente contradizem essa afirmação, como no caso da Entrevistada 9, em resposta sobre o perfil do egresso, que argumenta que, no seu entendimento, o IFRS “tem uma visão centrada no mundo do trabalho e nos cursos relacionados à região na qual estamos inseridos. Os estudantes, efetivamente, conseguem atuar em sua área de formação”. Tal perspectiva confronta a visão da própria entrevistada na pergunta específica sobre o tema, na qual a mesma não cita o trabalho como diferencial do ensino do IFRS.

O Entrevistado 6, que igualmente não considerou a relação da EP com o trabalho como tema que distingue os IFs das demais instituições, afirma, em outro momento da entrevista, que as discussões em torno do trabalho são presentes:

É trazido em todos esses momentos, em vários momentos, nos conselhos especialmente, são trazidas essas questões. A questão do mundo do trabalho, a formação do cidadão consta lá dentro da nossa LDB também. A questão do de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica. [...] Eu vejo que tem vários projetos que tentam fazer isso diretamente de forma mais efetiva com relação aos princípios, aos objetivos institucionais nosso e acho que estimular o processo educativo que levem à geração de trabalho e renda e a emancipação do cidadão.

Entendo, por conseguinte, que, apesar de o tema do trabalho não ser entendido de forma espontânea como um dos centrais para distinguir a EP do IFRS, na prática a sua relevância nas discussões, mesmo que de forma secundária, é perceptível. Podemos afirmar que há, pois, uma ausência relativa da temática, por não ser considerada tão relevante quanto se poderia supor.

Os elementos de distinção dos IFs em relação a outras instituições de ensino que mais aparecem, e que os(as) entrevistados(as) não relacionaram com o trabalho, são a existência de currículo integrado que articula EP, técnica, “educação crítica” e formação propedêutica (entrevistados 1, 3, 4, 6, 8 e 9); boa formação de professores (entrevistados 2, 5, 7 e 8); participação dos estudantes em atividades de pesquisa e extensão (entrevistados 3, 7, 8); e, com menor frequência, foram mencionadas também as boas condições de trabalho e estrutura (entrevistados 3 e 8); educação inclusiva (entrevistado 4); papel social a partir da atuação nos territórios onde se situam os *campi* (entrevistado 8); e preocupação com a permanência e êxito (entrevistada 9).

Podemos inferir que dois dos temas mais citados pelos(as) entrevistados(as) – currículo integrado e participação dos estudantes em pesquisa e extensão – podem estar intimamente relacionados ao trabalho, porém as respostas não indicaram que essas relações ocorrem na prática. Tal afirmação decorre dos elementos que foram citados, sem contudo o apontamento de uma relação explícita com o trabalho, com a formação humana integral, ou a reflexão sobre a superação da dicotomia entre o pensar e o fazer, entre o trabalho intelectual e manual; portanto, sem o trabalho em alguma de suas dimensões como princípio educativo para o currículo, pesquisa ou extensão.

Levando em consideração que as respostas dos(as) entrevistados(as) são a interpretação daquilo que eles(as) percebem em seus *campi*, se pode pensar que as relações entre educação profissional e trabalho não parecem tão automáticas para uma parte considerável dos(as) servidores(as), ou que a categoria trabalho não é tão central para explicar o ensino no IFRS.

Ademais, pode-se inferir que o currículo que alia formação técnica e propedêutica não é garantia por si só, nem de ser integrado, politécnico e nem de ter o trabalho como princípio educativo, como pressupõe as orientações institucionais, podendo ser sim um currículo com perfil acadêmico, teórico, desinteressado da realidade, usando a expressão de Gramsci (2001), ou ainda uma sobreposição de componentes curriculares propedêuticos com técnicos sem articulação alguma, na qual a educação profissional não supera os limites de uma formação profissional estreita, ou de uma “pedagogia da fábrica”, como coloca Kuenzer (1989).

O Entrevistado 1, por exemplo, explica que percebe, em determinados cursos, um ensino muito vinculado aos conteúdos das áreas técnicas necessárias para a conclusão do curso, porém isso não significa uma vinculação destes conteúdos àquilo que o estudante vai realmente precisar para sua inserção no mundo do trabalho, ou sequer no “mercado de trabalho”, se adotássemos esse sentido mais restrito, como fica aparente na citação a seguir:

[...] os nossos perfis de egressos eram muito limitados só as técnicas que se esperava que o aluno, ao terminar o curso, ele tivesse. A gente não elencava, dentro dos perfis dos egressos, os saberes necessários para aquilo que a gente entendia que o aluno vai precisar não só enquanto técnica, mas enquanto trabalhador. Um exemplo que eu sempre gosto de dar é que a gente tem um curso técnico que em dado momento a gente teve, é um curso técnico subsequente, uma grande dificuldade de relacionamento com a turma, a turma estava brigando. A gente trouxe uma colega de outro *campus* para nos dar uma assessoria sobre esse tema e ela contou para a gente o seguinte: ‘Olha, vocês estão me dizendo que as pessoas vão precisar, dentro desse trabalho, saber trabalhar em equipe. Isso está no perfil de egresso de vocês?’. (Entrevistado 1)

Tal visão aponta para uma carência de integração dos conhecimentos técnicos e propedêuticos, e também uma hierarquização dos saberes, devido a dificuldade de perceber que todos os conhecimentos são necessários para a atuação dos estudantes no mundo do trabalho, e não apenas o conhecimento técnico.

Quanto a alegada boa formação do quadro de servidores como um dos fatores de distinção do IFRS, esta nitidamente refere-se à formação acadêmica⁴³, majoritariamente realizada em universidades. Essas são instituições que, por sua vez, possuem um viés diferente do pretendido pelos IFs e que, exceto pela atuação de alguns núcleos, possuem relação ainda mais distante da temática do trabalho e da educação politécnica do que deveria ter a EP, ou os IFs. A partir disso, também não é de se esperar que uma boa formação acadêmica resulte automaticamente na vinculação entre EP e trabalho e na implementação das resoluções institucionais.

Podemos aí verificar uma contradição interessante, na qual a boa formação acadêmica dos educadores possa ser compreendida como um elemento que dificulta a relação da EP com o trabalho, pois não rompe com a educação acadêmica a favor de uma educação integral, politécnica ou omnilateral. Boa parte dos(as) entrevistados(as), porém, demonstram preocupação com a tentativa de reprodução das universidades nos IFs, o que Manoel Porto Júnior caracterizou, ao pesquisar o IFSul, como uma “cultura universitária” em crescimento na Rede Federal EPCT, decorrente principalmente pelo grande número de novos(as) servidores(as), maioria absoluta formada em universidades. Sobre essa preocupação, a Entrevistada 3 comenta que

[...] alguns querem reproduzir a mesma lógica de uma universidade [...], se ofendem se você diz que isso aqui é uma escola, porque não entendem a concepção do que é uma escola, que é uma concepção maior, mas não se ofendem se chamam isso de universidade. Então acho que tem uma questão que está posta em relação como a gente trabalha, porque a gente está colocando isso em funcionamento.

O Entrevistado 4, também ao comentar a formação de origem dos(as) educadores(as) dos IFs, afirma que um dos reflexos desta influência é a priorização dos cursos superiores em detrimento dos técnicos, por parte dos(as) seus(suas) colegas, que reproduzem uma perspectiva da sociedade brasileira de “supervalorizar” o ensino superior, considerando os cursos técnicos como algo menor.

43 No IFRS, início de 2020, dos 1343 docentes, 623 eram doutores, 600 mestres, 77 possuíam apenas especialização, 42 apenas graduação e 1 educação básica. Nos *campi* estudados, entre os docentes, haviam 202 doutores, 158 mestres, 8 apenas com especialização e 16 com graduação. Dados da Plataforma Nilo Peçanha, <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>, último acesso em 28 de fevereiro de 2021.

Sobre este tema podemos encontrar referenciais na pesquisa de Fábio Marçal (2015) sobre o EMI no IFRS, na qual ele analisa, também a partir da leitura de Maria Ciavatta (2010), que os cursos superiores na EP brasileira e nos IFs, de certa forma, reproduzem a hierarquização dos saberes da dualidade, pois são entendidos com valores distintos em relação aos de nível médio, gerando uma diferenciação para cima. Marçal também identifica o fato dos IFs possuírem estrutura administrativa, como Reitoria, Pró-reitorias, entre outras, semelhante a das universidades; horizonte na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; discurso da excelência acadêmica; e até a reprodução da organização física nos *campi* em que os(as) professores(as) se organizam em salas com poucas pessoas, como nos gabinetes de universidades, em detrimento das salas de professores coletivas nas quais todos interagem, típicas de instituições de ensino básico; como elementos que auxiliam no falso entendimento de uma aproximação dos IFs com as universidades e um distanciando da educação básica. Estes fatores, por sua vez, se relacionam e tornam o oferecimento de cursos superiores mais atraentes do que os da educação básica, no caso do IFRS.

Soma-se a esta predileção a já extensamente discutida cultura bacharelesca brasileira, que supervaloriza a educação superior como elemento de distinção social, independente da sua real utilidade para o desenvolvimento humano do indivíduo ou até para seu desenvolvimento no trabalho. Portanto, naquilo que se refere ao diferencial decorrente da formação mais qualificada, oriunda de uma cultura universitária, defendida pelos(as) entrevistados(as), entendo como problemática a deficiência na formação para atuação na EP e a reprodução organizacional e pedagógica que não privilegia a educação básica.

É preciso, contudo, reconhecer que a deficiência dos(as) servidores(as) dos IFs no que se refere aos saberes para atuação na EP não é só da formação oferecida pelas universidades em si, pois essas representam a pluralidade de perspectivas de construção do conhecimento e ensino, inclusive as mais teóricas e menos preocupadas com a realidade imediata, que também possuem sua importância. A deficiência é, pois, dos(as) educadores(as) que, ao ingressarem no IF, não realizam as devidas adaptações ou associações de seus saberes para atuação em um tipo de EP que pressupõem a educação integral e o trabalho como princípio educativo. Ou ainda sequer concordam com os pressupostos da instituição, mas buscaram o ingresso na mesma por motivos relacionados ao salário ou estabilidade, e, após o ingresso, passam a meramente

reproduzir lógicas conflitantes, como a de educação exclusivamente acadêmica, entre outras.

O IFRS talvez também contribua, neste quesito, ao apresentar deficiências na oferta de uma formação inicial que dê conta de demonstrar a importância que o pensar o trabalho deve ter aos(as) servidores(as) que ingressam na instituição. Por exemplo, a Entrevistada 7 destaca que no seu curso para novos(as) servidores(as), o tema da EP em suas relações com o trabalho sequer foi abordado. O Entrevistado 4, por sua vez, me perguntou, durante a entrevista, se tive formação sobre estes temas em meu ingresso no IF? Respondi que tive alguma, mas nem perto de um aprofundamento sobre estas categorias, ao que o mesmo oferece a seguinte réplica:

Perto não, né? Bem longe! Eu também não tive. No máximo foram cursos que a gente começa a pensar na formação pedagógica do *campus*, por iniciativa própria. Aí, as nossas concepções pedagógicas, de maneira geral, são esvaziadas. E quando se tem, é de um ou dois dias quando muito, quiçá dois dias. Geralmente é um turno que se tem. Então, eu acho que se falta muito da Instituição, e aí me desculpe, mas não é um curso EAD que vai resolver isso. Curso EAD vai te resolver talvez coisas sobre postura profissional, coisas mais práticas, mas em termos conceituais, de concepção, isso você faz em formação continuada. Por mais que a gente tencione de ter formação pedagógica, os colegas fazem formação pedagógica de um turno. Como tu vai discutir formação omnilateral? Formação do mundo do trabalho, discussão entre mundo do trabalho e mercado de trabalho. O que isso quer dizer? Muitas vezes não entende. Não é um problema não entender, é do jogo. Então, acho que a Instituição peca muito nas suas formações. (Entrevistado 4)

Por outro lado, o Entrevistado 1 entende que a relevância do trabalho no currículo varia de curso para curso e que esta questão possui forte relação com os saberes dos(as) “professores(as)” que atuam no curso. Ele percebe que “os cursos onde os professores tiveram uma experiência do trabalho na área em que eles estão atuando, conseguem dialogar melhor com a realidade do mundo do trabalho” (Entrevistado 1). Observa, ainda, que tal pressuposto se aplica a professores(as) que tiveram trajetórias acadêmicas com relações de trabalho em que atuaram como bolsistas, auxiliares ou estagiários. Compartilham de interpretação semelhante, ainda, os entrevistados 4 e 7.

Sobre tema similar, identificado entre os(as) entrevistados(as), Carla Odete Balestro Silva, ao estudar o trabalho de docentes de Informática do IFSul e IFRS, sob a perspectiva do conceito de atividade oriundo da Psicologia Histórico-cultural, da Teoria da Atividade e da Clínica da Atividade, percebe que os(as) professores(as) produziram um novo gênero profissional, formado por confluência entre práticas profissionais do campo da Informática e das práticas da docência na EP. Disso derivam duas dificuldades para os(as) docentes: a de adaptar o ensino de uma profissão aos tempos e lógicas da

escolarização, mais voltada para o cumprimento de etapas estanques, contraditórias, por vezes, ao ensino dos saberes necessários para a atuação profissional; e a da falta de formação adequada para o exercício da docência, apesar da boa formação técnica. Silva constata que

Os interlocutores parecem comprometidos com a aprendizagem dos alunos, mas demonstram que seu repertório de recursos didáticos é restrito às experiências que tiveram enquanto alunos e/ou enquanto professores. Falta aos docentes maiores conhecimentos sobre como organizar o ensino de forma a estimular as funções psíquicas e, desta forma, observa-se que prevalecem na aula: a reprodução dos passos que o professor realiza; a escuta passiva dos conceitos; o acesso sem criticidade ao material didático; o “saber fazer” como critério de aprendizagem. (2016, p. 279-280)

Esses elementos podem corroborar com a interpretação de que os saberes necessários para atuar na educação profissional e praticar a formação integral vão além da formação acadêmica inicial e devem ser buscados no âmbito da formação continuada específica sobre educação profissional. Quanto a isso, talvez ainda tenhamos muitas limitações no IFRS, como apontado pelo Entrevistado 1, e lembrando os exemplos dos entrevistados 4 e 7 citados anteriormente, no qual afirmam que sequer na formação de novos(as) servidores(as) os temas trabalho e EP são tratado adequadamente. Tal preocupação é também apontada por Silva, apesar de partirmos de referenciais teóricos, métodos e objetos de pesquisa distintos, como se pode denotar a seguir:

É necessário aos docentes que já estão atuando, programas de formação continuada que foquem na especificidade da docência em educação profissional, que assumam que existe aqui a possibilidade de construção de uma didática da educação profissional ancorada na atividade de ensino de orientação e preparação para uma profissão. (SILVA, 2016, p. 280)

A centralidade da pesquisa e a extensão como metodologia, por sua vez, também não garantem por si só a relevância do trabalho. Vários exemplos demonstraram que, apesar da possibilidade de ocorrência destas, persiste a reprodução de práticas de ensino de perfil acadêmico, meramente teórico, caso não haja preocupação com a aplicabilidade, com o estabelecimento de vínculos com a realidade local, e com a articulação com a educação integral. Essa reflexão resulta, principalmente, das falas dos entrevistados 4 e 7. Como exemplo, cito uma fala da Entrevistada 7, que afirma que no IF se implementa

Um ensino formal, um ensino que visa a elevação da escolaridade, mas não necessariamente o desenvolvimento da criatividade, do pensamento crítico do aluno. Apesar de que os nossos alunos se tornam mais críticos, mas vejo que isso acontece muito mais pela questão das atividades que eles participam paralelamente da sala de aula, do que necessariamente as da sala de aula. É envolvimento no núcleo, é envolvimento nas atividades de projetos de pesquisa e

extensão e, muitas vezes, esses próprios projetos de pesquisa acabam engessando que eles querem dar um tom acadêmico, universitário em uma outra realidade. Então, me preocupa isso sim, que a gente está reproduzindo uma educação acadêmica, tentando fomentar uma inovação que na prática, muitas vezes é apenas falácia. Nós temos índices maravilhosos nos IFs, mas volto, a gente tem índices maravilhosos porque a gente tem um corpo docente muitíssimo mais habilitado do que a maioria do corpo docente das instituições públicas. (Entrevistada 7)

Este protagonismo dos(as) estudantes também é abordado por Marçal (2015), que afirma que os(as) estudantes(as) são um dos germens do EMI no IFRS, e de uma educação integral, por participarem dos cursos ativamente também a partir de atividades que extrapolam os limites das salas de aula, como em projetos de pesquisa, extensão, atividades políticas, culturais e outras. Estas atividades, por sua vez, geram uma marcante ampliação do tempo de permanência dos estudantes nos *campi*, o que é uma das características do IFRS, e que pode ser facilmente constatada empiricamente a partir da permanência dos(as) estudantes(as) no contraturno para atividades ou simples socialização, apesar da maioria dos cursos regulares ocuparem apenas um turno diário de atividades presenciais. Diante deste fato, Marçal explica que

O estudante que se sente parte, participante de um espaço, vai ter uma formação voltada para a cidadania (uma das finalidades da Educação Básica). Além disso, vai ter potencializado alguns dos pilares do trabalho como princípio educativo, ao se perceber sujeito atuante da sua realidade e verificando que esta pode ser modificada a partir da sua intervenção. Logo, a participação política dos estudantes do ensino médio integrado é um *germen* da formação humana integral e do trabalho como princípio educativo. (MARÇAL, 2015, p. 177)

Ainda assim, a ausência relativa do trabalho como elemento mais presente nas discussões dos *campi* e do currículo do IFRS preocupa. Como orienta o referencial teórico exposto anteriormente, que em parte deriva da própria orientação institucional do IFRS, a categoria trabalho é elemento central em uma educação que procura superar os limites de uma formação acadêmica e desinteressada, ou até de uma formação profissional estreita, rumo a uma educação politécnica, integral e omnilateral. Fica visível, então, que há diferenças entre o que está posto na orientação institucional e aquilo que se implementa, contradição sobre a qual expandirei na seção seguinte.

Outra dimensão importante para se pensar a relevância do trabalho na EP do IFRS é a aferição de quanto o tema é central no processo de elaboração dos cursos. Para isso, realizei pergunta específica sobre o assunto. O momento de elaboração do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) é um importante espaço no qual as concepções de educação dialogam e em que, ao tratar-se de EP, e dado o que dispõem o PPI e os demais documentos do IFRS, pressupõe-se que o tema do trabalho seja um dos de maior

relevância. Os cursos são construídos a partir de comissões amplas com participação de docentes e TAEs, de modo que dificilmente um(a) docente que vai atuar no curso ficará de fora da elaboração do PPC.

As respostas dos entrevistados, contudo, indicam que o trabalho e suas relações com a EP não têm sido temas centrais nas discussões de elaboração dos cursos no IFRS. Destacam ainda que, na maioria das vezes, quando são abordados, a discussão refere-se mais a temas como inserção no “mercado de trabalho”, ao ingresso de egressos em empresas na condição de assalariados, subordinados, ou a partir de discussões sobre empregabilidade, entendida como a construção de cursos que formem profissionais para áreas supostamente em ascensão de oferta de vagas de emprego. Ou seja, o trabalho aparece, na maioria dos casos, em perspectiva diferente daquela apontada pelas próprias orientações institucionais.

No entanto, em qualquer análise, mesmo que superficial, dos PPCs de cursos do IFRS se poderão encontrar referências à educação integral, politécnica, preocupada com a melhor qualificação dos egressos para atuação no mundo do trabalho, geração de trabalho e renda, na perspectiva do desenvolvimento local, entre outros, e não com a empregabilidade de forma mais simplória. O que ocorre, então, entre as discussões no *campus* e a elaboração dos documentos, que trazem textos afinados com o PPI e demais documentos da instituição?

As respostas de três entrevistados(as) apontam para uma formulação de texto dos PPCs alinhado às expressões presentes no PPI e OD, a fim de passarem pela revisão da Pró-reitoria de Ensino (PROEN). Por exemplo, ao invés de citar no PPC que o curso será direcionado para uma formação buscando a empregabilidade do estudante no mercado de trabalho, se opta pelo registro de que haverá a formação do egresso com vistas a sua atuação no mundo do trabalho. Ou seja, a revisão da equipe da PROEN é burlada no que se refere à relação dos cursos com o trabalho e a educação integral. Quanto a isso, o Entrevistado 4 afirma que

[...]é uma percepção dentro desses quase dez anos de rede, que o que se coloca dos projetos pedagógicos por parte dos profissionais que desenvolvem ele, não necessariamente é o que eles acreditam, mas sim é o que precisava constar para ele ser aprovado. Aí vou colocar a questão dos conceitos como trabalho, até então se utiliza muito o mercado de trabalho, mas aí chegava e vinha as observações da reitoria de ensino de que a nossa perspectiva não é o mercado de trabalho, mas sim o mundo do trabalho.

Portanto, existem PPCs que, na aparência, estão preocupados com a formação integral dos egressos, mas, na prática, estão, muitas vezes, subordinando-se às

demandas e lógicas de mercado, ou por motivos mais específicos ainda, ao interesse pessoal dos(as) servidores(as) que elaboram o curso. Tais elementos aparecem em várias respostas ao longo das entrevistas. Como exemplo, destaco a afirmação do Entrevistado 4, que corrobora as demais:

[...] hoje percebendo a gente pega algumas unidades que a perspectiva de mercado de trabalho é o que comanda. Poderia te nominar cursos e unidades que você vê inclusive, no próprio PPC a resistência de colocar essas informações. Bem duro. Aí, quando eu converso com os estudantes você percebe isso, uma formação estritamente voltada para o mercado de trabalho.

Outra entrevistada também faz uma análise que demonstra algumas limitações de como se está pensando a relação entre os cursos e o trabalho. Ao se restringir, por vezes, ao conceito de “mercado de trabalho”, acaba se confundindo a eficiência do curso com a empregabilidade, quando a eficiência pode estar na construção de uma atuação ampliada dos estudantes fomentando a geração de postos de trabalho que ainda “não existem”. Nas palavras da entrevistada

Eu temo que alguns professores pensem no mercado de trabalho mais do que na questão do mundo do trabalho. Pensam em onde eles vão conseguir colocar, onde esse aluno vai conseguir se colocar profissionalmente. Olhando no escopo de XXXX, você fica pensando quais são as possibilidades de um egresso num curso de XXXX, XXXX⁴⁴, sendo que a gente sabe que nós temos poucas oportunidades para alguém atuar nessa área mais da gestão, usando os conhecimentos, enfim que ele trabalha. Nos eixos ambientais, meio ambiente, gestão ambiental, vejo que a gente tem tido sucesso e até, talvez, uma preocupação do corpo docente em habilitar esses alunos para o trabalho que está sendo ofertado lá, mas, ao mesmo tempo, eu não vejo mais como angústia por parte dos professores de não encontrar espaço para todos esses alunos e, talvez, isso não seja um problema, mas acho que o movimento que deveria ser feito era pensar em como incentivar esses alunos a propor a atuação que hoje nem existe lá no município e que precisa. (Entrevistada 7)

A Entrevistada destaca, ainda, em sua resposta, algumas características sociais dos(as) estudantes de seu *campus*, comuns aos(às) estudantes da região metropolitana de POA, de morarem em cidades ou bairros dormitórios, do trabalho estar localizado em sua maior parte na zona central de POA, de possuírem famílias numerosas, de baixa escolaridade, e poucos empregos, para os(as) quais “Porto Alegre é a ‘Meca’ para muitos que precisam, mas também não consegue atender todas essas pessoas”. A mesma ressalva ainda que, diante disso, a própria situação social impõem uma visão mais simplista de mundo do trabalho, como se isso se resumisse ao mercado de trabalho:

Se você pensar no mundo do trabalho, mercado de trabalho para esses alunos, você não vai encontrar tão perto, porque você vive num momento que falta

44 Nome da cidade e curso ocultado para evitar identificação da Entrevistada.

emprego para muitas pessoas, mas não falta oportunidades de soluções através da formação que a gente está proporcionando para os alunos. É que essas oportunidades de emprego não estão, hoje, viabilizadas por uma falta de compreensão de que elas podem ser sim úteis. Por exemplo, o reforço da economia solidária, o reforço do cooperativismo. Eu me lembro que algumas situações nos colegiados de XXXX⁴⁵ a gente falava 'Os alunos estão propondo a abertura de suas empresas', 'Tem um grupo que está falando da idealização de vender pão de queijo', 'Quanto que vai gastar, quanto que não vai gastar'. Se você pensa isso num microcosmo, você não vai conseguir manter 50 empresas vendendo pão de queijo ou, que seja, 10 empresas e 10 salões de cabeleireiro, mas de como você conseguir pensar na formação para economia solidária, do cooperativismo, onde essas pessoas não precisam abandonar a sua formação mais básica de administradores, enfim nesse sentido. (Entrevistada 7)

A Entrevistada 2 cita, por sua vez, alguns exemplos de cursos que foram abertos para atender demandas de setores empresariais, ou aparente necessidade de trabalhadores(as) em determinados setores econômicos em alguns *campi*, mas não lembra de exemplos de cursos que tenham tido sucesso a partir disso. Também comenta que se fala muito sobre “pesquisas de mercado” para as propostas de cursos, audiências públicas, entre outros parâmetros, mas que muitas vezes estes métodos, sem “maiores referências técnicas” levaram a abertura de cursos limitados do ponto de vista da relação do trabalho com a EP.

O Entrevistado 8 analisa as limitações com outros elementos, avaliando que o IFRS não consegue realizar um bom diagnóstico sobre o mundo do trabalho e que possui dificuldade em acompanhar sua dinâmica. Segundo ele,

O mundo do trabalho é muito dinâmico, então, por consequência, exige uma instituição dinâmica que revise seus planejamentos de uma forma constante. [...] o mundo do trabalho sendo dinâmico, estando em constante transformação, ainda mais nessa era da revolução 4.0, evolução tecnológica, novas relações de trabalho, pulverização, isso exige uma um trato analítico constante de interpretação do mundo do trabalho para a gente não ser apenas reativo a ele, mas também decidir sobre ele. A gente tem uma série de limitações enquanto Instituição, as estruturas burocráticas de qualquer instituição pública, como falei, jovem, multi *campi*, grande, mais de 2 mil servidores, mais de 20 mil alunos e que exigem uma vitalidade de rever os planejamentos institucionais de uma forma constante. Acho que a gente tem uma dificuldade muito grande ainda, de fazer essa leitura do mundo do trabalho, de fazer bons diagnósticos, isso desde uma implantação de um *campus*, para definir a localidade de um *campus* os critérios que definem a locação de um *campus* são muito mais políticos do que sociodemográficos [...] Acho que a gente é muito carente ainda em termos de fazer um bom diagnóstico, uma boa leitura do mundo do trabalho, dos arranjos, dos territórios. Chamando todos os atores locais, atores locais desde o setor público, mas também o empresariado, setores produtivos, agricultura familiar, os movimentos sociais, as comunidades locais, reunir todos os atores, as forças vivas das regiões para fazer discussão sobre os *campi*. (Entrevistado 8)

Ao falar da fragilidade com a qual se escolhem os locais dos *campi* e cursos, com estudos limitados, também analisa o risco do enquadramento dos cursos por demandas

⁴⁵ Curso ocultado para evitar identificação da entrevistada.

de mercado e eventuais alterações abruptas do mundo do trabalho, momento nos quais cursos podem ficar obsoletos, destoando das capacidades institucionais de alterar o quadro de servidores ou mobilizar os conhecimentos necessários para atender a uma nova demanda. Pensando mais aprofundadamente, pode-se perceber este quadro como um risco real aos *campi* que montam cursos sob encomenda para atender demandas restritas de setores empresariais ou ramos específicos do mercado de trabalho:

Você não consegue remover um *campus* inteiro, uma quantidade de servidores em massa, ou seja, isso significa dizer que eventualmente um curso ou um eixo tecnológico que entra num ponto de saturação, num dado território e num dado município, você muito dificilmente consegue mudar as características do *campus*, remodelar, redesenhar os cursos e os eixos tecnológicos do *campus* pelos servidores que estão ali alocados. Aí, há um grande risco de a gente estar em uma discussão muito endógena, em vez de pensar os cursos a partir dos territórios, pensar os cursos a partir dos servidores que estão em cada *campus*, as suas expertises, suas áreas de atuação, suas áreas de pesquisas. Aí, bom, se perde uma coisa que é essencial para a proposta pedagógica que é a incidência nos arranjos locais, como um agente de desenvolvimento formar aquele território enfim. (Entrevistado 8)

A Entrevistada 9, de forma mais sumária, também aponta para uma questão que se relaciona com os problemas mencionados pelo Entrevistado 8. Ela relata o pensar o mundo do trabalho que “nem sempre pensamos. Após a consolidação da ‘força de trabalho’ – servidores – do IF, não temos mais tantas possibilidades, uma vez que precisamos adequar as necessidades do mundo do trabalho à realidade do nosso corpo docente”. Ou seja, cursos passam a ser pensados mais pela disponibilidade dos currículos dos professores do *campus* do que pelas necessidades locais.

Há, porém, indícios de ações que pensam o trabalho em sentido mais amplo, omnilateral, portanto mais relacionado ao que seria uma visão de educação politécnica. Além dos exemplos sobre cooperativismo e economia solidária, já citados como possibilidades para além das lógicas de mercado convencionais, outro destaque interessante é sobre um dos *campi* que incluiu o componente curricular “Mundo do Trabalho e Direitos Humanos” em seus cursos. De acordo com o entrevistado⁴⁶,

[...] a gente estrutura os nossos cursos integrados a formação profissional ao redor de três eixos. A gente tem componentes onde ele vai ter os conteúdos do fazer, do profissional, os conteúdos onde ele vai discutir de forma mais ampla a área de atuação, os fundamentos da área de atuação onde ele vai se inserir e o momento em que ele possa discutir o trabalho. Porque a gente, em última instância, está formando um trabalhador. Então a ideia é que ele possa discutir o trabalho desde a sua concepção sociológica até discutir o trabalho enquanto direito, da pessoa, o trabalho... A gente tem dificuldade da implementação disso, mas está previsto no PPC que eles aprendam sobre saúde do trabalhador, direitos do trabalhador, porque a ideia é que quando eles saírem daqui possam refletir

46 Omiti o número afim de preservar o anonimado da fonte.

sobre o mundo do trabalho que eles vão se encontrar e pensar esse mundo do trabalho tanto na sua concretude – eles vão ter que enfrentar, hoje, uma sociedade que vê o trabalho cada vez com menos direitos, cada vez mais precário - que eles possam entender isso, mas ao mesmo tempo que eles possam fazer a crítica disso. Por isso a gente pensou esse componente do Mundo do Trabalho e Direitos Humanos.

Este tipo de ação demonstra que há esforços para garantir a presença da discussão sobre o trabalho no currículo, no entanto o problema é que o tema trabalho, que deveria ser transversal, torna-se assunto tratado isoladamente, em um componente curricular. Tal fato pode, inclusive, servir como argumento para liberar os demais componentes curriculares de abordar o tema, já que o mesmo já foi tratado em momento específico.

Outra estratégia citada pelo Entrevistado 4 é a de garantir, para a elaboração dos PPCs, a formação de comissões constituídas também por educadores(as), docentes ou TAEs, com formação em ciências humanas, ou pedagógica que, segundo ele, ao abordarem as questões sociais, realidade dos(as) estudantes, e dos locais em que os *campi* estão inseridos como parâmetro para os cursos, acabam forçando a discussão sobre o mundo do trabalho em suas características mais amplas, ao invés da formação profissional estreita, ou acadêmica.

Também se deve reconhecer o esforço da equipe de educadoras(es) que atuam na PROEN na revisão dos PPCs. Os pedidos de alteração nos textos acabam gerando discussões sobre a posição do trabalho na EP. A estratégia de já enquadrar o texto dos PPCs nos termos que as revisoras aceitam demonstra que os(as) elaboradores(as) dos PPCs nos *campi* sabem que há diferenças expressas ali, porém, carecem ainda de uma discussão mais aprofundada sobre o assunto. Quando um PPC volta da PROEN para a correção, tal ação não vem acompanhada do agendamento de reunião para que aqueles(as) que elaboraram reflitam sobre os pedidos de alteração do texto. Na maioria das vezes, um ofício chega para a Diretoria de Ensino do *campus* que, por conta própria e com aval da coordenação da elaboração do PPC, altera o texto, buscando sua aprovação célere, sem que os reais significados do escrito sejam discutidos.

Assim, se pode considerar até aqui que há uma ausência relativa a temática do trabalho nas discussões que embasam as ações cotidianas nos *campi* pesquisados. Relativa, pois não se trata de uma ausência total, mas que me parece menor do que a esperada em uma instituição de EP que tem, em seus documentos oficiais, o trabalho considerado como princípio educativo.

Em um dos momentos em que esta ausência é suprida, durante a elaboração dos PPCs de cursos, o tema do trabalho aparece muito relacionado a temas como colocação dos(as) estudantes(as) no mercado de trabalho, empregabilidade, necessidades imediatas de colocação dos estudantes no mercado, ou o que o currículo dos(as) professores(as) dos *campi* comporta de cursos para atender demandas de empregabilidade, temas que serão melhor discutidos a seguir.

As entrevistas também demonstram que, em parte dos casos, quando se busca a realidade local como referência para a construção dos cursos, o fator determinante é o mercado de trabalho e as demandas do capital, e não os potenciais produtivos, de geração de trabalho e renda a partir das necessidades da sociedade. Portanto, apesar de no papel os cursos do IFRS preverem uma educação politécnica e integral, com a perspectiva do trabalho como princípio educativo inclusive para cursos superiores, na prática cotidiana dos *campi*, durante o processo de disputas pelos sentidos da formação humana em suas mediações com a realidade, o trabalho não é uma categoria tão central quanto a aparência inicial pode dar a entender, restando a dimensão do mercado de trabalho e da empregabilidade dos cursos como as centrais, o que é contradição explícita às políticas de EP do IFRS e às formulações que deram origem a Rede Federal EPCT.

5.2 DISPUTA DE PROJETOS ENCOBERTA PELAS DIFERENÇAS ENTRE AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E SUA IMPLEMENTAÇÃO NO COTIDIANO

Durante as entrevistas para a pesquisa, percebi uma ausência recorrente nos relatos dos(as) entrevistados(as) que aponta, por vezes, para diferenças consideráveis entre as orientações institucionais sobre as relações entre trabalho e educação e as práticas da EP nos *campi* do IFRS. Entendo que essa situação deve ser compreendida do ponto de vista das categorias de contradição e mediação, entre o previsto na norma e a atuação cotidiana dos educadores.

Já na pesquisa exploratória que deu origem ao objeto de pesquisa analisado, essas contradições e mediações já se mostravam relevantes para compreender o movimento do objeto em suas múltiplas determinações. Por isso, ao pensar pressupostos metodológicos para ajudar a analisar as diferenças entre o texto e a implementação da política pública, destaquei anteriormente formulações como as de Lotta (2012), Ball (*In*;

MAINARDES; MARCONDES, 2009) e Mainardes (2007), nas quais o contexto da prática e da atuação dos educadores, em suas releituras da política pública, possuem um peso determinante para o que seria a “encenação” das mesmas, termos de Ball, com o qual concordo no caso de análises mais detalhadas sobre o ciclo de políticas. No entanto, a opção pela manutenção do termo “implementação” no decorrer deste texto deu-se pelo fato de este ser corriqueiramente utilizado pelos(as) entrevistados(as) e ser o suficiente para a análise do objeto proposto.

Para tentar captar este movimento do objeto, elaborei perguntas⁴⁷ nas quais eram apresentados, aos(às) entrevistados(as), fragmentos de normas institucionais que versam sobre as relações entre trabalho e educação e, logo a seguir, realizei perguntas que buscavam a avaliação dos(as) entrevistados(as) sobre como a implementação destas normas estavam ocorrendo nos *campi*.

A expectativa por respostas em que as alegadas diferenças entre o previsto e o implementado aparecessem foi confirmada através dos relatos caracterizados pela riqueza de detalhes sobre as relações entre trabalho e educação. A seguir, como exemplo, reproduzo trechos de algumas destas. É importante observar que todos(as) os(as) entrevistados(as), com exceção da Entrevistada 9, demonstraram preocupação com este tema.

Como já vimos no início da seção anterior, o Entrevistado 1 entende que há diferenças entre o “previsto e o concreto” no IFRS, no que se refere às relações entre trabalho e EP. Ao comentar sobre os trechos do Estatuto do IFRS que tratam dos objetivos institucionais, já mencionados anteriormente, novamente o entrevistado apontou deficiências em efetivar principalmente o objetivo oitavo e, como se verifica a seguir, explica como entende que se deve buscar a resolução deste problema:

Acho que a grande dúvida são, principalmente, esses dois verbos que, para mim, são estimular e apoiar. Porque eu faço avaliação de que a nossa grande ausência é uma política indutora. A gente está falando de uma proposta, que traz no seu cerne, algo que é contrário àquilo que a gente tem estabelecido. A gente tem algo que traz no seu cerne a construção de uma nova sociabilidade, de uma nova referência para o trabalho, de uma nova posição do trabalho na sociabilidade e eu tenho a clareza de que isso não ocorre espontaneamente. Então, eu faço a avaliação [...] que a gente tem enquanto Instituição que não deixar as pessoas correrem naturalmente, mas sim que haja uma política de estímulo. Acho que essa é a nossa grande falta. Eu costumo dizer que a gente está nadando contra a correnteza, se a gente parar de nadar, vamos no sentido da correnteza. Então eu vejo que o que falta é esse estímulo, que para mim, seria esse nadar contra a correnteza, a gente ter política indutoras da construção dessa nova sociabilidade. (Entrevistado 1)

47 Perguntas apresentadas no capítulo dois sobre metodologia de pesquisa e Apêndice.

Fica explícito na resposta que uma das dificuldades de implementação de orientações políticas contra-hegemônicas no IFRS seria as contradições com o próprio tempo histórico no qual vivemos, o que também aparece em outras respostas. Vivemos em uma sociedade capitalista, na qual as lógicas de mercado, a “racionalidade mercantil”, e a “razão neoliberal” (DARDOT; LAVAL, 2016) são hegemônicas, impondo mediações aos indivíduos. O trabalho visto na educação para além do mercado de trabalho acaba se chocando com a “razão neoliberal” e, conseqüentemente, entra em contradições com a própria experiência de vida dos(as) educadores(as), responsáveis por implementar as políticas contra-hegemônicas. Por isso, apesar da elaboração teórica nas resoluções, as mediações das práticas cotidianas se impõem, fazendo com que a “engrenagem” do olhar contra-hegemônico do mundo do trabalho não encontre as “engrenagens” dos(as) educadores(as) para sua implementação, para usar a analogia do próprio entrevistado.

Essas contradições e mediações aparecem de várias formas em outras falas. A Entrevistada 3, por exemplo, avalia que “temos uma caminhada longa para fazer”, ao referir sobre a perspectiva de relação entre EP e trabalho. Cita o exemplo de encaminhamentos para estágios, que, no *campus* em que atua e em outra experiência que teve em um outro IF, “quase sempre” são direcionados para os estudantes estagiarem em empresas convencionais, muitas vezes sem responsabilidades sociais, que inclusive possuem atuação de mercado muito contraditória com a visão institucional dos IFs, como, por exemplo, empresas sem preocupação ambiental e com desvio de funções trabalhistas.

Também aponta como um dos desafios para implementar essas iniciativas, que dialogam com uma perspectiva de mundo do trabalho de forma mais ampla, as dificuldades em conceber, articular atores institucionais e externos, e até mobilizar a disposição de colegas para atuar com este viés, que, apesar de estar nos documentos oficiais do IFRS, encontram dificuldades de implementação, o que também aparece com ênfase na fala da Entrevistada 7, destacada na seção anterior. Ademais, a Entrevistada 3 cita como exemplo a possibilidade do IF atuar sobre a ausência do Estado no local em que está situado seu *campus*, indicando, além disso, a possibilidade de atuação junto à cooperativa de catadores localizada próxima ao *campus* e falando sobre a perspectiva de implementação de uma cooperativa de mulheres. Exemplos como estes podem ser entendidos como possibilidade de articulação dos sentidos do trabalho no IF com as perspectivas de geração de trabalho, renda e desenvolvimento econômico e social local. Sobre isso, ela afirma que

Eu sonho em ter uma cooperativa de mulheres aqui, porque a gente sabe que a vulnerabilidade das questões das violências múltiplas, principalmente, em relação as mulheres são muito por aqui e frequente, é o que a gente mais atende. Então assim, como que a gente pensa em, até junto com um grupo de colegas pensando como a gente poderia reeditar esse 'Mulheres Mil', que foi um programa muito interessante que focou nesse público e que é vulnerável sim, com toda certeza. Então assim, teria N possibilidades, mas precisa articulação, exige tempo.... É isso, assim, quando eu cheguei aqui achando que era igual, estou saindo do IFXX⁴⁸ e estou chegando no IFRS, mas são muito diferentes os processos, como as coisas funcionam. Então, também, é uma riqueza, mas também, às vezes, é... Que nós todos somos Instituto, mas também temos muita dificuldade e diferenças. Temos uma política que orienta e acho que falta um pouco de resgatar isso, que viemos e para que viemos. (Entrevistada 3)

O Entrevistado 4 afirma que, quanto à implementação dos objetivos institucionais, também “estamos longe” de aplicar na prática o que está previsto, e dá um exemplo que está diretamente relacionado com as discussões em torno do trabalho:

[...] o desenvolvimento socioeconômico local e regional está bem distante. Um exemplo que te dou é isso, uma realidade que posso pensar no *campus* XXXX, você poderia focar na perspectiva do cooperativismo ou associativismo e eu reproduzir uma lógica totalmente de mercado”.

Exemplos como este se materializam em diversas entrevistas, como também já foi exposto na seção anterior.

Contudo, para além das limitações impostas pelo próprio modo capitalista de produção e reprodução da vida, por vezes o que limita a implementação das políticas é a própria opção do(a) educador(a) em não implementar. A Entrevistada 2, por exemplo, entende que as dificuldades para que os avanços ocorram decorrem de algumas posturas “conservadoras” por parte de colegas que acham que “está bom do jeito que está”, ou que reproduzem ideias de que “comigo foi assim,[...] sou filho da escola tradicional e estou aqui, quer dizer que isso é bom”. Sobre o perfil destes(as) servidores(as), ela complementa que são “pessoas que não querem debater, não querem discutir quando a gente traz algo mais polêmico para uma reunião, acham que não é necessário”, e constata que não se trata de uma postura só tomada pelos(as) servidores(as) mais antigos, mas também por muitos(as) dos(as) novos(as) servidores(as).

O Entrevistado 6 também alerta que, por vezes, os(as) educadores(as) não implementam os PPC que eles(as) mesmos(as) ajudaram a construir:

[...] quando a gente está pensando, lá no grupo de trabalho, o perfil do egresso cabe qualquer coisa. Na parte ideal, a gente trabalha com o melhor que a gente poderia esperar e com tudo que você espera de como você formaria esse profissional adequado ao mundo do trabalho. Então a nível de PPC, que é onde a gente está registrando esse ideal, ele está bem bonito, só que a prática dos

48 O IF mencionado foi ocultado para preservar o anonimato da entrevistada.

profissionais de educação, que a gente verifica na atuação dos cursos, não está alinhada com o que foi pensando no PPC. [...] o PPC não diz como cada aula vai acontecer para que isso se realize. A gente não coloca no PPC como é que vai ser a metodologia da aula, só coloca o objetivo e a ementa e a referência. Nem o conteúdo é colocado ali. Então ele é um documento de referência, mas não um documento final para isso. (Entrevistado 6)

Relembro que os PPCs são elaborados por comissões amplas com a participação de docentes e técnicos-administrativos, com representação de diversos setores do *campus*, de modo que dificilmente um(a) docente que atuará no curso fica de fora da comissão que pensa como será o curso, sendo particularmente estranho o não cumprimento de elaborações coletivas das quais se faz parte. É certo que existem casos de PPCs construídos antes da chegada de alguns(as) servidores(as), mas essa não é a regra nos *campi* analisados, mas sim uma exceção, inclusive porque estes PPCs podem ser revistos com frequência.

Na fala do Entrevistado 6 outro elemento interessante também se destaca, naquilo que diz respeito a formar “profissional adequado ao mundo do trabalho”, onde nitidamente denota-se a interpretação de mercado de trabalho. Não faria sentido adequar para o mundo do trabalho, já que a construção deste partiria do pressuposto da ação criativa dos trabalhadores a partir de seu trabalho manual e intelectual. Entendo que a fala do Entrevistado é, portanto, representativa de uma certa naturalização de lógicas da “razão neoliberal”, de adequação do trabalho a “racionalidade mercantil”, mesmo quando se usa a expressão mundo do trabalho.

Buscando ampliar um pouco a análise das respostas apresentadas, também levando em consideração o conjunto de exemplos que aparecem nas demais seções, o desconhecimento sobre alguns conceitos da educação profissional por parte dos(as) servidores(as) que atuam no IFRS também é um dos fatores apontados para explicar as diferenças entre o previsto e o implementado. Tal fato é, até certo ponto, compreensível, pois a temática trabalho e educação se trata de um outro campo de estudos acadêmicos com sua grande complexidade. Podemos pensar, como exemplo, que não espera-se que todo(a) professor(a) universitário, além de sua área do conhecimento, seja ainda especialista em educação superior. Por isso, não deveríamos esperar que todo professor(a) de IF seja um *expert* em teorias sobre educação profissional, embora não concorde que isso exima totalmente os(as) educadores(as) de suas responsabilidades de estudos mínimos para o exercício da profissão. Mas, diante da impossibilidade de todos(as) se especializarem em educação profissional, existe a orientação institucional, formulada em instância democráticas, que busca indicar os caminhos.

O Entrevistado 1, por exemplo, entende que uma ação fundamental para alinhar as orientações institucionais com a atuação dos(as) servidores(as) seria priorizar a formação dos(as) servidores(as) do IFRS, pois, segundo sua interpretação, seria como se as orientações institucionais não encontrassem educadores(as) para implementá-las. Para elucidar esse entendimento, o entrevistado recorreu a uma metáfora:

Eu acho que, talvez, isso é uma hipótese minha, a gente precise... Talvez, a construção desses documentos tenha sido possível porque os mecanismos para eles se concretizarem ainda são intocáveis. Eu gosto muito da metáfora da engrenagem, que para a gente conseguir fazer esses mecanismos funcionarem, a gente precisa que as engrenagens se conectem umas as outras para que essa máquina funcione. Então, os documentos são uma dessas engrenagens, mas se a gente tem um documento como engrenagem e a um metro de distância tem outra engrenagem, que é a prática, sem uma engrenagem que é a formação, por exemplo os trabalhadores em educação, entendo que o documento corre risco de ficar girando sozinho no mundo e a engrenagem da ponta, do fazer profissional, do trabalhador na educação, girando independentemente. Eu entendo a formação dos trabalhadores em educação como algo central, como uma das engrenagens que vai fazer essa conexão para essa máquina subir rio à cima contra a correnteza. (Entrevistado 1)

Reside, nesta visão, algumas contradições. Na seção anterior, vimos que um dos fatores mais mencionados pelos(as) entrevistados(as) para distinguir o IFRS de outras instituições de ensino é uma alegada boa formação dos(as) servidores(as). Porém, como se percebe na citação do Entrevistado 1, há a compreensão de que a formação promovida institucionalmente sobre as relações entre trabalho e educação é fundamental para implementar as políticas estabelecidas, o que também aparece nas respostas de outros entrevistados. Ou seja, reafirma que a formação acadêmica dos(as) servidores(as) pode ser boa, mas é limitada no que se refere ao tema das relações entre trabalho e EP. Sobre isso, a Entrevistada 2 também comenta que, por vezes, os(as) colegas “não conseguem” fazer o “diálogo” com as resoluções, referindo-se às mediações necessárias para a devida implementação:

Acho que a gente tem progredido bastante, mas acho que temos muitos professores, colegas, docentes, técnicos que não conseguem fazer o diálogo com isso. Eu fico pensando nas questões omnilateral, a questão do princípio educativo, tudo isso, eu particularmente trabalho as minhas aulas, mas por causa do meu viés teórico, mas sei que sou uma dentre muita gente. (Entrevistada 2)

O Entrevistado 4, como já foi exposto na seção anterior, também destaca a origem dos(as) servidores(as), as dificuldades da formação continuada e até de compreensão da complexa política proposta pela Rede Federal EPCT, como limitantes para a implementação das políticas institucionais:

[...] nós temos muitos colegas que chegam da iniciativa privada, também como eu cheguei desconhecendo a educação profissional, desconhecendo os princípios da Instituição, os próprios concursos, às vezes, não nos cobram nas provas do conhecimento do que é o Instituto, ou quando nos cobram é a reprodução da lei, eu decoro ela e depois as próprias formações que foram muito incipientes, no início, nos últimos anos é que você começa a ter uma qualificação de formação desses novos profissionais. Isso eu falo desde os professores à equipe técnica, acho que é importante também colocar isso. (Entrevistado 4)

O Entrevistado 8, por sua vez, entende que, apesar da orientação institucional estar bem resolvida, há dificuldades de implementação na prática dos conceitos, devido a falta de “discussão mais aprofundada”, o que pode ser atenuado com a proposição de espaços de formação continuada ou de instâncias de discussão nos locais de trabalho que dessem conta de trabalhar melhor os conceitos necessários ao trabalho:

Nos documentos Institucionais me parece muito esclarecido isso... Exatamente, na teoria, acho que no papel, nos PDIs, nos PPCs isso está bastante consolidado, mas a forma como essas peças são conectadas de cada documento e implementado sem necessariamente passar por uma discussão mais aprofundada, sem necessariamente uma apropriação sobre aqueles marcos teóricos quando são colocados, essa questão mais conceitual, faz com que a prática seja muito diferente do que é a teoria. (Entrevistado 8)

Por conseguinte, apesar da alegada boa formação acadêmica dos(as) educadores(as) que atuam no IFRS, pode-se entender que esta é limitada, ao menos no que diz respeito aos conhecimentos sobre EP e trabalho. Fica evidente, nas entrevistas, que os conhecimentos para o exercício da docência nos *campi* estão muito orientados por reproduções do fazer docente das universidades, ou ainda baseado em experiências no âmbito da prática empírica já no interior dos IFs, o que, como vimos, também aparece de certa forma no estudo de Silva (2016) e outros que serão demonstrados a seguir.

Sobre o tema da falta de formação como justificativa para a não implementação das políticas, Wilson Coutinho (2011), em sua tese de doutorado intitulada *Neoliberalismo, política educacional e politecnia: tensões, contradições e possibilidades decorrentes do Decreto n.5154/04*, no qual estuda um CEFET, um IF e uma escola vinculada à universidade – portanto, todas pertencentes a Rede Federal EPCT – buscando averiguar as possibilidades de implementação do EMI, facultada no decreto, “para efeito de travessia rumo ao horizonte politécnico, concluiu que uma das limitações para a efetivação do mesmo era a “necessidade do aporte teórico-metodológico chegar ao professor ocupado com sua rotina profissional escolar” (COUTINHO, 2011, p. 125). Sobre isso, entende que

[...] uma fundamentação teórico-metodológica, epistemológica e ético-política, alcançando, significativamente, os fóruns docentes no ensino médio e na

educação profissional técnica de nível médio, poderia dar suporte para que o Decreto n. 5154/04 pudesse constituir-se de fato, numa travessia no horizonte da politécnica. (COUTINHO, 2011, p. 121)

Porto Júnior parte deste pressuposto de Coutinho, afirmando que faltava aos “[...] sujeitos envolvidos com a educação profissional dos Institutos Federais uma base teórica que lhes permitissem realizar escolhas de cunho ético-político em favor da classe trabalhadora, as quais levariam, conseqüentemente, ao ensino médio integrado” (PORTO JÚNIOR, 2014, p. 14). O mesmo pondera, contudo, que “se fosse só isso, bastaria um processo formativo desses sujeitos e a politécnica ou educação tecnológica se tornaria a base de uma educação omnilateral ou integral” (PORTO JÚNIOR, 2014, p.14), afirmando que o objetivo de sua pesquisa era ir além da constatação inicial, procurando entender os embates pragmáticos diante da falta de embasamento teórico dos(as) professores(as), compensados por outros fatores como a experiência docente.

Porto Júnior assegura, em determinado momento da tese, que, apesar da preocupação com a qualidade do ensino demonstrada pelos(as) entrevistados(as), a falta de debates pedagógicos embasados em referenciais teóricos favorece a consolidação do discurso hegemônico, pois as contradições do próprio capitalismo trazem à tona debates que eram sufocados na década de 1990. Em virtude disso, os avanços do discurso contra-hegemônico eram represados exatamente pela falta de discussões de uma pedagogia para a travessia no interior dos institutos (PORTO JÚNIOR, 2014, p. 170). Ademais, Porto Júnior afirma categoricamente que “[...] um importante entrave é a falta de um embasamento teórico-pedagógico no campo da relação do trabalho com a educação entre os professores de maneiras geral, tanto os novos como os antigos” (PORTO JÚNIOR, 2014, p. 178), embora, no final, reconheça que

[...] a carência teórico-pedagógica é uma mediação menos importante e mais fácil de se superar. O interesse demonstrado nas entrevistas pelos temas que aproximem de forma majoritariamente não subordinada e com a defesa de um certo grau de protagonismo acadêmico no mundo do trabalho – quando não descamba para uma visão ufanista da educação – define um clima propenso para a concepção da educação tecnológica ou politécnica. A principal contradição é do capital, ao tentar limitar tal movimento, vinculado ao avanço das forças produtivas, a uma concepção polivalência colaborativa e altamente alienada. (PORTO JÚNIOR, 2014, p. 181)

A partir dessas análises, entendo que, para os dois autores citados, lógicas alheias à educação politécnica crescem exatamente no espaço da falta de formação, espaços de discussão ou informação sobre o assunto. E, neste caso, mais formação e espaços de discussão organizada sobre o tema, com os conteúdos que superem o senso

comum, adequadamente selecionados, auxiliariam na sensibilização dos(as) colegas e no avanço das concepções de educação profissional politécnica, uma vez que as contradições da sociedade capitalista são imensas e perfeitamente identificáveis nos *campi* situados nas periferias como boa parte daqueles que analiso.

No entanto, entendo que, ao avaliar o objeto também pela perspectiva da luta de classes e da disputa pelos rumos da EP no interior dos IFs, outros fatores são encontrados. Não se pode negar que a luta pelos rumos da educação e sociedade também está representada nas mediações da prática da implementação das políticas, e neste caso, mesmo com mais formação e mais espaços de discussão sobre politécnica, há educadores(as) que fazem uma opção de classe por políticas que reproduzem as desigualdades, apesar de também pertencerem a classe-que-vive-do-trabalho, pois são tão assalariados quanto os estudantes que atendem. Também não se ignoram os(as) indiferentes que, via de regra, auxiliam a reprodução das desigualdades e da dominação de classe.

É certo que Coutinho e Porto Júnior não ignoram a categoria de luta de classes, pois partem de referenciais teóricos semelhantes aos aqui analisados. Avalio, porém, que o que nos diferencia é o momento da pesquisa e da escrita, uma vez que os dois primeiros elaboraram suas teses em um período de maiores possibilidades de circulação de ideias contra-hegemônicas sem confrontos, no qual posições mais conservadoras não eram tão expostas. Em decorrência disso, as disputas em torno de uma educação politécnica eram mais suavizadas e pode-se dizer que vivia-se, naquela época, um otimismo em relação ao futuro da Rede Federal EPCT. O período no qual realizo a pesquisa e concluo o texto, porém, como vimos quando abordo o contexto político dos últimos anos, é o de confronto aberto de projetos de sociedade, no qual propostas reprodutoras de desigualdades sociais passaram a ser expostas abertamente e com apoio de parcelas significativas da sociedade. Assim, o conflito e os projetos contraditórios tornam-se mais explícitos, o que certamente impacta o cotidiano e acaba por transparecer, com mais evidência, nas entrevistas que realizei, do que aquilo que apareceu nas pesquisas de Coutinho e Porto Júnior.

Em vista disso, devido às mediações do tempo histórico, opções político-pedagógicas, falta de formação e conseqüente adaptação da ação a partir de experiências empíricas ou reprodução de experiências anteriores, diferenças consideráveis entre o previsto nas resoluções do IFRS sobre as políticas de ensino no que se refere às relações entre trabalho e educação e o que é implementado nos *campi*

emergem. Assim, como se percebe nos motivos alegados pelos(as) informantes-chave, a opção pessoal dos(as) educadores(as) torna-se elemento central para explicar as contradições da política com sua implementação. Diante desse fato, os pressupostos teóricos apontados por Loriga, Ball e Mainardes parecem confirmar-se nos *campi* de IFs da região metropolitana de POA, uma vez que há a evidente releitura da política, por parte dos(as) educadores(as), e implementações contraditórias e mediadas da política prevista.

Rita de Cássia Dias Costa (2009), por sua vez, também percebe diferenças significativas entre o formulado nos projetos de curso e o que foi implementado, em sua dissertação de mestrado intitulada *O PROEJA para além da retórica: um estudo de caso sobre a trajetória da implantação no programa no Campus Charqueadas* (pertencente ao IFSul), lançando mão, mais amplamente do que eu neste trabalho, do método de análise de ciclo de políticas públicas, analisando o “contexto da prática” baseada em Ball e Mainardes. No caso, Costa aponta, como fatores relevantes para o “desenho dos cursos” no contexto da prática, a trajetória acadêmica e a experiência profissional dos que implementam a política, embora também tenha notado que os(as) professores(as), ao implementarem os cursos que analisou, acabaram aproximando-se dos sentidos originais do que era prescrito sobre a implementação dos PROEJAs, a partir da prática, formação e contato com os(as) estudantes(as).

Porém, como busquei demonstrar anteriormente na discussão com o estudo de outros pesquisadores, para entendermos este emaranhado de elementos, buscando a essência do objeto em movimento, creio que a categoria luta de classes seja relevante, pois reconhecemos a ação dos(as) implementadores(as) da política como fator que molda sua prática. Sendo assim, só podemos entender a implementação da políticas plenamente a partir da intencionalidade dos implementadores e, no caso estudado, essas intencionalidades se relacionam a projetos de educação profissional em disputa no IFRS, nos quais mesmo aqueles(as) que optam pela alienação acabam por colaborar de algum modo.

O IFRS defende políticas que estabelecem as relações entre trabalho e educação na perspectiva contra-hegemônica de mundo do trabalho que supere as desigualdades sociais. Porém, a política entra em contradição no cotidiano de sua implementação, com educadores(as) que atuam em um modo de produção capitalista no qual as desigualdades sociais são naturalizadas e necessárias para a própria existência do modo de produção. Parte dos(as) educadores(as) visivelmente realizam mediações com o tempo histórico a fim de implementar a política contra-hegemônica, enquanto outra parte

opta pela reprodução da razão neoliberal, seja ativamente, ou ainda por omissão. Com isso, a educação, que era para ser a construção ativa de políticas que auxiliassem na diminuição de desigualdades sociais, por vezes, forçada por mediações e opções políticas, torna-se em algo que tende a reproduzir as lógicas do capital e da razão neoliberal, por exemplo, ao adequar cursos às demandas do mercado de trabalho.

Os(As) educadores(as) que optam pela educação profissional subordinada ao mercado de trabalho podem, também, estar relacionados(as) com uma fração de classe que Apple (1998) caracteriza como “nova classe média profissional” que, como já observamos, implementam, de dentro do Estado, políticas de modernização conservadora e neoliberais, mas não possuem um engajamento ideológico explícito, pois estão encobertas sob a suposta neutralidade das lógicas de mercado e a naturalização da meritocracia e das desigualdades sociais, fatores que compõem a razão neoliberal sobre a qual versam Dardot e Laval (2016).

Quais seriam, então, as opções para resolver esses problemas? Organizar politicamente os(as) que defendem a politecnia afim de garantir a implementação de ações neste sentido? Fomentar mais formações sobre os objetivos institucionais para aqueles(as) dispostos à implementar uma EP politécnica? Adotar critérios mais alinhados aos objetivos institucionais nos concursos públicos de seleção de servidores(as)? Estimular, com mais recursos, as ações que reflitam os objetivos institucionais; estabelecer metas de desempenho que estejam relacionadas aos objetivos, embora isso já esteja em parte contemplado nos planos de carreira dos servidores? Essas são, de certa forma, perguntas retóricas que não podem ser respondidas no âmbito desta pesquisa, mas que parecem essenciais na perspectiva de investigação desse problema, pois as limitações na implementação das políticas institucionais, por parte dos(as) educadores(as), visivelmente também limita as relações entre a educação profissional e o mundo do trabalho no IFRS para os estudantes.

5.3 SENTIDOS DO TRABALHO NO IFRS

Nesta seção, busco aprofundar a discussão sobre um dos movimentos do objeto sentidos do trabalho, a saber o processo de disputa no qual este encontra-se envolvido dentro do IFRS. As disputas pelos sentidos do trabalho, por sua vez, configuram-se como mediações locais de um processo de luta de classes maior, pelos rumos da educação e

da sociedade. Quanto a isso, entendo, como Frigotto, que o capitalismo configura-se como um

[...] um modo de produção onde as relações sociais de produção da existência social são marcadas por uma cisão fundamental: proprietários dos meios e instrumentos de produção e assalariados, não proprietários, que dispõem, para a troca, unicamente de sua força de trabalho, criadora do valor, agora transfigurada em uma mercadoria, para o capitalista, igual a qualquer outra. Esta cisão delinea as classes fundamentais do modo de produção capitalista e o eixo para entender as relações sociais de produção e a prática educacional que se dá no seu interior. (FRIGOTTO, 2010, p. 91)

Como fora abordado anteriormente, na sociedade capitalista em sua fase neoliberal, as forças hegemônicas entendem a educação como um instrumento de classe que eduque as pessoas para que estas se submetam às lógicas de mercado. Sendo assim, a mercantilização da educação, para além de ser uma outra fonte de lucro para o capital, é também um sentido geral para a formação humana, dentro dos parâmetros do mercado e da naturalização das desigualdades. Estes elementos, por sua vez, fazem parte de políticas educacionais de modernização conservadora (DALE 2004; APPLE, 1998, 2001) e da nova razão neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016; LAVAL 2019).

Essas lógicas chocam-se, porém, com a perspectiva de uma educação politécnica, voltada para as necessidades da classe trabalhadora e sua atuação em um mundo do trabalho com o objetivo de superação das desigualdades sociais, um choque de projetos que gera um processo de disputas permanentes nos IFs, as vezes de alta intensidade e aberta, as vezes de baixa intensidade e velada.

Nessas disputas, os sentidos do trabalho e suas relações com a educação profissional é um dos elementos estratégicos a ser disputado. Por isso, a categoria de luta de classes, mediada pelas disputas pelos rumos da educação profissional, torna-se importante para a compreensão do objeto e de suas repercussões na educação profissional, como se analisará a seguir.

5.3.1 Perfil do egresso

Uma das situações cotidianas no IFRS, dentre as quais a categoria trabalho fica explicitamente em disputa, ocorre durante as discussões em torno do perfil de egresso dos cursos. O perfil do egresso é um item relevante em uma instituição de EP, pois nele

se busca descrever as expectativas gerais em relação ao que o(a) estudante deve possuir, como sua formação, ao concluir um curso na instituição.

Sobre este tema, Porto Júnior, ao estudar o EMI, alega ter sido o ponto onde encontrou as posturas mais conservadoras em sua pesquisa:

Percebi que o espaço onde o discurso neoliberal é mais potente no interior do IFSul é no que se refere à vinculação da formação técnica com a definição do futuro do egresso no mundo do trabalho. Os principais argumentos são econômicos. De um lado a questão de justificar o investimento do Estado na formação de qualidade do técnico. Se o egresso optar por outra profissão a partir de uma formação de nível superior em outra área, ou simplesmente por encontrar uma ocupação não imediatamente ligada à habilitação adquirida, teríamos fracassado. De outro lado, a crença de que o ambiente formativo, sobretudo os institutos, são os responsáveis pela solução dos problemas do país, fonte de um saber prático, de uma pesquisa aplicada e de uma extensão tecnológica capaz de garantir o passaporte para o paraíso do capital. (PORTO JÚNIOR, 2014, p. 180)

Porto Júnior percebe, também, que mesmo pessoas com posições políticas a favor de “uma formação para a liberdade, para a autonomia do ser, para a superação do capitalismo” (PORTO JÚNIOR, 2014, p. 180-181), por vezes, defendem alguma destas posições. Entende, pois, que a oposição ao discurso hegemônico, no que se refere a política de egressos, ainda é muito tímida e que “superar o caráter simplesmente utilitarista da etapa final da educação básica traduz-se numa tarefa primordial daqueles que pretendem a travessia (PORTO JÚNIOR, 2014, p. 180-181).

Cito estas reflexões no início desta seção talvez porque também tenha sido na discussão sobre o perfil do egresso que as contradições entre a realidade dos *campi* e a perspectiva de educação integral e politécnica tenham se demonstrado mais profundas. Como se verá, encontrei posturas ainda vinculadas a uma visão tecnicista de formação estreita, que sequer dialogam ainda com a formação flexível ou polivalente, as quais Porto Júnior atribui mais proximidades com as necessidades de politecnicidade e portanto de diálogo.

Como já se viu anteriormente, o PPI do IFRS traz um perfil do egresso que serve como orientação para a construção dos perfis de egresso de cursos, que são expressos em cada PPC, obedecendo as especificidades da terminalidade específica do curso e do local em que o mesmo está sendo implementado.

A análise dos perfis de egressos de cada curso dos *campi* estudados seria uma pesquisa à parte; portanto, ao se discutir esta questão com os sujeitos de pesquisa, busquei como referência o perfil de egresso institucional, embora em muitas respostas às perguntas do questionário de pesquisa tenha entrado na pauta a discussão sobre cursos

e perfis específicos. A partir das respostas sobre os perfis é possível perceber elementos relevantes das disputas em torno dos sentidos do trabalho, como se verá a seguir.

O Entrevistado 1 afirma, por exemplo, que o primeiro elemento que tem sido discutido nas formulações de PPCs é a questão “de quais os saberes necessários, que a gente entedia como *campus*, à formação de um cidadão, de um trabalhador?”. A partir dessa reflexão, no *campus* do entrevistado, alguns PPCs incorporaram, no perfil do egresso, que o formando

[...] fosse alguém que pudesse compreender os processos de trabalho da contemporaneidade, podendo atuar neles, inclusive, como dirigentes. O que, para mim, é algo inegociável dentro da nossa formação. Eu acho que nos Institutos Federais, a partir do momento que se pensa a formação profissional integrada, formação humana, a gente tem que pensar que dentro dessa formação humana básica – que se a gente pretende que a pessoa conclua a educação básica, ela esteja apta a trabalhar – a formação para ser dirigente dos processos de trabalho esteja incluída dentro dessa formação básica. Porque se não, a gente de novo cai na dicotomia de que aqueles que tem formação superior vão ser dirigentes e aqueles que tem formação técnica ou básica vão ser os dirigidos. (Entrevistado 1)

A busca da formação do trabalhador como dirigente do processo de trabalho, com uma formação humana ampliada, aparece como um contraponto a um trabalhador passivo e subordinado, contrapondo este a elementos do que é a dualidade estrutural da educação (KUENZER, 1989 e 1992), representada na fala do entrevistado pela dualidade entre a formação no ensino superior para habilitar os dirigentes e a formação técnica para formar os que trabalham subordinadamente.

Ao ser perguntado sobre como seus(suas) colegas entendiam a relação entre quantidade de componentes curriculares das áreas técnicas e uma boa formação para o trabalho, o entrevistado responde que

Acho que tem uma discussão, que é de concepção da formação dentro da educação profissional. As pessoas têm dificuldade de compreender a interdisciplinaridade como algo necessário dentro da formação humana. Eu vou precisar referenciar agora, eu estava tentando evitar de fazer referência acadêmica, mas eu li recentemente um texto do Gaudêncio Frigotto que se chama ‘A interdisciplinaridade enquanto necessidade e enquanto problema nas ciências sociais’. Uma das coisas que ele aponta é exatamente de que essa interdisciplinaridade ela é necessária nos processos educativos, porque você, na vida concreta, para resolver problemas concretos, você mobiliza saberes de forma interdisciplinar. Cada um nós quando vai resolver um problema na sua vida, vai mobilizar os saberes das mais variadas áreas do conhecimento. Porém, ao mesmo tempo essa interdisciplinaridade é um problema, porque a gente é formado em uma sociedade parcelar. Então, a gente na hora de pensar a formação das próximas gerações, temos dificuldades de pensar ela de forma interdisciplinar. Eu avalio que isso ainda traz uma grande dificuldade das pessoas de entenderem como que uma disciplina de um colega, de uma determinada ciência, pode contribuir na minha área. Então respondendo, dando uma volta enorme para responder a sua pergunta, eu acho que sim. Acho que as pessoas, muitas vezes, tendem a achar que precisa ter muito da sua área de formação profissional, uma

carga muito grande de formação da sua área profissional para poder formar o melhor, o bom profissional. Em grande parte, porque ela não consegue pensar como é possível articular os conhecimentos das diversas áreas de forma que você não precise ter uma área de formação profissional tão grande. De certa forma, me pergunta se isso é só na formação profissional. Muitas vezes, vejo de colegas também, dentro da formação geral, reivindicando mais carga-horária, pensando que quanto mais carga-horária tiver, mais a pessoa vai saber daquela determinada área. (Entrevistado 1)

Pode-se entender, a partir dessa fala, que há educadores(as) no IFRS que não assumem a educação integral, a politecnia e o trabalho como princípio educativo como referência, pois essas concepções partem da realidade concreta e de problemas sociais concretos que, como menciona o entrevistado, possuem resoluções que dependem da mobilização de saberes que são das mais variadas áreas do conhecimento e da integralidade da capacidade de trabalho intelectual e manual conjugados. Não faz sentido também, dentro da perspectiva de educação politécnica, a priorização de componentes curriculares técnicos em detrimento de propedêuticos, como aparecerá em diversas entrevistas.

Um outro exemplo podemos perceber a partir da fala da Entrevistada 3, também sobre o perfil do egresso, para a qual os problemas da realidade são a referência para o que se está implementando. A mesma afirma que entende que se está formando um estudante

[...] trabalhador que, pelo menos, reconheça o mundo em que ele vive, que sabe fazer uma leitura de mundo mais que uma leitura de questões específicas da própria formação técnica. Que tenha uma leitura de mundo, sobre que mundo ele está vivendo, sobre que capitalismo existe, que essa precarização do trabalho e das relações e essa individualidade cada vez mais fazem parte disso. Um aluno que entenda, mas também que ao mesmo tempo que, bom, precisa comer. É um aluno que, às vezes, se submete a condições de trabalho que não desejaria, mas porque a vida é esse sistema que a gente está e que faz parte desse mundo que a gente acredita que é o único que podemos viver. Então, que tipo de trabalhador a gente está formando? Acho que é um trabalhador que está preparado para atuar na área que vai atuar, que vai encontrar muitas dificuldades para atuar nessa área se for seguir, seja qual for. [...] Acho que é um trabalhador e uma trabalhadora que, às vezes, vai ter que submeter, mas que talvez entenda o porquê. É difícil, é um momento bem complicado que a gente está vivendo. (Entrevistada 3)

Desta forma, avalia que o ensino se aproxima de uma educação integral e politécnica, embora a entrevistada, em vários momentos, também reconheça as dificuldades para que todos(as) colegas se apropriem dessa orientação.

O Entrevistado 8 identifica que o que está se efetivando no ensino do IFRS é um contraponto ao “tecnicismo” a partir de uma educação que articule elementos que rompem com o que Kuenzer chamou de “formação profissional estreita”, como se pode ver a seguir:

[...] acho que o que o IF se propõe a fazer enquanto formação de trabalhadores é fugir um pouco da formação tecnicista, uma formação instrumental voltada para uma locação do mercado de trabalho de baixa especialização. Acho que foi durante muitas décadas a forma como o ensino técnico foi visto, acho que por trazer algumas outras dimensões pedagógicas e epistemológicas, a gente consegue fazer maior a capacidade de crítica na formação do sujeito, na emancipação, na cidadania e em outros aspectos da formação humana do trabalhador que vão além do tecnicismo, além da formação objetiva para exercer um ofício. Acho que esse é um dos diferenciais que se busca dentro das propostas pedagógicas dos IFs e que acredito que tenham, em parte, conseguido atingir, a partir dos nossos egressos. (Entrevistado 8)

No entanto, como outros entrevistados, comenta que percebe muitas resistências nos(as) colegas em implementar essas orientações, apesar dos esforços institucionais, e, nessas resistências, as vezes explícitas outras não, residem os elementos de outras concepções pedagógicas e de mundo.

Na própria fala do Entrevistado 8 aparece a formação “tecnicista, instrumental voltada para uma lotação do mercado de trabalho de baixa especialização”, como uma caracterização de algo que não é apenas uma suposição, mas a realidade que vem a tona nas entrevistas. Ou seja, em paralelo à concepção pedagógica do IFRS, há outras em confronto ativamente através de seus próprios educadores, assim formando blocos de interesses e de concepções políticas e pedagógicas.

Outro elemento muito presente nas falas, como já se ter ficado evidente, é a ocorrência de educadores(as) que têm a formação para o “mercado de trabalho” como referência, o que, como já vimos, é contraditório com a concepção dos IFs. Como mais um exemplo disso, o Entrevistado 4 aborda o tema nos seguintes termos:

[...] na prática do dia a dia boa parte dos nossos colegas trabalham em uma lógica bem desconexa da perspectiva da educação profissional, dos princípios que os Institutos colocam. Uma formação de modo integral, uma perspectiva crítica, dialética, enfim, mas muitos reproduzem a questão de formar estudantes profissionais que vão estar depois se inserindo nas demandas do mercado. (Entrevistado 4)

Nas entrevistas, também fica evidente que nos *campi* essa perspectiva de boa formação de “profissionais para atuação no mercado de trabalho” está muito associada a necessidade de mais horas de estudo de componentes curriculares de áreas técnicas e às terminalidades específicas dos cursos, sob a justificativa da necessidade de se ter uma boa qualidade na formação profissional. Tal premissa, por sua vez, é também contraditória com a perspectiva de educação integral e politécnica, na qual uma formação para o trabalho está inserida em um contexto de formação cultural mais ampla.

Ao mesmo tempo, cabe perguntar até que ponto, dentro da própria visão capitalista de mercado de trabalho, o que se busca hoje é o(a) trabalhador(a) ultraespecializado(a) parcelar e sem entendimento ampliado sobre as relações humanas, sociais, linguagem, ciências exatas ou outras? Não seria essa uma visão ainda vinculada a um mercado de trabalho e base de produção fordista de décadas atrás? Talvez a visão tecnicista de EP, como a caracterizada pelo Entrevistado 8, seja atrasada e contraditória até para os padrões de mercado na atualidade.

Entre os(as) entrevistados(as) por Porto Júnior no IFSul, por exemplo, prevaleceu a visão de que, com relação às mudanças no mundo do trabalho, percebem que “delas decorrem novas necessidades formativas, mais complexas e com ênfase nas áreas menos específicas e menos ligadas imediatamente à habilitação conferida. Ainda, manifestam a existência de uma maior autonomia do formando em relação ao empregador” (2014, p. 177).

Kuenzer também destaca que, a partir do regime de acumulação flexível do capital, “o novo disciplinamento para o trabalho flexível em uma sociedade atravessada pela microeletrônica exige a capacidade de trabalhar intelectualmente” (2017, p. 339-340), e uma formação flexível, para atender as demandas “diferenciadas (e desiguais) de qualificação dos trabalhadores” realizadas pelo mercado. O que “permite que as contratações sejam definidas a partir de um perfil de trabalhador com aportes de educação geral e capacidade para aprender novos processos, e não a partir da qualificação” (2017, p. 339-340).

Voltando às respostas dos(as) informantes-chave, a Entrevistada 2 percebe outra face do problema, que é a minimização das áreas de ciências humanas no currículo, o que denota que, para alguns, a concepção de que o conhecimento técnico, ou de uma ciência “exata”, é mais relevante para a educação profissional vigente, ou ainda que determinados setores da sociedade não devem ter o privilégio do estudo dos temas relacionados ao entendimento da própria sociedade e dos seres humanos em suas formações históricas e sociais, ou até sobre a formação das ideias que nos conduzem para interpretação das relações humanas de forma mais profunda. A Entrevistada 3 igualmente demonstra preocupação em formar trabalhadores que entendam a sociedade em que vivem, para além dos componentes técnicos.

Essa postura tecnicista, e visão de EP voltada para atender as demandas de mercado, independente da intencionalidade ou não dos que a reproduzem, objetivamente nega algo fundamental para o projeto pedagógico dos IFs e do IFRS, que é a formação

para a cidadania e para o mundo do trabalho como algo indissociável, pois nestas dimensões se encontram a formação para o trabalho, inclusive o especializado, mas com a compreensão de suas dimensões humanas, do desenvolvimento das tecnologias que não são neutras no espectro político, e do modo de vida e cultura formada a partir da sociedade em que vivemos. Em síntese, se ficarmos apenas com as dimensões técnicas, não estamos falando da EP que se propôs com a formação dos IFs, nem temos a educação integral e politécnica como referência.

Em outro momento, a Entrevistada 2, ao tratar da relação dos cursos com o trabalho, explica que existe uma disputa de projetos dentro do IF:

Não sei se é atender o mundo do trabalho, porque atender o mundo do trabalho numa visão crítica, [...] não é só atender o mundo do trabalho em termos de uma mão de obra. Acho que a gente vive numa [disputa de] correlação de forças constantes dentro do Instituto, dentro de qualquer instituição pública ou não. Acho que a gente consegue atender, mas volto a falar, acho que aquilo que salva é a nossa formação acadêmica e é isso. Porque muita gente não adentrou, realmente, à filosofia dos Institutos na prática. (Entrevistada 2)

É importante destacar que, ao afirmar que formar para o mundo do trabalho não é só formar “mão de obra” neste ponto, vale analisar tal afirmação em consideração com a formação da entrevistada e o conjunto das suas respostas, pela tendência do uso do termo “mão de obra” e não “força de trabalho”, para demonstrar que, em sua opinião, não se deveria formar apenas para o exercício técnico do trabalho em sua forma alienada do conjunto das relações sociais.

A Entrevistada 3, por sua vez, oferece um exemplo do que seria essa formação crítica, afirmando que é necessária uma formação de egresso que o prepare inclusive para a disputa de como deve ser o mundo do trabalho, formando para a superação de lógicas como a da precarização do trabalho, da “uberização”, do empreendedorismo, ou de outras saídas individuais.

Eu acho que a gente precisa avançar nesse sentido. Inclusive, mostrar como a gente pode se inserir, que formas alternativas teriam de construir esse mundo do trabalho, ele não está dado. O mercado está aí, vamos executar esse mundo? Me preocupa, também, essa coisa da uberização da vida de que todo mundo vai ser empreendedor, que vamos construir coisas, não, não é isso. Acho que a saída não é individual, a gente tem que pensar na questão do coletivo. (Entrevistada 3)

A Entrevistada 3 também comenta que há dificuldade dos cursos articularem suas áreas específicas a uma concepção mais ampla de trabalho e sociedade, ficando os mesmos presos à formação dos(as) docentes e à concepções mais restritas de mercado

de trabalho e formação técnica. Destaca ainda a dificuldade em articular ações conjuntas de dois cursos⁴⁹ em seu próprio *campus*, cursos que possuem articulação óbvia devido aos desafios impostos pela conjuntura, o que porém não ocorre devido às dificuldades de compreensão da articulação dos saberes, o que também demonstra a dificuldade de se conseguir pensar a relação dos cursos com o mundo do trabalho como um todo.

Portanto, se pode perceber que, ao tratar-se do perfil de egresso nos *campi* estudados, há grupos que tensionam por uma formação voltada para o atendimento de demandas do mercado, ao invés de uma formação integral ou politécnica. Também entende-se que, na leitura dos(as) entrevistados(as), essas posições mais voltadas ao mercado têm se relacionado a um tecnicismo expresso na defesa de mais tempo de formação em componentes curriculares técnicos e preocupações com o atendimento de terminalidades específicas dos cursos, considerando menos importantes componentes curriculares de outras áreas do conhecimento.

Além de contraditória com a perspectiva de educação integral e politécnica, esta visão de educação profissional centrada na técnica necessária aos interesses do capital, em detrimento de uma educação integral, é um dos elementos que Frigotto (2010, p. 203) afirma compor uma “irracionalidade racional” na educação brasileira com uma “improdutividade produtiva” da escola, afim de manter a divisão social do trabalho e as divisões de classe. Isso já ocorria, quando da análise do autor, no processo de profissionalização compulsória, que negava acesso às funções básicas da escola de “fornecimento de uma estrutura básica do pensamento e uma qualificação politécnica” (FRIGOTTO, 2010, p. 195), a determinadas parcelas da sociedade, que ficavam limitadas a uma profissionalização que, como também demonstra Frigotto, tampouco servia de fato para a atuação no mercado.

Nesta perspectiva, o problema da colocação dos trabalhadores no mercado não está relacionado com a educação, mas sim com os limites do próprio capital, no qual nunca haverá emprego para todos(as), devido às características do próprio sistema. Contudo, como maneira de acobertar esta contradição, setores da burguesia propagaram a desqualificação da escola, na qual esta seria responsável pelas dificuldades de formar pessoas qualificadas ao trabalho e portanto o problema não seria o mercado, mas a falta de pessoas qualificadas para trabalhar. Diante disso,

A escola também cumpre uma função mediadora no processo de acumulação capitalista, mediante sua ineficiência, sua desqualificação. Ou seja, sua

49 Os nomes dos cursos não serão citados para evitar a identificação do *campus* e da Entrevistada.

improdutividade, dentro das relações capitalistas de produção, torna-se produtiva. Na medida que a escola é desqualificada para a classe dominada, para os filhos dos trabalhadores, ela cumpre, ao mesmo tempo, uma dupla função na reprodução das relações capitalistas de produção: justifica a situação de explorados e, ao impedir o acesso ao saber elaborado, limita a classe trabalhadora na sua luta contra o capital. A escola serve ao capital tanto por negar o acesso ao saber elaborado e historicamente acumulado, quanto por negar o saber social produzido coletivamente pela classe trabalhadora no trabalho e na vida. (FRIGOTTO, 2010, p. 250)

Buscando um aprofundamento dessas discussões, volto a comparar o que encontrei em alguns elementos da pesquisa de Manoel Porto Júnior (2014), pois, por tratar-se de pesquisa sobre um IF que possui *campi* na mesma região geográfica dos *campi* que analiso, e por abordar temas convergentes, o diálogo com sua pesquisa me auxilia muito na busca de respostas.

Ao tratar daquilo que considero uma contradição entre a terminalidade específica dos cursos e um modelo de educação politécnica, Porto Júnior pondera que essa é também uma imposição da realidade, “produto de necessidades concretas da classe trabalhadora”. Propõe, ainda, que essa situação seja entendida “como mediação possível nessa travessia para a sociedade que almejamos”, onde poderemos ter uma educação politécnica descolada do mercado e portanto da necessidade de terminalidades específicas. Também afirma que

As necessidades de ingresso precoce de enorme parcela desta classe no trabalho assalariado devem ser consideradas, mesmo que para isso tenhamos que fazer concessões do ponto de vista teórico, ou, ainda, produzir uma nova teoria que, conquanto reitere os princípios da formação politécnica e omnilateral, incorpore as contradições da realidade concreta, contribuindo para acirrá-las em benefício da classe trabalhadora. (PORTO JÚNIOR, 2014, p. 46)

Estes são argumentos com os quais concordo, principalmente no que se refere ao salto dialético de união de contrários proposto, ao se querer aproveitar as contradições do velho para construir o novo, no caso aproveitando a necessidade de polivalência do(a) trabalhador(a) para o capital a deslocando da esfera de influência do mercado para convertê-la em politecnia. No entanto, a contradição entre a preocupação com maior quantidade de horas aula de componentes curriculares técnicos para atender terminalidades específicas de cursos com a concepção de educação integral e politécnica está dada.

Em uma conjuntura de acirramento da luta de classes, em que as concepções de educação do capital estão francamente em avanço, como demonstrado por Kuenzer (2017), a contradição que foi mediada em algum período pode tornar-se disputa ativa em outro, e é justamente isso que entendo estar acontecendo neste período.

Entendo que a formação polivalente está vinculada a uma formação mais ampla, mas limitada a fundamentos tecnológicos e não científicos, e com o conhecimento como um insumo a mais para o trabalhador vender como mercadoria no mercado, portanto, ainda associado à teoria do capital humano e empregabilidade, em uma base produtiva cada vez mais flexível e em transformações abruptas, quase sempre no sentido da ampliação da exploração e da precarização do trabalho, como vimos em Antunes(2018) e Braga(2017). Esses elementos, então, a diferenciam bastante da politecnia.

Porto Júnior também encontra em sua pesquisa uma informação distinta, daquelas aferidas por mim, em relação a associação entre formação específica e uma maior subordinação ao mercado. Porto Júnior afirma

[...] que não há uma vinculação direta entre os professores/gestores que defendem aquilo que chamamos de uma relação subordinada ao 'mercado' com a defesa da formação mais específica. As mudanças tecnológicas justificam que alguns entrevistados deste grupo defendam uma formação mais generalista, em função das capacidades relativas às disciplinas chamadas da área propedêutica. Tal posicionamento demonstra que os espaços de disputa se modificaram, visto se aproximarem os interesses formativos das classes antagônicas. (PORTO JÚNIOR, 2014, p. 138)

As mudanças no mundo do trabalho no sentido da produção flexível e de um trabalhador polivalente levaram a uma maior procura por formações mais abrangentes, na qual a criatividade do(a) estudante é requerida, portanto menos específicas como se exigia para os(as) trabalhadores(as) da indústria de base taylorista-fordista. Contradição do próprio capital que aproximou, segundo Porto Júnior (2014, p.135), pessoas de uma posição politécnica, porque as necessidades formativas para o regime de acumulação flexível possuem mais similaridades com a politecnia do que o modelo educacional necessário para o modelo taylorista-fordista de gestão da produção.

Nos *campi* pesquisados, a preocupação com a formação de trabalhadores(as) polivalentes ou com formação flexível não aparece com ênfase, pelo menos não a partir da caracterização dos(as) dirigentes de ensino entrevistados(as). E por quê? Onde estaria o pessoal dos debates sobre inovação, empreendedorismo e outros temas que relacionam a colocação no mercado do trabalho com a flexibilidade de formação? Estão presentes e organizados, embora aparentemente não tanto quanto no IFSul pelo que se dá a saber pela pesquisa de Porto Júnior (2014). Entretanto, entendo que não apareceram na pesquisa porque as pessoas não costumam relacionar algumas novas configurações do trabalho ao trabalho, creio que muito por não possuírem relações de assalariamento direto, embora também realizado por pessoas que dependem do seu

próprio trabalho para sobreviver e que, portanto, vendem sua força de trabalho. Embora este tema mereça pesquisa específica, posso afirmar, também devido a acompanhamento empírico, que, assim como Porto Júnior identificou no IFSul, nos *campi* do IFRS pesquisados estes educadores(as) empenhados(as) em discussões como as de empreendedorismo se relacionam mais com uma formação mais ampla do que com uma formação estreita.

Uma outra hipótese para essa caracterização diferente no IFRS é que talvez os termos da minha pesquisa não tenham conseguido abordar nas perguntas questões como as relações entre o empreendedorismo e novas formas de atuação no mundo do trabalho em suas relações com a EP, tampouco essas novas relações sejam vistas como trabalho por muitos. Porém, são suposições que ajudam a pensar no tema, ainda que não obtenhamos resposta conclusiva no âmbito desta pesquisa.

5.3.2 Relações entre trabalho intelectual e manual

Durante a pesquisa, uma das perguntas cujas respostas tornaram mais evidentes o conflito de posições sobre o trabalho foi a que diferenciava o trabalho intelectual e manual. Esta é, pois, uma das dicotomias mais marcantes que impedem a implementação de uma educação integral ou politécnica. Apesar de se partir do pressuposto de que há uma falsa dicotomia, pois trabalho intelectual e manual só podem existir separados no âmbito da abstração teórica, busquei entender como estas relações são vistas nos *campi*, nos processos cotidianos de ensino.

A pergunta foi direcionada como se, na prática, houvesse distinção entre trabalho intelectual e outro manual, afim de verificar inclusive a possível existência de naturalização sobre este tema. Importa, mais uma vez, salientar que não se buscou um teste do conhecimento dos indivíduos entrevistados, mas sim a interpretação deles como informantes-chave, de como percebiam estas situações nos *campi* em que atuavam. Nesta parte do texto, optei por reproduzir um pouco mais as falas dos(as) entrevistados(as), pois são ricas em detalhes que auxiliam na análise da temática.

O Entrevistado 1, por exemplo, fez um bom resumo, já no início de sua resposta, de uma das formas de como as questões envolvendo os tensionamentos entre trabalho intelectual e manual se manifestam, ao afirmar que

Eu vejo um tensionamento muito grande entre essa formação do trabalho intelectual ou trabalho manual, principalmente naquele questionamento: 'Mas, afinal o que estamos formando aqui? Estamos formando para o vestibular ou estamos formando um técnico para ir trabalhar?' (Entrevistado 1)

Essa pergunta, recorrente no trabalho cotidiano no IFRS, traz consigo uma falsa contradição, na qual a formação para o trabalho significa mais formação técnica, que teoricamente garantiria um conhecimento mais adequado para ingresso no mundo do trabalho, mais associada ao trabalho em si, ao passo que a preparação para o vestibular, ou a continuidade dos estudos, estaria associada a uma formação teórica, sem relação com o trabalho.

Afirmo que trata-se, pois, de uma falsa contradição, uma vez que nos próprios IFs encontram-se cursos superiores bastante voltados para a inserção profissional, associando o prosseguimento de estudos ao trabalho, seja ele com características mais manual ou intelectual. Por outro lado, já transpareceu, em inúmeras entrevistas, que uma das estratégias para vincular mais os cursos ao mundo do trabalho é garantir a participação de professores(as) de ciências humanas ou sociais na construção dos PPCs, pois a participação exclusiva dos(as) professores(as) das áreas técnicas muitas vezes significa a construção de um currículo muito teórico e desinteressado com a realidade. Além disso, a educação integral e politécnica, tão presente nas resoluções do IFRS, têm como um dos seus pressupostos a superação deste falso dilema.

Pode-se perceber, a partir das entrevistas analisadas, que uma maior carga horária de formação técnica em um curso não é a garantia de que este curso está bem conectado ao mundo do trabalho e sequer ao mercado. Outros fatores aparecem como mais relevantes para isso, como a relação dos(as) professores(as) com atividades profissionais relacionadas às suas áreas para além da docência antes do ingresso nos IFs ou durante.

O Entrevistado 1 também afirma que há um trabalho pedagógico em seu *campus* afim de superar essa dicotomia, inclusive com os estudantes, mas que o conflito fica explícito em determinadas situações. Um dos exemplos que cita foi quando um "colega", durante a discussão de formulação de um PPC, tentou impor uma maior carga horária para as áreas técnicas com o argumento que alguns conteúdos técnicos deveriam ser trabalhados no curso por uma "questão de vida ou morte". Por sua vez, o Entrevistado questiona se questões de vida ou morte deveriam ser trabalhadas no EMI? Seriam elas apropriadas para a faixa etária? Também destaca uma outra situação, na qual um(a) professor(a) alegou que não se sentiria a vontade para contratar um técnico formado em

seu curso. Frente a isso, o Entrevistado 1 questiona se, por outro lado, a "gente, efetivamente, está sabendo dar o valor ao fazer, ao saber da profissão?"

O Entrevistado 1 explica, porém, que, apesar da associação entre conhecimento técnico e boa atuação no mercado, são exatamente os(as) professores(as) efetivos(as) e das áreas técnicas que "[...] preferem trabalhar com os conteúdos mais acadêmicos, nas reflexões mais profundas – estou fazendo aspas com a mão – e tem mais resistência em trabalhar com os conteúdos da prática" (Entrevistado 1).

O conjunto da resposta reafirma que o que determina o perfil mais ou menos vinculado do curso a prática profissional, ou, poderia se dizer, à realidade do mundo do trabalho, é o perfil dos(as) professores(as) que atuam no curso e seus vínculos com o mundo do trabalho, e não a formação acadêmica ou a área do conhecimento. Ao dar o exemplo de determinados cursos, o Entrevistado 1 traça um pouco do perfil dos(as) docentes, mais acadêmico e sem uma vivência profissional antes de ingressar no IF, ou da busca da aproximação com o mundo do trabalho via extensão para um melhor entendimento dos funcionamentos cotidianos práticos do trabalho, assim demonstrando o quanto os cursos acabam por ter perfis mais acadêmicos ou mais integrados.

A Entrevistada 2, por sua vez, afirma que há cursos que conseguem trabalhar bem a educação integral, nos quais um dos elementos constitutivos é a superação da dicotomia trabalho manual ou trabalho intelectual. Porém percebe que ainda há uma influência de um tecnicismo e uma diferenciação grande, por parte dos(as) docentes, entre a preparação para o trabalho manual ou intelectual. Ela cita o exemplo de como isso ocorre na prática nos cursos:

[...]eu acho que isso se deve exatamente a esse histórico tecnicista e acho que se deve, também, a falta de reflexão pelos professores que adentram aos cursos, por mais jovens que sejam, é muito mais fácil de você reproduzir uma cultura que já vem sendo desenvolvida do que você trazer algo novo. Acho que sim, a gente tem cursos inovadores nesse sentido que conseguem fazer uma correlação de forças um pouco mais crítica e tal, mas eu acho que a grande parte ainda tem essa cisão entre trabalho intelectual e manual. Acho que isso fica um pouco mais claro, se a gente for pegar para analisar, os cursos tecnológicos. Eu lembro que quando eles surgem [cursos superiores de tecnologia], muitos professores não sabem a diferença entre um curso técnico e um curso tecnológico. Muitos professores lecionam a mesma lição para ambos os cursos, a única diferença que eles fazem é, eles falam, 'A gente dá uma aprofundada maior no tecnológico'. Então não é uma questão filosófica, não é uma discussão político pedagógica, é simplesmente uma questão mais manual. Entende? Então, eu acho que sim, a gente tem sim essa cisão. (Entrevistada 2)

A Entrevistada 3 avalia que há priorização do que é "manual" e "pragmático", portanto admitindo a existência da dicotomia entre trabalho manual e intelectual:

A gente tem um peso maior para aquilo que é manual e que é mais pragmático e um peso menor para aquilo que é intelectual, para aquilo que é o pensar, para aquilo que é te fazer refletir sobre algumas coisas. Eu acho que, inclusive, a nossa estrutura favorece que a gente amplie essa separação e não diminua, mas eu acho que também o currículo não está congelado, o currículo é algo vivo, é algo que é construído e executado pelas pessoas que estão operacionalizando e usando isso. [...] Espero que o nosso desafio seja vencer essa pergunta. (Entrevistada 3)

Entende que há uma “estrutura” que favorece a separação entre o intelectual e o manual, portanto, algo permanentemente contraditório com a política de educação integral. A entrevistada dá um exemplo interessante sobre como se manifesta no cotidiano a visão de conhecimento de forma parcelar:

Eu entendo que é algo que não precisaria existir, né? Mas, também, ela explicita a nossa forma de organização e é o mundo que a gente está inserido. Por exemplo, esses dias eu estava pensando, porque que as artes são tão desqualificadas? Aí lembrei do que coloca um colega meu que é músico ‘Ninguém vai chegar numa palestra, interromper e ficar conversando, por exemplo, se eu ficar aqui tocando violão ou fazendo um sarau as pessoas se sentem no direito de ficar conversando ou de não prestar atenção ou não dar a mesma importância’, que diz sobre essa separação, ‘Aquilo que é só para uma coisa, aquilo que é para outra’. Esses caminhos que a gente se acostumou ou naturalizou e é difícil de romper. É um processo.

O Entrevistado 4, por sua vez, percebe nuances a depender da modalidade e nível dos cursos, assim como também aponta a opção dos(as) docentes como relevante, e cita um exemplo curioso em que o(a) mesmo(a) docente muda o perfil a depender da modalidade de ensino:

Isso varia muito, inclusive, entre as modalidades e um debate entre colegas com formações diferentes. Tem essas duas coisas que a gente precisa distinguir, primeiro é de qual modalidade. Estou falando do ensino médio integrado, estou falando de educação de jovens e adultos, subsequentes, estou falando dos tecnólogos, graduação bacharelado ou licenciatura? Esse é um elemento que acho que vai ter entre trabalho manual e intelectual. E tem outra questão que são colegas com formações diferentes. Inclusive uma coisa interessante, colegas que dependendo da modalidade defendiam uma perspectiva manual e quando eram do outro defendia uma perspectiva intelectual. (Entrevistado 4)

Além disso, usa como exemplo as discussões que acompanhou sobre a construção de cursos PROEJA, nas quais o debate da empregabilidade foi mais forte, o que é associado ao desenvolvimento das habilidades mais práticas nos(as) estudantes. Entretanto, quando a discussão era sobre o EMI regular, o olhar era outro, mais voltado para a preparação para a continuidade dos estudos, o que, conforme já vimos, não deveria ser uma regra, pois nada impede, em uma visão de educação politécnica, que estudantes de PROEJA ingressem em outros cursos, inclusive superiores, ou ainda que

adolescentes dos EMI regular não deem prosseguimento aos estudos acadêmicos, optando pelo trabalho. A esse respeito, comenta que acompanhou muitas discussões do tipo "Eu formo ele para o trabalho, para o ensino médio ou para ele poder entrar na universidade?". Tal indagação é muito semelhante àquela que o Entrevistado 1 relata, quando observamos a descrição de como essa discussão se manifestava:

[...] você tinha geralmente a maior parte dos colegas da área profissional que não conseguiam entender como um estudante da área da XXX⁵⁰ não ia trabalhar na área da XXX e como ele podia concluir o ensino médio e seguir sua trajetória na UFRGS fazendo Direito, ou seguir sua trajetória e fazer História. São fatos, não estou inventando nada. Quando o cara sai da XXX e vai para a informática e vai fazer ciência da computação, até vai. Ou alunos da XXX, do integrado, que quando saíam foram fazer pedagogia, foram fazer geografia. Outros seguiram a caminhada. Aí tinha alguns colegas, inclusive, que eram mais resistentes e que diziam 'por que fazer curso superior? Nós formamos técnicos para atuar'. Então, você vê que tem um debate, uma perspectiva diferente ali e aí você divide bem, de maneira geral, tem colegas na formação geral que também debatem isso e colegas da formação profissional que entendem que os caras deviam seguir estudando. Aí, você vê que nos integrados, especialmente, tem essa formação mais para dar continuidade nos estudos. Uma formação de trabalho intelectual. (Entrevistado 4)

Seguindo a exposição dos relatos, o Entrevistado 6 comenta que em seu *campus* existem cursos de tecnólogos que são tão exigentes que entende que os colegas confundem com um bacharelado o que gera muita retenção. Porém, em relação à empregabilidade dos poucos que se formam, há considerável sucesso. O Entrevistado não discorre sobre esta exigência se referir apenas aos conteúdos técnicos e, de qualquer forma, não se empreendeu uma análise do currículo para apurar esta situação, uma vez que tal demanda fugiria muito das possibilidades desta pesquisa. No entanto, a situação se altera nas discussões entorno do EMI, em que "os estudantes não conseguem fazer essa conexão tão direta entre o que estou fazendo aqui e vou utilizar depois. Talvez até possa aparecer uma mecanização desse trabalho [...]."

O Entrevistado 6 explica, contudo, que em um dos cursos de EMI a reflexão entre trabalho manual e intelectual flui melhor, devido algumas "diferenças curriculares", o que parece ser muito importante, pois indica que, apesar do peso das decisões dos(as) docentes na implementação dos cursos, o planejamento curricular tem alguma influência também e pode auxiliar na implementação do que se pretende enquanto instituição.

A Entrevistada 7, por sua vez, aborda esta situação mais do ponto de vista da didática. Entende que posturas conservadoras por parte dos(as) estudantes também limitam ações, que parte da atuação dos(as) educadores reproduz métodos conteudistas,

50 Curso técnico omitido para não revelar o *campus* do Entrevistado.

nos quais até aulas aparentemente práticas podem estar bastante descoladas do mundo do trabalho, portanto revelando um perfil mais teórico:

Eu vejo por alguns colegas uma preocupação de vencer os conteúdos, que não vai conseguir vencer os conteúdos e nos alunos uma demanda de colocar a mão na massa. Os alunos querem uma dinâmica mais prática. Ao mesmo tempo, você tem aqueles que estão já doutrinados no modelo de aprender de que eles precisam estar com os cadernos cheios se não, eles sentem que não sentem que estão aprendendo algo. Eu não vejo muito por parte de algumas áreas e obvio, não cito nenhuma especificamente aqui porque isso é muito do perfil do professor, mas tem alguns docentes me parece que eles estão preocupados em reproduzir a educação que eles tiveram, aí, aquela preocupação de vencer os conteúdos que eles aprenderam e que hoje os planos de curso dizem que eles têm que vencer 'Ah, o aluno precisa do laboratório, precisa da atividade prática', mas essa atividade prática é apenas uma outra etapa da aprendizagem mais teórica e muitas vezes é dispensável porquê de fato não está reproduzindo um cenário mais fidedigno daquilo que o aluno poderia explorar mais no mundo do trabalho. Então, vejo que falta ainda a gente, como professores, ressignificar a nossa prática. A gente, infelizmente, ainda é uma geração que ensina da maneira que aprendeu. A gente até se incomoda, eu me incomodo com isso, mas infelizmente eu me pego, eventualmente, ensinando da maneira que aprendi. (Entrevistada 7)

O Entrevistado 8 defende a posição de que o IF trabalha para a formação tanto intelectual quanto manual e elabora sobre essa relação, ao afirmar que “O mundo do trabalho sempre vai ter funções mais manuais e menos especialização, eles não vão deixar de existir, e tem profissões de maiores complexidades e acho que a gente forma para os dois”. Ademais, entende que isso ocorre também pelo perfil diverso de modalidades de ensino que o IF possui, citando a situação a seguir:

[...] a gente tem desde os cursos FIC, formação inicial e continuada, que é justamente isso, é uma formação mais curta, mais instrumental do trabalhador, é uma qualificação para entrar no mercado de trabalho e no mundo de trabalho. É uma formação aprimorada para continuar um ofício que já está sendo desenvolvido e ela é voltada para um profissional com baixa especialização pela carga horária, pelas características do curso, pelo público alvo que atinge, o curso FIC tem essa característica. Não é um demérito, porque é uma formação também necessária do trabalhador, às vezes, é uma forma de resgate, de porta de entrada, esses sujeitos vão estar num ambiente escolar para a partir de aí buscar outras formações, buscar um percurso formativo novo e a verticalidade os favorecem nesse sentido, do nível básico até a pós-graduação, permite que o um trabalhador entre para fazer um curso FIC, uma formação inicial e continuada e, se for do seu desejo, poder sair com seu mestrado profissional na nossa Instituição. Esse sim é um grande objetivo, né? Então, eu acho que a gente tem a formação de baixa especialização e tem uma formação técnica de grande qualidade no sentido de formar sujeitos mais críticos de funções mais analíticas, que acho que são as exigências do mundo moderno, das novas relações de produção, de consumo e que estão hoje colocadas. (Entrevistado 8)

Além disso, o Entrevistado reflete sobre o quanto o perfil do trabalhador e dos cursos está relacionado com movimentos mais amplos da sociedade:

Não há dúvida, o perfil do trabalhador de alguma forma vai dizer sobre o papel social e a posição que ele vai ocupar dentro de uma estrutura social e aí você pode pensar isso dentro de um projeto de país. Quais são os trabalhadores do Brasil, que projeto de desenvolvimento a gente tem para o país? Agora, recentemente, veio a notícia de que a gente, depois de quatro décadas, se tornou o maior exportador de produtos primários do que produtos industrializados. Uma discussão antiga sobre a balança comercial, sobre divisão mundial do trabalho, que historicamente colocou o Brasil como exportador de *commodities* e daí uma indústria fraca, um mercado de trabalho de baixa especialização, enquanto a gente poderia ter investido mais em ciência e tecnologia na pesquisa e desenvolvimento, tendo um outro papel na divisão mundial do trabalho, enfim, uma outra classe trabalhadora; e aí muito mais direcionada para um mercado de trabalho que é tecnológico, que lida muito com a informação, que necessariamente tem que estar relacionado com a pesquisa. É importante, é um componente da nossa formação, metodologia de pesquisa, ter pesquisa e extensão e isso desde a formação técnica subsequente até a pós. Então... Acho que tem exigências do mercado de trabalho de baixa especialização e de alta especialização e complexidade, acho que a gente forma para os dois. Mas, uma perspectiva de desenvolvimento, projeto nacional de desenvolvimento, a gente deveria estar formando trabalhadores preparados para esses novos tempos, as novas relações de trabalho que necessariamente são de maior complexidade e de maior entendimento do seu papel enquanto trabalhador dentro de um processo produtivo. (Entrevistado 8)

Tal perspectiva é corroborada pela Entrevistada 9 que, em sua avaliação, também indicia acreditar que “consigamos preparar nossos estudantes tanto para o trabalho intelectual, quanto para o manual”, em uma perspectiva muito parecida com a do Entrevistado 8. Se observa que os dois últimos entrevistados, que não atuam no mesmo *campus*, avaliam que as contradições entre o trabalho manual e intelectual estão minimamente bem resolvidas no IFRS, porém ambos defendem, em uma lógica de naturalização, que o mercado de trabalho precisa dos dois perfis de trabalhadores.

Pode-se perceber também, na fala do Entrevistado 8, que há uma espécie de consciência da coexistência de perspectivas de educação profissional diferentes dentro da mesma instituição. Tal condição naturaliza a existência de cursos que, nas palavras do entrevistado, são de “baixa especialização” para determinados setores da sociedade, e outros que “têm uma formação técnica de grande qualidade no sentido de formar sujeitos mais críticos de funções mais analíticas” para outras pessoas. Isto, de certa forma, reafirma a dualidade estrutural da educação brasileira, com cursos rápidos de baixa qualificação, que não levam em conta a educação integral do sujeito, para alguns setores, no caso para os trabalhadores, e de cursos de melhor qualidade para outros setores mais privilegiados que podem ter o acesso.

Por último, destaco um relato do Entrevistado 5 que chama muito a atenção. Ele afirma que as nuances entre o trabalho intelectual e manual “não tem aparecido tanto nas discussões que a gente tem realizado no *campus*, isso não tem sido uma questão”. As

hipóteses para essa situação podem ser várias. Podemos pensar, por exemplo, que isso pode ocorrer por falta de instâncias para que o debate venha a tona; até mesmo que o debate está bem resolvido para o conjunto dos(as) servidores(as) do *campus*, o que seria muito bom e digno de um estudo mais aprofundado para se identificar como isso foi possível; porém, a ausência pode igualmente revelar posições naturalizadas sobre o assunto, em que não há problema de alienação sobre a relevância do tema para a educação profissional.

Em uma avaliação mais global sobre as respostas anteriores, pode-se chegar facilmente a conclusão de que há uma diversidade de situações em torno do tema proposto, que vai desde alguns lugares em que o perfil dos cursos parecem apontar para um viés mais teórico, portanto supostamente mais voltado para o trabalho intelectual, passando por lugares em que existe um perfil mais “tecnicista”, supostamente mais voltado para o trabalho manual, e até lugares em que esta discussão não é aparente.

Também fica nítido, nas respostas, que dentro do mesmo *campus*, por vezes, existem cursos que tratam de forma diferente as relações entre o trabalho intelectual e manual, nuance que ocorre até mesmo na postura de professores(as) a depender do curso em que vão atuar, como ficou explícito em uma das respostas.

A maior parte das respostas, por sua vez, aponta que essas nuances são pensadas nos *campi* e que a relação dialética entre as duas dimensões do trabalho não é naturalizada, fazendo com que elas apareçam como se fossem separadas, não só teoricamente, mas na realidade objetiva.

Há, ainda, o questionamento sobre a qualidade e o respeito aos saberes profissionais de áreas técnicas, e quanto os egressos estão preparados para exercer as profissões nas áreas em que são formados. Isso pode ser lido nos casos em que o curso assume um perfil mais acadêmico, ou mais preocupado com a formação para o prosseguimento dos estudos, principalmente no caso dos cursos de EMI, ainda que não se restrinja a essa condição.

Também percebe-se a crítica ao “tecnicismo”, expressão que, como deve ter ficado aparente, é tomada por ofensa nos IFs, associada a quando há uma tensão por uma preparação mais voltada para o trabalho manual ou para uma formação profissional estreita. Porém, em muitos momentos, é possível perceber que isso também está associado a um perfil mais teórico, com dificuldade de se relacionar com o mundo do trabalho, exatamente quando se tem uma priorização desproporcional de componentes curriculares mais relacionados à terminalidade específica, deixando a educação integral

de lado. O que, de certa forma, também demonstra que os problemas relacionados às deficiências da formação para a atuação na EP são comuns tanto aos(as) docentes de áreas técnicas quanto propedêuticas, pois as responsabilidades pela integração curricular são de ambos.

Disso se pode deduzir uma preocupação que é a persistência de fronteiras ainda nítidas entre o que seriam áreas “técnicas” na EP e aquelas que não são. Isso pode ser reflexo das dificuldades de integração dos conhecimentos e, portanto, da construção da educação integral. Não que não existam especializações de conhecimentos, mas a maneira como se relacionam é que parece ainda muito limitada. Muitas vezes estas divisões entre “áreas técnicas” e propedêuticas chegam a resultar em separação física de salas de trabalho nos *campi*, como no caso relatado por Marçal (2015), situação que também pude testemunhar pessoalmente, antes de iniciar minha investigação, em um dos *campi* que foram objetos desta pesquisa.

Também se salientam, a partir das respostas dos(as) entrevistados(as), as diferenças entre teórico e prático, o trabalho manual e o intelectual e outras dicotomias que se articulam dificultando a integração do currículo e do conhecimento como um todo, portanto representando limites a um ensino politécnico. O volume de relatos no texto é uma tentativa de demonstrar essa condição.

Entendo, contudo, que essas divisões não refletem exatamente uma diferença entre aqueles(as) que querem um curso mais voltado para o trabalho manual e os(as) que privilegiam um perfil mais acadêmico. São sim divisões sintomáticas das dificuldades de integração dos conhecimentos, limitações para a educação integral e politécnica, fragmentações que implicam dificuldades de entendimento do mundo a partir da percepção da totalidade, entraves para implementar o trabalho como princípio educativo, o que reflete na formação dos(as) estudantes, embora essas situações variem muito a depender do perfil dos(as) professores(as), cursos, currículos, e da intensidade e qualidade das disputas político-pedagógicas existente no *campus*, em torno da educação profissional.

Se há influência do tecnicismo, expressa na pressão por mais carga horária de componentes curriculares de áreas técnicas, isso não representa o rompimento de um ensino acadêmico, ou desinteressado, pois não necessariamente assegura a premissa do trabalho como princípio educativo. Ainda assim, pode representar uma idealização de quais devem ser os conhecimentos para atuação em um mercado de trabalho, o qual muitas vezes também é idealizado.

Também não posso deixar de destacar a ausência de estranhamento em relação a pergunta em si. Os(as) entrevistados(as) conseguiram identificar a existência destas contradições nos *campi* e relataram casos sobre as percepções entorno das nuances do trabalho e suas repercussões práticas. Também não foram citados casos em que essas questões tenham sido atacadas teoricamente nos *campi*, a partir de formações ou de discussões durante o processo de trabalho. Mas o importante é que, com uma exceção, o debate sobre o tema parece ser perceptível e relevante, ao menos para os(as) entrevistados(as).

Por último, observo que a aparência inicial de que professores(as) de áreas técnicas representam uma posição mais voltada ao trabalho, enquanto os(as) demais teriam um perfil mais teórico, assim como a percepção de que alguns cursos são mais teóricos e outros mais voltados ao mundo do trabalho, a depender da modalidade ou nível, não são verdades absolutas, pois as entrevistas demonstram uma diversidade de situações muito contraditórias entre si. A disputa fundamental, portanto, não é travada entre professores(as) de áreas técnicas contra os das propedêuticas, ou entre modalidades e níveis de ensino, uns com perfis mais teóricos e outros mais voltados ao trabalho.

A essência das diferenças em torno dos debates sobre trabalho no IFRS parece estar entre as perspectivas de educação profissional e isso independe de área do conhecimento ou modalidade de ensino. De um lado, os setores que buscam a construção de uma educação integral, com a realidade do mundo do trabalho e os trabalhadores como referência, portanto inspirados pela politecnia e pelo trabalho como princípio educativo; de outro, setores que atuam com a naturalização da reprodução das desigualdades, do atendimento a um mercado de trabalho e de uma EP com cursos instrumentais para uns e com cursos de educação integral para outros, o que reproduz a dualidade estrutural da educação brasileira, apesar do privilégio de alguns(as) poucos(as) estudantes terem acesso a bons cursos nos IFs. Este último grupo é organizado por pessoas que fizeram a sua opção política de naturalizar as desigualdades, ou até uma opção de classe em defesa dos setores dominantes, e ao admitirem tal dualidade, reproduzem interesses do capital.

Pessoalmente, concordo com a Entrevistada 3 quando esta afirma, sobre a pergunta que diferencia o trabalho intelectual do manual: “espero que o nosso desafio seja vencer esta pergunta” e que algum dia ela não faça sentido algum.

5.3.3 Os sentidos do trabalho

Nesta seção, trabalharei a partir das respostas dos(as) entrevistados(as) que abordaram os sentidos do trabalho de forma mais direta. Como se poderá perceber, novamente a categoria luta de classes em suas mediações cotidianas, para além das de trabalho e educação profissional, será muito relevante para o entendimento dos projetos de educação profissional em disputa.

A hipótese inicial da qual podemos partir sobre o tema da seção, pensando no que foi abordado anteriormente, é a da carência de espaços de elaboração sistemática sobre trabalho nos *campi*. Consequentemente, não se encontrariam elaborações mais extensas sobre os seus sentidos. Porém, a falta de discussão ou fomento institucionais sobre a própria política de trabalho EP, não significa ausência de sentidos atribuídos ao trabalho e nem ausência de ações político-pedagógicas sobre o tema. Percebeu-se nas entrevistas que os espaços não ocupados pela política institucional são preenchidos pelo sentido de trabalho do capital, este sendo mais uma mercadoria no mercado de trabalho, consequentemente tornando a educação profissional um espaço em que se prepara o(a) trabalhador(a) para empregabilidade, que muitas vezes sequer existe de fato, como ficará evidente a seguir.

Este movimento do objeto foi possível observar principalmente a partir da visualização da disputa de projetos distintos de educação profissional que coexistem no IFRS. De um lado, uma educação profissional integral, que possui como horizontes a politecnicidade e o trabalho como princípio educativo, também representada pela maior parte das resoluções institucionais; de outro, a educação profissional associada aos interesses do capital, disputa identificada nos *campi* centralmente a partir da dicotomia entre as expressões mundo do trabalho contra mercado de trabalho.

A existência da disputa de projetos é apontada pela maioria dos(as) entrevistados(as), com exceção dos entrevistados 5 e 9, de *campi* diferentes, que, apesar de não explicitarem a sua existência, tratam dos elementos que os envolvem. A seguir trarei os trechos mais significativos das falas de entrevistados(as).

Iniciarei relatando as respostas de duas entrevistadas que demonstram o quanto o sentido de mercado de trabalho está presente nas discussões em torno do trabalho. A Entrevistada 2 afirma ser “mercado de trabalho” o sentido mais comum que os colegas dão ao trabalho na contemporaneidade, e explica que “[...] era uma coisa muito

interessante, a gente tinha uma política, todo um PDI, uma gama de políticas que estimulavam o debate, trazia sentido e a gente tinha a prática de muitos dos nossos colegas em outro sentido”, isso referindo-se ao fato de os documentos institucionais apontarem, na perspectiva de uma formação integral dos(as) estudantes, para a atuação no mundo do trabalho.

Esta percepção de que o mercado de trabalho é uma referência relevante nos *campi*, tanto quanto ou maior do que a de mundo do trabalho, é generalizada entre os(as) entrevistados(as), cuja maioria afirma, de forma mais explícita, tal concepção, com a exceção da Entrevistada 9, que abordou o tema mais implicitamente.

Ainda sobre as falas da Entrevistada 2, ela entende que há um "silenciamento" sobre os problemas do mercado de trabalho no IFRS, devido ao fato de, na prática, haver um "direcionamento mais voltado para o capital". Já a parte mais "humana e filosófica dos IFs" está mais marcadamente como algo contra-hegemônico, o que talvez sempre tenha sido, segundo a entrevistada, porém, durante algum tempo, "era mais progressista", referindo-se ao ambiente social refletido nos IFs. Ademais, a Entrevistada afirma que "a escola não é uma empresa, mas para muitos dos nossos colegas, é [...] o que tem tudo a ver se tu fores pensar no ponto de vista de mercado de trabalho". Tal afirmação demonstra uma possível consequência prática do pensar a colocação no mercado de trabalho como centro do ensino, que é a de passar a pensar o currículo a partir de lógicas empresariais e privadas.

A Entrevistada 7, que também indica que o sentido de mercado de trabalho se faz muito presente no IFRS, reflete sobre as consequências de direcionar o ensino para tal sentido, trazendo elementos importantes no que se relaciona a educação integral:

[...] porque a gente pensa numa lógica de formar para o mercado de trabalho e [...] se o mercado de trabalho não tem demanda nenhuma? Estou formando para que? Eu lembro de análises de egressos, a gente encontrava muita angústia por parte de alguns professores e servidores técnicos em administração de ver que esses alunos não tinham encontrado colocação profissional, mas eles não encontram colocação não porque eles não são capacitados, não estejam interessados, é porque não existe um sistema que esteja privilegiando nesse momento a oferta de vaga. Os processos educativos, muitas vezes, de novo, eles voltam para aquela questão de aprender a teoria, as propedêuticas e aí você tem algumas disciplinas técnicas que você aprende as teorias daquelas disciplinas técnicas, mas você não tem a prática e que não está nem um pouquinho considerada no ambiente de sala de aula. O que efetivamente um profissional dessa área faz ou o que ele pode fazer? Quais são os limites dele? Você trabalha com uma revisão histórica da formação profissional, trabalha com uma revisão da leis e daquilo que é mais teórico, mas a prática fica defasada. (Entrevistada 7)

A Entrevistada, ao avaliar os limites do mercado, acaba por apontar a educação integral como a alternativa, pois não é o ensino teórico de componentes curriculares técnicos que garantirá uma colocação no mercado de trabalho. Ao tratar do PPI, ainda avalia que o texto é “bastante claro”,

Porque ele fala explicitamente que a gente não vai formar um cidadão para atender a demanda do mercado de trabalho, ele coloca isso. Mas, ele diz o que? Que é uma educação que não pode estar subordinada, mas ela deve estar em sintonia com as necessidades da formação profissional. Algumas pessoas podem entender, ‘Mas, se ela tem que estar em sintonia com as necessidades da formação profissional, então, eu tenho que formar para o mercado de trabalho’. O que é profissional? Estar empregado. A lógica de ser alguém profissional, não é alguém que tem emprego? Aí, a gente pensa nas pessoas que tem uma formação profissional, mas que não estão empregadas, elas não realizam pela qual se formaram. Aí a gente trabalha numa lógica, ‘vamos formar alunos para atender o mercado de trabalho’; quando você vê as assembleias que se fazem para a abertura de novos cursos, principalmente num *campus* que está chegando em uma cidade, as pessoas vão para aquele lugar comum. (Entrevistada 7)

Portanto, como também já abordamos anteriormente no texto, há uma associação entre formação profissional, componentes curriculares técnicos e formação para o mercado de trabalho, como se um maior conhecimento técnico, mesmo que apenas teórico, garantisse a empregabilidade, ao passo que a educação integral não.

Outro tema recorrente diz respeito às mediações com o período histórico no qual vivemos, como justificativa para a construção de cursos com a empregabilidade como objetivo principal, o que, como já admitimos ser compreensível diante da realidade brasileira, ainda que não deixe de implicar contradições. Quanto a isso, inicio pelo relato do Entrevistado 6, no qual ele faz uma série de ponderações que vão no sentido das mediações com as necessidades imediatas dos(as) estudantes:

Eu percebo, claramente, o seguinte, aqui a educação como não pode estar subordinada as necessidades do mercado de trabalho, deve estar em sintonia as necessidades de formação profissional. Isso a gente tem feito, especialmente no PPC dos superiores, a gente tem um foco mais direcionado sim, que vem da formação superior de te habilitar para o mundo do trabalho. (Entrevistado 6)

A partir desta situação, ele afirma que os PPCs de determinados cursos estão sendo constantemente reformulados para se adaptarem às novas tecnologias que avançam a cada semestre e entende que isso não é uma adaptação ao mercado, mas ao mundo do trabalho, pois é uma atualização que diz respeito aos avanços tecnológicos. No entanto, também comenta que é uma relação contraditória, pois cita o exemplo de um dos cursos do *campus* em que a empregabilidade restringe-se a basicamente duas grandes empresas. A respeito disso, o Entrevistado faz a seguinte reflexão:

Porém, você vai atender a quem exatamente? Atendendo as pessoas ou um grupo de empresas que precisa desse trabalhador? Nesse caso você vai estar atendendo as necessidades das pessoas, porque você vai estar formando as pessoas para isso. Você não está fazendo a formação porque a empresa pediu, não está vendendo tua mão de obra, não está terceirizando teu trabalho para alguém que está te demandando. Eu vejo isso, um sistema sintonizado, porque o mundo do trabalho está necessitando e você oferece essa possibilidade de formação. (Entrevistado 6)

Ao ler o trecho do PPI, mais conceitual no que se refere a necessidade de implementação de uma educação integral, o entrevistado afirma que

[...] isso está dentro dos PPCs lindamente, inclusive até mesmo essa citação aqui. Está lindamente aqui, Frigotto sempre sendo citado. Eu acho que a expectativa quando a gente pensa no curso é essa, a realidade depende de vários fatores, nós somos um deles. Então, entendo aqui, não só nós, mas os demais *campi* têm essa perspectiva também de que é formar alguém que é capaz de assumir qualquer posição depois. (Entrevistado 6)

Assim, o entrevistado explicita que, por vezes, a colocação no mercado de trabalho acaba sendo fator determinante para orientar a prática cotidiana dos cursos, mesmo que a justificativa oficial seja um maior cuidado com a qualidade da formação profissional ou com a atualização da capacidade de operar novas tecnologias, fatores que sabemos estão longe de ser neutros, mas sim muito relacionados aos processos impostos pela nova razão neoliberal (DARDOT; LAVAL, 2016) e a novas formas de controle e exploração do trabalho, como se pode ver em Antunes (2018).

Observo também que o entrevistado fala da preocupação em atualização dos estudantes para as novas tecnologias e não em fundamentos científicos das novas tecnologias, este último que seria um ensino mais afinado com a garantia da liberdade de escolha do(a) estudante, sua autonomia e criatividade intelectual, portanto uma educação politécnica. A diferença fica explícita quando o entrevistado cita o exemplo do curso no qual os egressos possuem duas possibilidades de empregabilidade, o que parece ser muito limitado para a perspectiva de uma educação integral. Apesar de não se ter analisado o curso em si e nem as empresas, pois fugiria muito do objeto proposto, a partir do exemplo hipotético se pode pensar se um curso com tais características não seria muito restrito diante das perspectivas institucionais, ou ainda muito inseguro para os egressos, devido o campo de possibilidades limitado oferecidos pela formação, já que passam a depender da admissão em apenas duas grandes empresas.

Perspectiva semelhante também é apresentada pela Entrevistada 9 que avalia que, em seu *campus*, a preocupação com a empregabilidade também tem sido prioridade, como se pode observar:

A empregabilidade é sempre pensada antes de uma oferta de novo curso no nosso *campus*. Não podemos pensar em novas ofertas de cursos sem pensar se nossos egressos terão trabalho. Além disso, cursos de extensão também são direcionados à atualização de saberes rápidos. (Entrevistada 9)

Outro sentido do trabalho, relacionado com a empregabilidade, decorra de vaga de emprego formal e para alguma empresa, ou para alguém, o que seria enquadrar a EP nas perspectivas do assalariamento, sendo portanto contraditório com a construção de novas formas de geração de trabalho e renda, ou estímulo a novos arranjos produtivos locais. Cabe reafirmar, porém, que as novas perspectivas de geração de trabalho e renda das quais se fala não devem ser confundidas com a precarização das relações assalariadas por intermédio de aplicativos que acobertam relações trabalhistas sem proteções para o(a) trabalhador(a), nem com o microempreendedorismo individual que é bastante associado à razão neoliberal, portanto não se apresentando como alternativa para relações sociais mais justas.

O Entrevistado 6 denota que principalmente “nas áreas mais técnicas, o sentido ao trabalho que percebe nas reuniões é o do trabalho formal”, embora cite também o exemplo de cursos que possuem uma boa empregabilidade em seu *campus* em áreas de trabalho informal, em alguns casos visivelmente precarizados, nos quais os egressos estão atuando, a partir dos conhecimentos obtidos no curso.⁵¹ O comum nos exemplos é que quase sempre os estudantes trabalham para alguém, sem a perspectiva de emancipação. Ainda assim, é possível perceber que a perspectiva crítica está presente, mas em mediação com as necessidades da conjuntura, como se pode observar a seguir:

O curso do XXXX⁵² foi pensado também nessas perspectivas, não necessariamente com a formalização, mas com a demanda, de formar um cidadão capaz de pensar o XXXX, para além da mera questão da empregabilidade. Não que ela não seja importante na atuação do mundo do trabalho, ela é importante e é para isso que existe os cursos nos Institutos Federais [...] (Entrevistado 6)

No entanto, ao ser questionado sobre se estes temas eram abertamente debatidos nos espaços de discussão do *campus*, a resposta foi que “normalmente, não são temas de reuniões”. Tal constatação expõem o quanto pensar o trabalho gera dúvidas, que estão relacionadas com os elementos da totalidade da sociedade capitalista que impõem uma urgência de inserção em um mercado para o sustento. Ainda assim, sempre cabe a pergunta de se haverá espaço para todos no mercado de trabalho e se a

51 Os cursos não podem ser citados para manter o anonimato do *campus* e do Entrevistado.

52 Expressões omitidas para preservar o anonimato da fonte.

busca pela empregabilidade seria a solução mais rápida de fato para os(as) estudantes. O Entrevistado coloca este dilema da seguinte maneira:

[...] a questão da emancipação do cidadão, não está apenas para a geração de trabalho e renda, embora que a gente viva no nosso mundo capitalista que nós conhecemos muito bem, a gente entende que depende disso. A final de contas, a nossa conta de luz [...] a gente não pode pagar com amor e carinho, eles mandam a fatura. Eles, infelizmente, não dizem que só reconhecimento serve. Então, sim, é necessário que a gente pense nisso. Talvez, entre aqui o meu dilema, diante das prestações dos cursos, onde a gente entra num conflito, que é a formação cidadã do estudante em paralelo com que ele faz na realidade, em relação ao seu trabalho. (Entrevistado 6)

Como se pode perceber, as questões da mediação entre uma educação crítica, integral e as necessidades materiais imediatas se impõem. O desfecho deste impasse, na maioria das vezes, parece estar sendo a opção por ações convencionais relacionadas à empregabilidade no mercado de trabalho, como a preparação de estudantes para a atuação em postos de trabalho convencionais, como se pode perceber no exemplo citado pelo Entrevistado 6:

Esse ano a gente teve aqui, em relação a empreendedorismo, ao mundo de trabalho, à valorização de ideias, o Google veio aqui. A gente teve o XXXX⁵³ que é bem uma questão de empreendedorismo, mas que trouxe uma motivação gigante para os estudantes, foram para São Paulo na final, eles não levaram na final, mas conheceram toda perspectiva deles e com perspectivas futuras. Tipo assim, eles querem a Google daqui para frente. Só que aí quem não quer, né? [...] O mundo pode te dar muita coisa. Então acho que a gente atinge essas situações de forma parcial ainda, parte de dizer assim: 'O mundo do trabalho está aí, você pode acessar, ele não é impossível para você'. Então, veio, talvez, por um golpe de sorte também, mas veio. A questão é, se ele veio dessa forma, a gente não vai desperdiçá-lo. Imagina, um pessoal aqui do XXXX⁵⁴, numa situação de pobreza e pessoal dizer 'Olha, acho importante você vir trabalhar aqui na cidade de São Paulo ou você pode estagiar aqui conosco'. (Entrevistado 6)

A Entrevistada 7 também entende que, no geral, os(as) servidores(as) reproduzem o sentido mais pragmático de trabalho para a sobrevivência, associado a uma lógica "capitalista", relacionando isso ao trabalho mecanizado, sem sentido, e que poderia se dizer alienado ao interpretar a fala. Tal afirmação decorre de um contraponto a um trabalho mais relacionado ao seu valor de uso e função social.

Eu acho que o sentido do trabalho que percebo mais difundido entre os nossos colegas, é o trabalho mais ligado a essa lógica capitalista. É um trabalho para pagar contas, para juntar dinheiro, para adquirir bens, adquirir posses e não o trabalho como vocação ou como uma oportunidade de expressar suas habilidades e se fazer útil dentro da sociedade. É a lógica do apertador de parafuso ou do docente que, enfim, trabalha para ganhar dinheiro para pagar suas contas ou, enfim, fazer o que quiser com isso. Por parte de alguns professores e alguns

53 Nome do evento ocultado para evitar a identificação de estudantes e do *campus*.

54 Termo ocultado para evitar a identificação do *campus*.

técnicos administrativos eu vejo uma angústia, porque eles entendem que o trabalho é a sobrevivência, eles veem o trabalho como sobrevivência. O que, de fato, na nossa lógica capitalista é, porque quem não tem emprego, infelizmente está em uma situação bastante complicada, especialmente com as políticas públicas sendo dilaceradas do jeito que são. Acho que falta essa sensibilidade de entender um pouquinho o trabalho como uma maneira de realizar como sujeito, essa troca desse papel do trabalho mecanizado, trabalho sem sentido, que muitas vezes a gente acaba vendo as pessoas reproduzirem. (Entrevistada 7)

Portanto, o sentido de trabalho é muito relacionado ao emprego que já é visível. A entrevistada também faz reflexões a respeito de como estes pensamentos mais voltados para o trabalho em sua forma convencional no capitalismo, impactam na formulação dos PPCs de cursos, sua implementação cotidiana e demais ações:

Eu volto, de novo, na questão do mercado de trabalho. Porque o que eu pude testemunhar é sempre essa preocupação em formular um projeto de curso em que o egresso vá encontrar um lugar no mercado de trabalho. Então, como é que eu posso e para onde que tenho que direcionar esse aluno? Pegando curso de XXXX⁵⁵; nosso aluno vai trabalhar como atendente de loja; no máximo que ele vai conseguir é um auxiliar de RH. A gente acaba pensando em quais são as vagas que o mercado oferta e onde que eu vejo que esse aluno possa se encaixar. A experiência do curso de XXXX, para mim, sempre foi muito positiva, apesar de que em uma análise, talvez precipitada de que tem sido fracassado, porque você tem em XXXX, especificamente, um espaço bastante próspero para pensar a economia solidária e o cooperativismo, pelas vocações mesmo do município. Só que não é algo que é dado, não é algo que é natural, porque você tem no Brasil uma visão de cooperativa, que a economia solidária é algo que não dá certo, que não dá dinheiro, enfim, que não é uma opção viável para as pessoas. Para ser bem-sucedido, você tem que ser dono da Havan, você tem que ser empreendedor e isso não está ligado a ideia do cooperativismo. É cada um com seu MEI, um microempreendedor individual, então, você tem no município 1 milhão de MEIs e um 1 milhão de pessoas vivendo com menos de um salário mínimo [...]. (Entrevistada 7)

A Entrevistada cita, ainda, o exemplo de um dos *campi* em que atuou, no qual as áreas escolhidas nas audiências públicas, apesar de aparentemente terem empregabilidade, não confirmaram tal suposição, ao mesmo tempo em que algumas características da região apontam para outras potencialidades que são desprezadas por não terem uma empregabilidade convencional e óbvia. Sobre isso, ela afirma:

Aí eu volto para a questão da economia solidária, para a questão da agroecologia, que hoje não existe efetivamente, é praticada por alguns grupos mais isolados, mas não existe. Se praticada hoje, ela pode ser muito mais potencializada, mas é nosso papel enquanto Instituição trazer esse olhar mais elaborado de que 'olha, vocês não têm isso hoje, mas isso é uma saída para vocês'. A gente não faz isso muitas vezes. A gente trabalha com 'olha, os arranjos produtivos locais são esses'. Quem parou para analisar que esses arranjos produtivos locais, de fato, têm possibilidade de abarcar tudo isso? [...] A gente tem uma legislação própria que nos diz que nós não podemos formar para o mercado de trabalho, mas a gente fica em uma 'sinuca de bico' quando não propomos alternativas, porque a gente se engessa por causa do mercado de trabalho. Sim. Enquanto coletivo, sim. Porque a

55 Nome do curso omitido para preservar o anonimato da entrevistada e o *campus*.

gente acaba, infelizmente, cedendo à pressão de que nós precisamos formar pessoas, empregar pessoas e atender as demandas dos municípios dos quais a gente está inserido, isso também tem muito. (Entrevistada 7)

Ainda sobre as mediações entre a EP praticada no IFRS e a totalidade capitalista, nas quais os(as) servidores(as) estão alinhando as ações mais ao mercado de trabalho ao construir cursos e nas ações do cotidiano, o Entrevistado 8 afirma que “[...] é um desvirtuamento da proposta pedagógica, que não é restrita a formação para o mercado de trabalho. Segundo, por um entendimento muito raso do que é um mercado de trabalho pela nossa falta de capacidade de leitura”. Ele cita, como exemplo, um *campus* em que um determinado curso não possuía empregabilidade óbvia para os egressos, mas que se configurava como um fomento à criação de trabalho e renda, e um impulsionador do desenvolvimento local de forma sustentável a médio e longo prazo, mas que até mesmo parte considerável dos(as) servidores(as) do *campus* “tiveram grande dificuldade de fazer essa leitura”. O resultado foi o esvaziamento do curso e a promoção de “pesquisas”⁵⁶ de demanda da comunidade que apontaram para cursos de áreas que reproduzem lógicas que não induzem a geração de trabalho, renda e desenvolvimento local, mas apenas empregos temporários, de baixa remuneração e precarizados.

Como crítica a esta opção, comenta, como exemplo, que ao ir de carro de Porto Alegre a cidades como Viamão ou Alvorada, pode-se facilmente chegar a conclusão que o curso que se deve abrir nestes *campi* são relacionados ao comércio, revenda de carro ou borracharia, isso se se levar em conta uma lógica “superficial”. Afirma, então, que esta lógica de se pensar os cursos não é correta, citando um exemplo relacionado ao *Campus* Viamão⁵⁷, caso o *campus* tivesse aberto um curso de técnico em vendas:

A gente teria egressos se colocando nesse mercado de trabalho? Possivelmente sim. Abriu agora uma loja da Havan em frente ao *campus*. Talvez o nosso técnico em vendas e comércio poderia ser um funcionário da loja Havan. Agora, pensando em termos de desenvolvimento local, desenvolvimento do município, o que é mais interessante para uma agenda de desenvolvimento pensando Viamão para daqui 10, 20, 50 anos? Nesse sentido que o cooperativismo se insere como uma outra forma de ver o mundo de trabalho e do trabalhador, dentro de um papel protagonista, mais autônomo, dentro de uma relação de trabalho que ele não é subordinado ao mercado e com essa perspectiva do associativismo, congregando pessoas, para a partir disso pensar modelos de negócio e modelos de negócios podem ser tanto pelo lado da indústria familiar como uma cooperativa [...]. Mas, tudo isso para dizer que é muito difícil por parte dos nossos colegas, da Instituição como um todo, de fazer essa leitura sobre o mercado de trabalho, quanto mais

56 Esta expressão está entre aspas pois foi colocada de forma irônica pelo entrevistado, dando a entender que a pesquisa não possuía metodologias e resultados confiáveis.

57 *Campus* citado nominalmente por não ser o *campus* em que o Entrevistado 8 está atuando, o que não compromete o anonimato da fonte. O exemplo surgiu a partir da conversa em paralelo sobre a recente abertura de uma grande loja de rede de comércio na cidade.

uma discussão aprofundada sobre o mundo do trabalho e o papel do *campus*, dos cursos como agente de desenvolvimento desse território. (Entrevistado 8)

Neste ponto, as respostas dos entrevistados 7 e 8 parecem se relacionar muito. A Entrevistada 7 admite que corriqueiramente se pensa na possível colocação dos estudantes no mercado de trabalho, portanto empregabilidade, quando a discussão sobre trabalho é posta na elaboração dos PPCs. Usa a expressão que é “natural” que se pense desta forma, o que explicita uma dimensão importante que é a de que mesmo servidores(as) com uma formação acadêmica elevada, que tiveram contato com elaboração de pesquisas científicas, também naturalizam elementos que foram historicamente construídos, deixando de lado uma visão mais crítica em relação à sociedade e trabalho. Essa naturalização pode impedir novas possibilidades de sociabilidades e arranjos produtivos, sociais e culturais, o que se pode dizer que entra em contradição com a lei de criação dos IFs e seus objetivos, com as orientações institucionais do IFRS e com a perspectiva da educação politécnica.

Essas afirmações, relacionadas às do entrevistado 8, também evidenciam outra dimensão importante do que se pretendia com os IFs, no sentido destes serem vislumbrados como fomentadores regionais de desenvolvimento econômico, tecnológico, científico, cultural e social, ao apontarem novas possibilidades de geração de trabalho e renda, em um mundo do trabalho visto de forma ampliada em suas múltiplas dimensões, que, é sempre bom lembrar, vai muito além do mercado de trabalho capitalista contemporâneo. Porém, ao se pensar cursos com vistas à empregabilidade em vagas de emprego já instaladas, convencionais, o movimento de fomentar novas possibilidades fica limitado.

No entanto, ao comentar o objetivo 8º do Estatuto do IFRS, o Entrevistado 8 demonstra preocupações com a proposta ambiciosa dos IFs. Apesar de concordar com a mesma, questiona a capacidade de uma instituição educacional de assumir tal responsabilidade:

É uma proposta muito ambiciosa, né? É uma leitura dos nossos documentos Institucionais que faz pensar que a rede de educação profissional é a salvação da lavoura, vai resolver os problemas do país. Em alguns momentos acaba sendo um compromisso, uma responsabilidade do Estado em termos de gerar desenvolvimento, do ponto de vista que a gente é uma Instituição educacional, mas o que está colocado em alguns momentos dos nossos documentos enquanto indutor do desenvolvimento é algo que coloca uma atribuição na Instituição que é pesadíssima. Gerar trabalho? Gerar renda? Isso é forte. Gerar trabalho e políticas públicas que fomentem os setores produtivos, industriais, empresariais, agrícolas, movimentos sociais, agricultura familiar. A gente falou agora a pouco do cooperativismo que pode ter um papel muito pequeno na perspectiva do indivíduo em termos de se organizar, para ter geração de renda. Agora, todo esse papel em

termos de agente de desenvolvimento dos territórios, vamos combinar que a gente acaba se tornando um braço do Estado que não existe, pelo menos suprir uma lacuna que é muito grande e é uma responsabilidade enorme para uma Instituição que é uma instituição de ensino. (Entrevistado 8)

Uma leitura possível das limitações apontadas pelo entrevistado é a da imposição de mediações em relação a uma totalidade que engessa as ações de uma instituição de ensino que se propõe a uma ação contra-hegemônica, como já vimos anteriormente. Os objetivos institucionais do IFRS estão em sintonia com o que seria o trabalho como princípio educativo, porém a sociedade do capital torna as ações para que isso torne-se realidade ambiciosas demais, devido às limitações de estrutura e de mobilização de pessoal para isso. Diante disso, como também já vimos em seção anterior, o ensino e a pesquisa acadêmica ainda são mais facilmente aceitos nas agendas pessoais dos servidores. Essas limitações parecem, por sua vez, relevantes para explicar porque o IFRS não consegue atuar de forma mais ampla em ações de extensão relacionadas ao mundo do trabalho em suas comunidades, por exemplo.

Ao se pensar o trabalho relacionado meramente ao mercado também podem-se estar fomentando outras distorções, o que em parte é apontado pela Entrevistada 2, que alerta sobre a tendência de professores(as) acharem necessário reproduzir lógicas de uma “empresa” para “treinamento” dos estudantes no IF e em seu cotidiano buscar reproduzir hierarquias, dificuldades e a meritocracia que supostamente os estudantes encontrarão no mercado, como se este fosse um bom modelo de desenvolvimento social e humano, o que, como se pode ver a partir de estudos como os de Dardot e Laval (2016), Laval (2019) e Freitas (2018), não se confirma.

Tal premissa gera distorções no currículo, que são contraditórias com os objetivos da existência dos IFs e de uma educação politécnica, ou ainda, como analisa Porto Júnior (2008 e 2014), ao se utilizar o mercado como modelo para o ensino do IF, a instituição age como se tivesse que preparar seus estudantes para o fracasso, para o desemprego e para a exclusão, elementos estes reprodutores da sociedade de classe e que ainda no processo escolar possuem caráter excludente gerando evasão ou não ingresso, retirando oportunidades de inserção mais digna do sujeito nas relações de produção, também transferindo a responsabilidade do insucesso para o indivíduo. Deste modo, ainda segundo o autor, “[...]as políticas públicas para a educação profissional têm o papel de preparar o indivíduo para o desemprego, o subemprego, o emprego temporário etc., ou seja, para as novas formas de contrato entre capital e trabalho.” (PORTO JÚNIOR, 2014, p. 62-63).

Também são evidenciadas situações nas quais as mediações encontradas, de certa forma, acatam as demandas do mercado, mas buscam transformações no mesmo. O Entrevistado 5 trouxe um bom exemplo disso. Ao ouvir o trecho do PPI no qual consta que “a educação não pode estar a serviço das demandas do mercado”, afirmou que “devemos estar além das demandas do mercado”, mas avalia o IF e o “estudo formal” como uma mediação para a empregabilidade, ou seja, não foge de uma visão mais restrita da atuação no mercado de trabalho, mas não conformada de como o mercado se relaciona com a EP:

Nós acreditamos na formação, no estudo formal como um meio de trabalhar e tentar equacionar isso. Eu tenho aqui no *campus* um curso técnico de XXXX⁵⁸ que nós temos problemas com esse curso pela baixa procura, sendo que a gente sabe que não existe uma demanda muito grande de [profissionais da área]⁵⁹, e [...] existe uma instituição que oferece esse curso EAD, onde essa pessoa vai a Santa Catarina faz uma prova e sai com o registro no conselho. Então nós ainda não abandonamos esse curso acreditando que podemos formar melhor, capacitar melhor do que um curso de baixa qualidade. Mesmo concorrendo com cursos de baixa qualidade não é intenção do *campus* abandonar, nós estamos reformulando, buscando maneiras de tornar mais atrativo o estudo com profissionais, nós temos pessoas, é um dos cursos que nós temos professores 20 horas que atuam no mundo do trabalho e trazem esse conhecimento para dentro da instituição, então é uns dos poucos cursos onde nós ainda temos as 20 horas⁶⁰. Então nós temos uma inserção, porém nós temos uma concorrência desleal, digamos assim, então tem uma baixa procura, eventualmente a gente acaba precisando de processo complementar, tem uma taxa de evasão alta. Por ser algo efervescente, as pessoas acreditam que vão chegar, conseguir se posicionar rapidamente e enriquecer rapidamente, mas tem uma grande evasão e uma baixa procura. Nós acreditamos que não é eliminando o curso que nós vamos...e nem transformando nosso curso em um curso ‘picareta’. Então acredito que nós trabalhamos no sentido que estamos procurando possibilidades para tornar mais atrativo, melhor para que nós consigamos efetivamente mudar esse perfil do mundo do trabalho [...] Queremos formar um profissional melhor. (Entrevistado 5)

Ao questionar os(as) entrevistados(as) se a discussão sobre as diferenças entre mundo do trabalho e mercado de trabalho eram levadas em consideração na hora de elaborar políticas de ensino e PPCs de cursos, algumas respostas confirmaram o que já foi abordado anteriormente sobre a ausência relativa do tema trabalho como central nos *campi* estudados, o que não significa ausência de sentido do trabalho como referência.

A Entrevistada 2, por exemplo, afirmou: “Eu vejo uma preocupação sim. Mas não acho que seja o mais importante, acho que a gente ainda tenta reproduzir as nossas formações”. Sobre isso, a Entrevistada 3 também atribui uma despolitização dos(as) educadores(as) como fator que impede um melhor entendimento destas nuances. O

58 Nome do curso omitido para preservar o anonimato do Entrevistado e seu *campus* de atuação.

59 Termo alterado para ocultar o *campus*.

60 Refere-se a docentes com contratação de 20h semanais, possibilitando que atuem profissionalmente fora do IF nas horas vagas, por não possuírem dedicação exclusiva.

Entrevistado 4 chega a colocar essa situação em termos mais enfáticos, atribuindo o desconhecimento dos(as) servidores(as) sobre categorias que deveriam ser fundamentais para a atuação nos IFs, abrindo espaço para que se trate trabalho como sinônimo de emprego:

Primeiro que se eu for levar e discutir com os nossos colegas o conceito de formação integral, majoritariamente não sabem da origem desse conceito, não tem nem ideia. Se você for falar em formação ontológica, não tem ideia. [...] se você for discutir com os colegas o conceito de trabalho numa categoria marxista, de maneira geral eles não têm essa definição. A lógica do trabalho é uma lógica de perspectiva de empregabilidade. Vamos lá, sinônimos, na galerinha do fundamental que os professores brincam; sinônimos de trabalho, 'Emprego'. Eu colocaria que boa parte dos colegas entenderiam isso ou colocariam isso, trabalho como sinônimo de emprego e não trabalho de uma perspectiva mais ampla; emancipação do sujeito, transformação social, de formação das pessoas. Acho que de maneira geral eles reproduzem a ideia do trabalho, e aí é a lógica mais estrita de mercado. Se fosse fazer isso, de buscar um sinônimo, seria interessante de ver. Faça um sinônimo de trabalho, talvez a maior parte colocaria emprego. Acho que sairia muito dos colegas professores ou mesmo estudantes. Isso eu falo por experiência do dia a dia. (Entrevistado 4)

A Entrevistada 7 também alerta para as consequências de servidores(as) ignorarem as “facetas da educação profissional”:

Eu acho que o ignorar essas facetas da educação profissional, as diversas linhas da educação profissional, o próprio significado de educação profissional em oposição a educação básica, você ignorar a distinção de mercado de trabalho e mundo do trabalho, isso são coisas que, infelizmente, inviabilizam uma prática que vá proporcionar ao nosso aluno uma formação mais independente, uma formação mais completa, uma formação mais como dirigente emancipado. (Entrevistada 7)

Coloca, ainda, que o desconhecimento em relação ao público com o qual se trabalha também afeta o ensino vinculado ao mundo do trabalho:

Então, a gente não reconhece que o mundo do trabalho do nosso aluno.... Que mundo é esse? Qual é a possibilidade para esse aluno? É o trabalho para a sobrevivência, é o trabalho análogo ao escravo, mas é o trabalho que o nosso aluno hoje, lá em rolante, no ensino médio do integrado, muitas vezes ele larga a formação educacional porque ele conseguiu um emprego no ateliê do tio, do primo, do sobrinho.... Que é o empreendedor. Aí, ele larga a educação, a formação que ele estava tendo para trabalhar lá, porque conseguiu essa oportunidade e quando tiver juntando seu dinheirinho vai ter sua casa, quando tiver seu dinheirinho vai casar e ter seu filho, mas no contato que teve com a gente ele não teve a problematização do que é uma educação profissional, o que é o mundo do trabalho. Por que? Porque o professor não soube trazer isso para ele, porque o professor não sabe disso. Então assim, acho que isso para nós é sintomático e é algo que tem que ser melhor elaborado, especialmente no processo de seleção dos nossos servidores. A gente vê muita crítica aos docentes, principalmente os da área técnica, que muitas vezes eles entram em uma sala de aula sem nem uma formação, enquanto você tem pessoas que tem formação em licenciatura, tem uma formação didática, mas nunca saíram da academia porque fizeram todo o itinerário, desde a graduação até a pós-graduação, só então foram entrar em uma sala de aula. Porém, tão perigoso quanto isso é você ter servidores que mesmo com formação didática ignoram que estão praticando educação profissional. Tem

que pensar na educação profissional quando estão pensando na sua prática didática. Eu acho que isso tem que ser melhor trabalhado junto aos servidores para a gente poder começar a pensar na educação profissional também quando estamos desenvolvendo os nossos currículos. Aí, o modelo que se faz isso, se através de formação pedagógica, se é através de uma linha de corte mais rígida na hora de um concurso público. Não é uma solução, acho que tem que ser várias coisas. (Entrevistada 7)

Esses elementos reafirmam a avaliação bastante reiterada nas entrevistas de uma contradição na qual conhecimentos básicos sobre educação profissional não são de domínio comum entre os(as) servidores(as), apesar de atuarem em uma instituição em que essa questão é central, o que, porém, já vimos ser parte de uma disputa maior e não apenas falta de formação. O problema da contradição aqui é que os objetivos que relacionam a educação profissional com uma atuação mais extensionista, que entenda a realidade do mundo do trabalho local e suas possibilidades, ficam muito limitadas. Consequentemente, educação integral e o trabalho como princípio educativo viram nada mais do que uma referência teórica distante, abrindo a possibilidade do espaço ser ocupado por concepções de senso comum e hegemônicas.

Outro tema levantado versa sobre a necessidade da oferta de alguns cursos mais voltados ao mercado que outros. A Entrevistada 2 entende que alguns cursos possuem mais facilidade, ou, poderia se dizer, absorvem com mais naturalidade a visão de mercado de trabalho, perspectiva com a qual concordam os entrevistados 4, 5 e 8. Ilustro tal visão a partir da seguinte fala:

A situação dos cursos técnicos e tecnológicos, vejo que aqueles que estão mais colados no mercado de trabalho tem uma facilidade, até porque é mais fácil para eles desenvolverem projetos de extensão, pesquisa, mundo dos negócios, eles estão na mesma batida de um movimento maior. Eu vejo que muitos outros cursos tentam fazer essa análise crítica, mas ficam ali no meio termo. Acho que vai muito do perfil dos professores, tem professores que tem uma vivência maior e que conseguem trazer essa questão do mundo do trabalho e tem outros que não, tem outros que são mais acadêmicos. (Entrevistada 2)

Portanto, para a entrevistada, os cursos subsequentes e tecnólogos estariam mais sintonizados com um movimento maior do capital, que só é rompido a partir da ação de professores que possuem, ou possuíam, vínculos com o mercado de trabalho, que conseguem conectar melhor as relações entre trabalho e educação.

O Entrevistado 5 também percebe que em seu *campus*, na hora de formular um PPC, o perfil do egresso busca atender mais a “demanda do mercado de trabalho”, apresentando uma constatação de sua realidade, justificando a situação, em parte, devido ao perfil dos(as) estudantes que compõem o *campus*, conforme podemos perceber na alegação a seguir:

[...]se busca criar PPCs com perfis de egressos baseado com a demanda do mercado de trabalho. Nem tanto imaginando o mundo do trabalho com algo a ser mais trabalhado, porque nós temos na grande maioria pessoas adultas, trabalhadoras, que precisam de uma reposição, conseguir um emprego melhor ou mesmo conseguir um emprego por que estão desempregadas, são pessoas que tem uma urgência em reposicionamento ou uma recolocação no mercado. (Entrevistado 5)

Ele também explica que o objetivo 8 do Regimento Interno, que dispõe que o “estímulo e apoio a processos educacionais que elevem a geração de trabalho e renda e a emancipação do cidadão”, é lido no sentido mais restrito da empregabilidade e do treinamento. Quanto a isso, ele afirma:

Eu acho que a gente trabalha isso principalmente nas questões de ensino, possibilitando a inserção do trabalhador que não tem qualificação, dando uma qualificação melhor para ele para que ele possa buscar um posicionamento melhor de colocação. Pontualmente, a gente teve os cursos do PRONATEC que trabalharam a partir de cursos FIC, nós tivemos um programa ‘Mulheres Mil’ que trabalhava uma capacitação, mas aí foram iniciativas pontuais praticamente, o PRONATEC durou dois anos dentro da instituição, depois foi se reduzindo. (Entrevistado 5)

Essa resposta deixa nítida a reprodução da dualidade que abordamos na seção anterior, em que alguns cursos, de treinamento e de curta duração para funções específicas supostamente já existentes no mercado, são considerados adequados para determinados grupos de pessoas e os cursos com educação integral e de longa duração são mais adequados para outros.

No entanto, tenho duas observações a fazer sobre a aparência inicial de que alguns cursos seriam mais adequados ao mercado e outros menos. Primeiro é que em várias entrevistas fica nítido que os rumos dos cursos dependem muito dos(as) educadores(as) que atuam nos mesmos, o que também é corroborado por referências teóricas e outros estudos sobre os IFs expostos neste texto. Afinal, quem faz os curso são as pessoas, estas são as implementadoras das políticas. Através de suas opções pedagógicas, de suas perspectivas de classe. Portanto, não creio na premissa de modalidades boas ou ruins em essência para o capital, mas sim que, no processo de implementação da política e de modalidades de ensino, elas são adaptadas ou adequadas para servir a determinados interesses, por seus(suas) elaboradores(as) e implementadores(as). Não podemos, então, deixar de destacar a ação humana e as opções políticas por trás dos cursos.

Por isso, como busquei analisar anteriormente, entendo que a disputa fundamental na educação profissional não se dá entre modalidades, mas entre projetos

que estão relacionados às lutas de classe pelos rumos da sociedade como um todo, que por vezes podem se expressar melhor em alguma modalidade de ensino, em determinado período histórico. Um exemplo é o caso do EMI, identificado como possibilidade de travessia para implementação da educação integral ou politécnica, como defendem Marçal (2015), Porto Júnior (2014), Coutinho (2011) e tantos outros, mas que, como os próprios autores demonstram, é uma modalidade em disputa e ainda bastante influenciada pelas lógicas do capital.

Sendo assim, as associações entre modalidades e projetos de classe não me parecem ser automáticas, mas sim frutos do processo de disputas de determinados períodos históricos. A partir desse pressuposto, posso concordar que, neste período, o EMI é uma modalidade em disputa que serve como travessia para um horizonte de educação politécnica e também referendar a afirmação de Marçal (2015), que demonstra como a modalidade de cursos concomitantes são contraditórios com a educação integral no IFRS neste período.

Por outro lado, após tantos exemplos de sentidos do trabalho e EP contraditórios com a educação politécnica, precisamos também perceber que há, nas respostas dos informantes-chave, ações mais relacionadas ao que se poderia inferir como ensaios de politécnica ou de educação integral. A Entrevistada 2, por exemplo, ao se referir aos objetivos institucionais, avalia que o IFRS possui avanços e justifica a resposta apontando uma ação prática, que é a existência das Incubadoras Técnico Sociais que, segundo ela, buscam construir um “empreendedorismo social”.

A Entrevistada 3, por sua vez, apresenta alternativas para se pensar em outras lógicas que fujam ao tradicional como transparece na elaboração a seguir, em que comenta a participação de uma delegação da escola em uma feira promovida por determinada instituição:

Eles têm uma escola familiar agrícola que surge de uma demanda da comunidade. Na feira de 2015 teve um seminário que trabalhou com essa questão da sucessão familiar e muitas das famílias dos jovens se articularam com as cooperativas, então demandar uma escola que educasse pensando nas pessoas do campo. Então uma educação do campo e não uma educação no campo e que direciona para a cidade, tem uma concepção muito forte entre o ‘do’ e o ‘no’. A gente foi nessa feira e surgiram umas perguntas: ‘Quem sabe a gente não pode encaminhar alguns alunos para passar um mês aqui? Vocês também recebem trocas, porque também não é só dar e vice-versa’; São essas articulações que as vezes dá ‘Olha, estou aqui desde 2017 e a gente conseguiu ir na feira agora e surgiu uma oportunidade’. Então precisa do envolvimento das pessoas, acho que precisa de um engajamento Institucional em relação a isso. Porque hoje, institucionalmente, o direcionamento é formar para reproduzir exatamente a lógica que está posta aí e que vai em contradição com aquilo que a gente tem dentro do nosso objetivo do Instituto: ‘Formar para o desenvolvimento...’. Aquelas palavras bonitas ‘Formar,

respeitando a questão ambiental'... Aí a gente forma nas mesmas lógicas de reprodução dessa destruição que a gente está fazendo, enfim, geral. (Entrevistada 3)

Como já mencionado anteriormente, ela também aponta a orientação para que os estudantes construam cooperativas como uma alternativa à inserção em um mercado de trabalho precarizado.

O Entrevistado 8 entende que a extensão tem um papel fundamental para que o IFRS cumpra seus objetivos institucionais no que se relaciona ao mundo do trabalho. Ele afirma que a curricularização da extensão, processo em andamento nos cursos superiores em todo o país, poderá contribuir muito com a relação dos IFs com as suas comunidades, ampliando as suas relações com o mundo do trabalho e suas ações de fomento a geração de trabalho e renda:

Acho que pela proposta pedagógica dos Institutos Federais, a extensão deveria pautar o ensino e a pesquisa, porque a extensão é o vínculo com a comunidade, é o canal de comunicação, é ali que a gente recebe as demandas e a gente também é capaz e incidir e fazer a transferência tecnológica, de levar os saberes e conhecer os saberes populares, mas também levar os saberes acadêmicos. Essa troca é através da extensão. Então tudo que a gente fala de incidir sobre os arranjos produtivos, ser um agente de desenvolvimento, o nosso papel no território, para mim, esse canal de comunicação é a extensão e fazer extensão [...] (Entrevistado 8)

Diversos entrevistados também citaram iniciativas que relacionam ações de ensino, pesquisa e extensão com o cooperativismo, economia solidária, geração de trabalho e renda a partir de ações locais, visando novas formas de desenvolvimento regional. Tais ações estão, muitas vezes, ainda vinculadas ao mercado, devido às contradições do período, mas que já apontam para elementos de uma travessia, com a busca de relações sociais mais justas, nas quais o trabalho figura para além de sua forma mercadoria.

Por conseguinte, levando em consideração todos os relatos anteriores, se podem perceber dois projetos de educação profissional em disputa, que coexistem e são identificados principalmente ao se observar as perspectivas de classe em movimento e suas mediações cotidianas com a totalidade. A aparência inicial era de que o sentido do trabalho na educação profissional no IFRS estava relacionado há uma perspectiva contra-hegemônica de mundo do trabalho, na qual os(as) trabalhadores(as) e o enfrentamento e superação das desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais são a referência, como aparece na missão institucional. A pesquisa e o processo de crítica demonstram, contudo, outro sentido corrente, que é o do trabalho associado ao mercado

de trabalho, às relações assalariadas e a empregabilidade convencional em vagas de emprego já instaladas, como referências para a educação profissional no IFRS.

Dessas discussões, cabe agora nos perguntarmos qual seriam então os sentidos do trabalho no IFRS? Entendo ter encontrado no processo de pesquisa dois sentidos gerais que expressam nuances relacionadas a projetos de educação e de classe distintos, que, como vimos, talvez estejam mais nítidos por conta do acirramento de lutas políticas do período histórico no qual estamos inseridos.

Por um lado, o trabalho humano em seu sentido ontológico e histórico, como intervenção humana na natureza para que se produza o necessário para a sobrevivência, produção e reprodução social da vida, é apresentado como um sentido corrente no IFRS. Esse sentido está alinhado às elaborações de uma educação profissional integral, politécnica, omnilateral, do trabalho como princípios educativos, que são posições político-pedagógicas que, apesar de não serem iguais entre si, representam, de forma geral, as ideias de um setor da sociedade que entende a educação como mais uma das ações de intervenção na sociedade para superação das desigualdades. Estas opções políticas também coincidem com as orientações institucionais do IFRS e da lei de criação dos IFs, sobre a política de ensino destas instituições.

De outro lado, existe um sentido do trabalho que se relaciona com as lógicas de mercado, como se a educação profissional fosse um produto a mais para valorizar o(a) trabalhador(a), ampliando a sua possibilidade de contratação. Posições teóricas que se aproximam das analisadas por Frigotto (2010) e que em boa parte relacionam-se com a teoria do Capital Humano, mas que também não são distantes da nova razão do mundo, o neoliberalismo, como nas palavras de Dardot e Laval (2016), na lógica de construção dos “indivíduos empresas”.

E qual seria o sentido do trabalho neste caso? Apesar de não ser citado explicitamente pelos(as) entrevistados(as), se pode deduzir que, no caso, o sentido é o do trabalho em sua forma mercadoria, o que conseqüentemente coloca o(a) trabalhador(a) na condição de portador da força de trabalho para venda. Por esta lógica, a educação profissional é pensada como a formação do(a) trabalhador(a) com o objetivo de o empregar no mercado; já o ensino é mais um insumo, direcionado para agregar valor a força de trabalho deste estudante, lhe dando acesso a conhecimentos técnicos, construindo assim uma mercadoria com mais valor agregado, para ser vendida do mercado de trabalho. Fica assim, nítido, um antagonismo entre o sentido do trabalho

omnilateral da educação integral e politécnica e o sentido do trabalho enquanto mercadoria.

As mercadorias na sociedade capitalista, e conseqüentemente o trabalho enquanto mercadoria, possuem valor de troca e valor. O primeiro é associado ao valor da mercadoria em relação às demais mercadorias, que, por sua vez, está relacionado ao tempo de trabalho humano socialmente necessário à sua produção, podendo incluir no caso da mercadoria trabalho, a educação profissional. O valor de troca pode ser expresso por um equivalente geral de troca socialmente aceito, o que não significa que não tenha sido imposto em algum momento, no caso de nosso período histórico o mais comum é o dinheiro. Já o valor, está relacionado às características de utilização da mercadoria para saciar necessidades, o que na sociedade capitalista perde espaço e importância, pois o central para o modo de produção é a valorizar o valor e não saciar necessidades (MARX, 2017(b); 2014).

A peculiaridade da mercadoria trabalho é que ela é a única capaz de gerar valor novo e, por isso, ela é central para o capital (MARX, 2017(b)). Sem expropriação do trabalho humano não há capitalismo, por isso é estratégico para as classes dominantes o controle sobre as formas de exploração e expropriação do trabalho, assim como sobre as formas de formação do(a) trabalhador(a), tornando a educação, como já dito, um dos núcleos de disputas mais dinâmicos da luta de classes.

Assim, uma educação profissional, que parte do pressuposto de que seu papel é agregar valor à mercadoria trabalho, voltada para a formação do(a) estudante/trabalhador(a) a fim de atender demandas de mercado, auxilia diretamente na reprodução do modo de produção capitalista, da sociedade dividida em classes, das desigualdades e da dualidade estrutural da educação, entrando, assim, em choque com uma educação integral, com horizonte na politécnica e no trabalho como princípio educativo, voltada para a intervenção na realidade no sentido de redução das desigualdades sociais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa de doutorado, cujos resultados apresento neste texto, focou as relações entre trabalho e educação a partir do estudo sobre os sentidos do trabalho na educação profissional. A pesquisa foi realizada a partir da análise de documentos institucionais e de entrevistas de dirigentes de ensino dos cinco *campi* do IFRS, situados na região metropolitana de Porto Alegre.

O objetivo principal da pesquisa foi contribuir com a discussão de como os sentidos atribuídos ao trabalho humano repercutem na construção da educação profissional. Deste, derivou a principal pergunta da pesquisa, sobre quais são os sentidos que os(as) educadores(as) que atuam no IFRS atribuem ao trabalho humano na educação profissional implementada nos IFs.

Para tanto, apropriei-me de referencial teórico da área de trabalho educação, ligados ao materialismo histórico e dialético, apresentados no capítulo dois, que tratou das referências teóricas e metodológicas. Derivou desse movimento a busca por categorias de análise que se apresentassem na realidade e que propiciassem o melhor entendimento sobre o objeto de pesquisa em movimento, a saber: trabalho, educação profissional, contradição e luta de classes em suas mediações com o cotidiano. Também tratei de conceitos teóricos como educação integral, politecnicidade e trabalho como princípio educativo, afim de buscar uma melhor interpretação da realidade e discussões em torno do tema estudado.

No capítulo três ofereci ao(à) leitor(a) uma breve contextualização que desse conta de situar a existência dos IFs em seu tempo histórico, político, social e econômico. Também busquei entender alguns elementos da criação da Rede Federal EPCT relacionados ao objeto de pesquisa. Abordei o contexto internacional de neoliberalismo e de mercantilização da educação a partir das políticas de modernização conservadora, bem como os governos brasileiros e suas ações em relação à educação profissional e alguns elementos do debate que deram origem aos IFs.

Nos capítulos quatro, “O trabalho nos documentos institucionais do IFRS”, e cinco, “Os sentidos do trabalho na educação profissional no IFRS”, abordei as fontes

primárias desta pesquisa, com as quais, em mediações com o exposto nos capítulos anteriores, construí as análises que tentarei sistematizar nestas considerações finais.

No capítulo quatro, ao analisar os documentos institucionais do IFRS, no que se refere ao trabalho e suas repercussões na educação profissional proposta pela instituição, identifiquei uma orientação bem delineada. Tal orientação dá conta de pressupor a construção de uma educação profissional impulsionada pela articulação entre trabalho, cultura, ciência, contra-hegemônica, comprometida com a transformação humana que não deve ser prescritiva e adaptativa, e nem subordinada ao mercado de trabalho. Assim, o mundo do trabalho em suas múltiplas dimensões e o(a) trabalhador(a) são postos no centro das discussões.

Além disso, foi possível verificar que os documentos também orientam uma educação integral, omnilateral, que supere a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. Para ser omnilateral, por sua vez, a EP deve ser politécnica, reflexiva, crítica, política, a partir de uma compreensão histórico-cultural do trabalho, das ciências, das atividades produtivas, da literatura, das artes, do esporte e do lazer, sem dicotomias entre conhecimentos gerais e específicos.

O trabalho humano, por sua vez, aparece como categoria ontológica inerente ao ser humano, como práxis constituidora do ser humano. Ao mesmo tempo que é categoria social e histórica, pois a vida em sociedade requer o trabalho que produz os meios de existência, os conhecimentos e a cultura que desenvolvem a humanidade, portanto práxis constituidora do ser humano, não se restringindo a atividades materiais produtivas.

Deste modo, a educação profissional que implica o trabalho como princípio educativo, visto em seu sentido ampliado, no qual fazem parte suas dimensões históricas, ontológicas, sociais, culturais, passando pela formação científica, cultural, política, de forma integrada, não limita-se à formação restrita às terminalidades específicas dos cursos técnicos. Pelo contrário, a formação técnica específica é que deve abrir-se para além da terminalidade específica, buscando uma formação integral para atuação dos egressos em uma perspectiva mais ampliada do que a de uma preparação para atuação no mercado de trabalho.

Nesse sentido, o IFRS também propõem-se a ser um agente de desenvolvimento local, com ações efetivas de ensino, pesquisa e extensão que fomentem ou gerem trabalho e renda, a partir da inserção de seus(suas) estudantes no mundo do trabalho de forma não subordinada, garantindo a liberdade de escolha para os(as) mesmos(as), intervindo nas realidades locais, auxiliando na diminuição das desigualdades sociais. O

mundo do trabalho, portanto, é visto de forma ampliada e múltipla, para além das limitações do mercado de trabalho convencional, com a relação assalariada como hegemônica, portanto, não confundindo trabalho e mundo do trabalho, com emprego e mercado de trabalho, estes últimos formas históricas específicas do modo de produção capitalista.

Apesar da orientação político-pedagógica evidente, no entanto, nos mesmos documentos institucionais aparecem, ainda que de forma sutil e localizada, algumas contradições nas quais, por vezes, o termo mundo do trabalho é confundido com mercado de trabalho, e o trabalho intelectual é ignorado como dimensão constituinte da práxis e do próprio sentido ontológico do trabalho, como referido nos próprios documentos. Isso foi constatado, principalmente, em trechos do PDI do IFRS.

No capítulo cinco – “Os sentidos do trabalho na educação profissional no IFRS” – realizei a análise das informações produzidas principalmente a partir das entrevistas, traçando algumas comparações com outros estudos sobre os IFs e com o referencial teórico. Nele busquei entender a relevância da categoria trabalho na educação profissional implementada nos *campi* estudados; as contradições e mediações entre o previsto nas resoluções institucionais do IFRS sobre as relações entre trabalho e educação, e o que é implementado na prática; e as dinâmicas da luta de classes em suas mediações cotidianas, expressas por projetos de educação profissional implementados na prática no IFRS, nos quais perpassam as perspectivas de sentidos do trabalho na educação profissional.

A partir da análise das fontes, também pude perceber algo que não era central para esta pesquisa, mas que mostrou-se relevante e refere-se ao tema do “trabalho como princípio educativo”, apontado como referência nos documentos do IFRS. Quando comparado aos seus fundamentos já abordados no texto, pode-se dizer que, no IFRS, o mesmo é apenas um horizonte teórico, excetuando-se, talvez, alguns(as) estudantes que se envolvem cotidianamente em determinados projetos de extensão e pesquisas. É inegável que majoritariamente o ensino do IFRS se dá em sala de aula, com um perfil acadêmico balizado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais e não a partir de um cotidiano de trabalho real no qual se insere a educação em uma relação de práxis permanente.

No entanto, os esforços em aproximar esse ensino acadêmico de questões referentes ao mundo do trabalho ou ao próprio mercado de trabalho são evidentes. Portanto, entendo que, no IFRS, ao se buscar o trabalho como princípio educativo, devido às mediações com o tempo histórico, às limitações de estrutura, às possibilidades

operacionais e até a formação dos(as) educadores(as), ou pela opção política dos mesmos, o que se faz é um ensino com o mundo do trabalho como referência educativa. Tudo isso, por sua vez, é mediado pelo esforço de ampliar as relações entre o ensino, pesquisa e extensão, em ações nas comunidades em que os *campi* estão inseridos, o que não me parece pouca coisa em nossa realidade.

Partindo desta última constatação, conseqüentemente, a educação politécnica, também apontada como referência para o ensino nos documentos institucionais, igualmente não é implementada plenamente no IFRS, e nem poderia no modo de produção capitalista, pois, como vimos, no mínimo dependeria da efetivação do trabalho como princípio educativo e de condições conjunturais mais adequadas para sua efetivação. No entanto, posso afirmar que no IFRS existem ensaios de educação politécnica relevantes, constituídos principalmente pela ação dos(as) educadores(as) em efetivar a educação integral, na qual a formação teórica não está descolada da práxis e da análise crítica da realidade.

Com esse roteiro dos capítulos, busquei expôr o conjunto de informações e análises de categorias que foram necessárias para justificar as considerações que passo a fazer, de forma mais específica, sobre o objeto e tema de pesquisa, o que, obviamente não são considerações absolutas, mas apenas contribuições ao movimento maior de pesquisas sobre trabalho e educação.

A noção inicial da qual parti era de que o trabalho humano era categoria muito presente nos processos cotidianos de implementação das políticas de ensino no IFRS, uma vez que suas resoluções institucionais trazem orientações bastante nítidas de uma opção político-pedagógica, apesar de haver algumas contradições internas, como vimos anteriormente. As resoluções, por sua vez, deveriam ser o ponto de partida para políticas de ensino, elaboração de projetos, planejamento de cursos e até para orientação de planejamento de atividades cotidianas como aulas, como no caso do PPI, por exemplo.

No entanto, pude perceber, ao vivenciar o cotidiano de trabalho no IFRS, que esta relação não é tão automática quanto se poderia esperar, e confesso que este foi um dos motivos que me levou a pesquisa, pois notava um distanciamento da instituição como um todo em relação ao tema do trabalho e educação. Parecia haver uma falta de preocupação mais detalhada sobre os(as) trabalhadores(as) que atendemos, ausência de informações sobre os egressos e o mundo do trabalho a nossa volta, falta de vínculos mais profundos com este mundo do trabalho e, por vezes, até posições bastante

alinhadas à perspectiva das teses do fim do trabalho humano como categoria central para entender a sociedade na qual vivemos.

O ponto de partida da pesquisa foi, portanto, a percepção no cotidiano do meu trabalho, através da observação empírica, de que conhecimentos sobre a categoria trabalho e seus sentidos para a educação profissional são, em boa parte, negligenciadas no IFRS, o que me levou à hipótese inicial de que as políticas de educação profissional do IFRS, no que se refere às relações entre trabalho e educação, são limitadas, em boa parte, devido à falta de formação teórica dos(as) educadores(as) sobre as relações entre trabalho e educação, ou até sobre outros conceitos básicos de educação profissional e seus fundamentos, elemento semelhante ao que já aparecera em outras pesquisas.

A partir da pesquisa, pude entender que há uma ausência relativa da categoria trabalho como elemento mais presente nas discussões dos *campi* estudados e, deste modo, do currículo do IFRS. É relativa porque há discussões sobre o trabalho e elas servem como um dos parâmetros na formulação de novos cursos, ou ainda no cotidiano de implementação dos mesmos. Contudo, o trabalho não está entre as categorias mais citadas pelos(as) educadores(as) para explicar o ensino no IFRS, em parâmetros qualitativos, tampouco é elemento central durante a elaboração dos cursos, como poderia se esperar de uma instituição de educação profissional com as resoluções que têm.

Essa ausência relativa da categoria trabalho preocupa. Como orienta meu referencial teórico, que em parte é assumido como orientação institucional do próprio IFRS, a categoria trabalho é elemento central à educação profissional, principalmente àquela que se pretende integral, politécnica e com o trabalho como princípio educativo.

Também apurei que, em diversas situações nas quais o tema trabalho é abordado, este refere-se mais às suas relações com o mercado de trabalho, em suas formas assalariadas e de uma educação profissional com referência na empregabilidade dos estudantes, principalmente na condição de subordinados em empresas e postos de trabalho convencionais, ficando visível a presença de diferenças entre as orientações institucionais, citadas anteriormente, e o que é implementado.

Aprofundando a discussão sobre os motivos desta contradição e as mediações que implicam as práticas dissonantes, pude confirmar parte do referencial teórico estudado, para o qual as releituras daqueles(as) responsáveis por implementar as políticas públicas são centrais para explicar a implementação e os limites das mesmas, e também pude confirmar, em parte, a hipótese inicial de que as políticas de educação profissional no IFRS, no que se refere às relações entre trabalho e educação, são

limitadas em boa parte devido a falta de formação teórica dos(as) educadores(as) sobre o assunto, o que, entretanto, não deve ser confundido com a falta de formação acadêmica.

Ao mesmo tempo, encontrei outros elementos tão ou mais importantes para explicar esta situação, o que, de certa forma, transformou minha hipótese inicial em uma suposição estreita da realidade. Apurei que a formação universitária da maioria dos(as) educadores(as) que atuam no IF é determinante para o ensino implementado, o que não ajuda muito na melhoria das relações entre educação profissional e trabalho, pois essa não é uma das características fundamentais no ensino das Universidades; também percebi que a influência do próprio tempo histórico, no qual a razão neoliberal é dominante, associado ao vazio de discussões institucionais sobre o tema do trabalho e educação, abre espaço para a circulação de conceitos de senso comum sobre o tema, que, neste período, tendem a reproduzir as lógicas do capital.

O elemento mais relevante, porém, para o não atendimento das resoluções institucionais e, portanto, da perspectiva de uma educação profissional integral e politécnica, é que ao compreender as relações de disputas no cotidiano de trabalho a partir da categoria de luta de classes, pude perceber a existência de dois grupos de educadores(as) com projetos distintos de educação profissional em confronto, no qual parte dos(as) educadores(as) que atuam no IF não implementam a política de educação profissional prevista nos documentos institucionais por opções política.

Então, quais seriam estes projetos de educação profissional em disputa? O primeiro é vinculado a uma perspectiva contra-hegemônica de sociedade e mundo do trabalho, na qual os(as) trabalhadores(as) e o enfrentamento e superação das desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais são a referência, como aparece na missão institucional. Neste projeto, a educação profissional tem como perspectivas a educação integral, a politecnia, a omnilateralidade e o trabalho como princípio educativo.

O outro projeto, por sua vez, vincula a educação profissional às lógicas do mercado de trabalho, às relações assalariadas, de empregabilidade convencional em vagas de emprego já instaladas. Trata-se, pois, de projeto educacional bastante associado à razão neoliberal, às políticas de modernização conservadora e à visão de mercantilização da educação.

Ao pesquisar este processo de disputas, o submetendo ao devido movimento de análise crítica a partir das categorias e referencial teórico, pude entender de forma

qualitativamente diferente o movimento do objeto principal em análise e as consequências destes movimentos, chegando às constatações que apresento a seguir.

Quanto aos sentidos do trabalho humano para estes dois projetos, pode-se inferir que, para o primeiro, o trabalho humano é visto em seu sentido ontológico e histórico, como intervenção humana na natureza para que se produza o necessário para a sobrevivência, produção e reprodução social da vida. Esse sentido, por sua vez, está alinhado às elaborações de uma educação profissional integral, politécnica, omnilateral, do trabalho como princípio educativo, que são posições político-pedagógicas que, apesar de não serem iguais entre si, representam, de forma geral, as ideias de um setor da sociedade que entende a educação como mais uma das ações de intervenção na realidade para superação da sociedade de classes. Estas opções políticas também coincidem com as orientações institucionais do IFRS e da lei de criação dos IFs, sobre a política de ensino.

No segundo projeto, o sentido do trabalho é o da sua forma enquanto mercadoria, o que conseqüentemente coloca o(a) trabalhador(a) apenas na condição de portador da força de trabalho para venda. Por esta lógica, a educação profissional é pensada como a formação do(a) trabalhador(a) com o objetivo de o empregar no mercado; já o ensino é mais um insumo, direcionado para agregar valor a força de trabalho deste estudante, lhe dando acesso a conhecimentos técnicos, construindo assim uma mercadoria com mais valor agregado, para ser vendida no mercado de trabalho. Fica, assim, nítido, um antagonismo entre o sentido do trabalho omnilateral da educação integral e politécnica e o sentido do trabalho enquanto mercadoria.

Assim, uma educação profissional que parte do pressuposto de que seu papel é agregar valor à mercadoria trabalho, voltada para a formação do(a) estudante/trabalhador(a) afim de atender demandas de mercado, auxilia diretamente na reprodução do modo de produção capitalista, da sociedade dividida em classes, das desigualdades e da dualidade estrutural da educação.

É certo que estas concepções de educação profissional não são representadas ou efetivadas por grupos monolíticos, bem delimitados e sem contradições internas. Exceto por um grupo reduzido de intelectuais orgânicos das posições políticas de ambos lados, certamente há uma zona cinzenta na qual educadores(as) e *campi* atuam no cotidiano contraditoriamente implementando ações influenciadas por um projeto ou outro de forma combinada. Como transparece nas entrevistas, há inclusive educadores(as) que alteram suas opções pedagógicas a depender da modalidade na qual estão atuando. O

importante é destacar que, ao se buscar entender melhor as intencionalidades políticas de ações aparentemente isoladas, ou até desprovidas de intencionalidades políticas, ainda assim é possível demonstrar que tudo o que se faz no cotidiano educacional está carregado de opções políticas e pedagógicas, que têm consequências para a formação dos(as) estudantes e na intervenção na sociedade.

Caberia, aqui, pontuar a dúvida sobre se ao delinear dois projetos de educação profissional, levando em consideração as entrevistas que afirmam que muitos educadores(as) estão alheios a esta discussão, eu não estaria confundindo falta de informação ou deficiência de formação político-pedagógica de alguns com opção política? Entendo, no entanto, que no trabalho educacional, principalmente associado a atuação científica que deve partir da análise da realidade e do pensamento crítico, como no caso dos IFs, optar por não saber, por se deixar alienar, por ser indiferente, é uma opção política pela reprodução daquilo que que é vigente, pelo continuísmo. Essa postura na sociedade dividida em classes significa, pois, a indiferença com manutenção das desigualdades sociais e da dominação de classes, na qual tanto educadores(as) quanto estudantes, vendedores(as) de sua força de trabalho para sobreviver, fazem parte da mesma classe trabalhadora e sofrem essencialmente da mesma exploração, apesar de diferenças momentâneas de renda e propriedade, isso sem desconsiderar nuances de raça e gênero, elementos que potencializam as desigualdades sociais para além da divisão de classes.

A partir destas constatações sobre a essência do objeto e suas consequências para a educação profissional, a tese principal desta pesquisa acaba sendo a de que as políticas de educação profissional contra-hegemônicas elaboradas no IFRS, defendida e implementada por parte dos seus(suas) educadores(as), e em consonância com os objetivos para os quais os IFs foram criados, encontra-se em disputa por um grupo de educadores(as) do próprio IF que defende, ou acaba por reproduzir, posições político-pedagógicas nas quais o sentido do trabalho é entendido enquanto mercadoria e a educação profissional como preparação para inserção dos estudantes no mercado de trabalho. Tal formulação tem passado quase despercebida pelos espaços de discussão nos *campi*, mas tem repercussões práticas cotidianas na implementação da educação profissional do IFRS, pois subordina a educação profissional às lógicas de mercado, alterando as relações da instituição com o mundo do trabalho, a formação dos(as) estudantes e as ações de ensino, pesquisa e extensão, sem que o tema tenha sido discutido e aprovado em nenhuma instância democrática representativa. Esta posição,

por sua vez, se choca frontalmente com a educação profissional em sua perspectiva politécnica.

Avalio que, se os setores que naturalizam o trabalho como mercadoria venham a tornar-se hegemônicos no IFRS e politicamente dominantes no cotidiano de implementação de suas políticas, o projeto político-pedagógico contra-hegemônico para os quais os IFs foram criados corre o risco de perder-se por dentro, derrotado por uma educação profissional subordinada às políticas de mercantilização e a nova razão neoliberal, representando, portanto, um investimento de recursos públicos estatais para a implementação de lógicas que reproduzem desigualdades sociais, ao invés de superá-las.

Fica evidente, então, que para aqueles que defendem o direito a educação pública, gratuita, de qualidade, e uma educação profissional com a politecnicidade como horizonte teórico, o processo de resistência e de reafirmação dos IFs como espaço de construção de uma educação profissional contra-hegemônica se faz mais necessário que nunca.

É preciso evidenciar as consequências deste sentido do trabalho para a educação profissional da Rede Federal EPCT e, neste sentido, a reafirmação da presença do ensino médio integrado e dos PROEJAS nos *campi*, a ampliação da discussão sobre educação politécnica para todas as modalidades de ensino, a ampliação dos espaços de discussão sobre o tema trabalho e educação para além dos(as) educadores(as) que já possuem algum domínio sobre o assunto, a discussão deste tema também com os(as) estudantes, a potencialização de ações geração de trabalho e renda para além da lógica do trabalho como mercadoria, e a organização política daqueles(as) que defendem a educação politécnica, ações estas estratégicas para o próximo período que, em parte como vimos, já estão em andamento, mas que precisam ser intensificadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, Perry. **Considerações sobre o Marxismo Ocidental**. Porto: Edições Afrontamento, 1976.

AMARAL, Mariana. Jabuti não sobe em árvore: como o MBL se tornou líder das manifestações pelo impeachment. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Orgs.). **Por que gritamos Golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 2000.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**. O novo proletariado de serviços digitais. São Paulo: Boitempo, 2018.

APPLE, Michael. Educando de la manera “correcta”. Las escuelas y la alianza conservadora. In: SANTUARIO, Armando A.; HORCASITAS, Ricardo P. TORRES, Carlos A. **Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo**. México D.F.: Siglo XXI, 1998.

APPLE, Michael. **Política cultura y educación**. Madrid: Ediciones Morata, 2001.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BOITO JR. Armando. Os atores e o enredo da crise política. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (orgs.). **Por que gritamos Golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

BOITO JR. Armando. A terra é redonda e o governo Bolsonaro é fascista. **A Terra é Redonda**, 17 out. 2019. Disponível em <https://aterraeredonda.com.br/a-terra-e-redonda-e-o-governo-bolsonaro-e-fascista>. Último acesso em junho de 2020.

BORGES, Helena. Estudantes federais têm desempenho coreano em ciências, mas MEC ignora. **Rede Brasil Atual**, 8/12/2016. Disponível em <http://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2016/12/estudantes-federais-tem-desempenho-coreano-em-ciencias-mas-mec-ignora-5101.html>. Acesso em 14 de set. 2017.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (orgs.). **Usos & abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996. p.183-191.

BRAGA, Ruy. **A rebeldia do precariado**. Trabalho e neoliberalismo no Sul global. São Paulo: Boitempo, 2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (orgs.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (orgs.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

BRASIL. INEP. Universidade e Mundo do Trabalho. **Educação Superior em Debate**. Brasília: v.3, 2006.

_____. MEC/SEMTEC. **Educação profissional**. “Concepções, experiências, problemas e propostas”. Brasília: Anais de Evento, 2003.

_____. MEC/SETEC. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Documento Base. Brasília: 2007.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em 30 de set. 2017.

_____. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm. Acesso em 1 de out. 2017.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação Profissional, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 26 set. 2017.

_____. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em 30 de set. 2017.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

_____. Ministério da Educação (MEC). **MedioTec**. Documento de referência de execução para todas as redes ofertantes. Brasília, DF, 2017a. Acessado em 27/7/2017, site: <http://portal.mec.gov.br/mediotec/publicacoes-mediotech>

_____. Ministério da Educação (MEC). **Encontro em Brasília discute ampliação do ensino técnico.** Brasília, DF, 7 de fevereiro de 2017b, 15h54. Acessado em: 1/8/2017 às 6h30min., site: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/209-noticias/564834057/44911-encontro-em-brasilia-discute-ampliacao-do-ensino-tecnico>

_____. Ministério da Educação (MEC). **MedioTec oferece 107 mil vagas em cursos técnicos gratuitos.** Brasília, DF, 30 de junho de 2017c, 15h54. Acessado em: 1/8/2017 às 10h., site: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/209-noticias/564834057/50931-mediotech>

_____. MEC/SETEC. Plataforma Nilo Peçanha. <https://www.plataformanilopecanha.org>, 2018.

CASTIONI, R.; MORAES, G. H.; PASSADES, D. B. M. S. A educação profissional na agenda do lulismo: visibilidade e limitações de interesses corporativos. **Temáticas**, 2019. v. 27, n. 53, p. 105–138.

CHAUI, Marilena. A nova classe trabalhadora brasileira e a ascensão do conservadorismo. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Orgs.). **Por que gritamos Golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

CIAVATTA, M. O percurso histórico do GT Trabalho e Educação - um exercício de interpretação. **Trabalho Necessário**, 2015. v. 13, n. 20, p. 22–50.

COSTA, Rita de Cássia Dias. **O PROEJA para além da retórica : um estudo de caso sobre a trajetória da implantação do programa no Campus Charqueadas.** UFRGS, 2009. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em educação.

COUTINHO, Wilson C. R. **Neoliberalismo, política educacional e politecnia: tensões, contradições e possibilidades decorrentes do Decreto n. 5154/04.** UERJ, 2011. Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa.** Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DALE, Roger. El marketing de mercado educacional y la polarización de la educación. In: GENTILI, Pablo (org.) **Pedagogía de la exclusión.** Crítica al neoliberalismo em educación. México D.F. UNAM, 2004.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? **Educação e Sociedade**, v.25, n.87, pp 423-460, 2004b.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo.** Ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANZOI, Naira Lisboa. **Entre a formação e o trabalho: trajetórias e identidades profissionais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

FRANZOI, Naira Lisboa; FISCHER, Maria C. Bueno. Saberes do trabalho: situando o tema no campo trabalho-educação. **Trabalho Necessário**, 2015. v. 13, n. 20, p. 147–172.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**. Nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Prefácio. In: KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. **A construção da pedagogia socialista**. (Escritos selecionados). São Paulo: Expressão Popular, 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. **As notas dos IFs sumiram do ENEM?** Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2016/10/06/as-notas-dos-ifs-sumiram-do-enem/>. Acesso em 6 de out. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trabalho, Educação e Saúde**, 2008. v. 5, n. 3, p. 521–536.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.) **Ensino médio integrado**. Concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, 2005, v. 26, n. 92, p. 1087-1113.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete, *et. al.* (org.) **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GABARRÓN, Luis R.; LANDA, Libertad HERNANDEZ. O que é a pesquisa participante? In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (orgs.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. Aparecida: Ideias e Letras, 2006.

GENTILI, Pablo (org.) **Pedagogía de la exclusión**. Crítica al neoliberalismo em educación. México D.F. UNAM, 2004.

GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio; LEHER, Roberto; STUBRIN, Florência (orgs.) **Política de privatización, espacio público y educación en América Latina**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones/CLACSO, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2012.

GONÇALVES, Leonardo D.; SANTOS, Magda C. dos; PALUDO, Conceição. Pedagogia socialista e política educacional: debate acerca da politecnia. **Geminal: Marxismo e Educação em Debate**, 2019, v.11, n.3, p.214-222.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antonio. **Cuadernos de la cárcel tomo III**. Cidade do México: Ediciones Era, 1984.

HARVEY, David. A teoria marxista do Estado. In: **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

HARVEY, David. O Estado neoliberal. In: **O neoliberalismo**. História e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

HOBSBAWM, Eric. **Mundos do Trabalho**. Novos estudos sobre história operária. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

IFRS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014-2018**. Bento Gonçalves: 2014.

IFRS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Bento Gonçalves: 2018.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

KRUPSKAYA, Nadezhda Konstantinovna. **A construção da pedagogia socialista**. (Escritos selecionados). São Paulo: Expressão Popular, 2017.

KUENZER, Acacia Z. **Pedagogia da fábrica**. As relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2009.

KUENZER, Acacia Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, 2017. v. 38, n. 139, p. 331–354.

KUENZER, Acacia Z. **Ensino de 2º Grau**. O trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1992.

KUENZER, Acacia Z. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de pesquisa**, 1989, n.68, p.21-28.

KUENZER, Acacia Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, 2007, v.28, n.100, p. 1153-1178.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LOTTA, Gabriela Spanghero. O papel das burocracias de nível de rua na implementação de políticas públicas: controle e discricionariedade. In: FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de (Org.). **Implementação de políticas públicas**: teoria e prática. Belo Horizonte: Ed. PUC-Minas, 2012, p. 20-49.

LÖWY, Michael. Neofascismo: um fenômeno planetário – o caso Bolsonaro. **A Terra é Redonda**, 24 de out. 2019. Disponível em <https://aterraeredonda.com.br/neofascismo-um-phenomeno-planetario-o-caso-bolsonaro>. Último acesso em junho de 2020.

LUKÁCS, Georg. **Historia y conciencia de classe**. Havana: Instituto del Libro, 1970.

MAINARDES, Jefferson. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, 2009, v.30, n.106, p. 303-318.

MANACORDA, Mario A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas Vol.1**. São Paulo: Alfa Omega, [s.d.], p. 13–47.

MARX, Karl. **Crítica ao programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **Instruções para os delegados os Conselho Geral Provisório.** As diferentes questões. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>>. Acesso em: 17 jan. 2017(a)

MARX, Karl. **O Capital.** Livro 1. São Paulo: Boitempo, 2017(b).

MARX, Karl. **O Capital.** Livro 2. São Paulo: Boitempo, 2014.

MARÇAL, F. A. **O ensino médio integrado no IFRS enfrentando a dualidade.** UFRGS, 2015. Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Governo Bolsonaro, neofascismo e autocracia burguesa no Brasil.** São Paulo: Usina Editorial, 2020.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2002.

MIGUEL, Luis Felipe. A democracia na encruzilhada. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Orgs.). **Por que gritamos Golpe?** Para entender o impeachment e a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

MOLL, Jqueline; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Universidade e Mundo do Trabalho.** Educação Superior em Debate. Brasília: INEP, 2006.

MONASTA, Attilio. **Antonio Gramsci.** Recife: Massangana, 2010.

NETTO, José Paulo. Para a crítica da vida cotidiana. NETTO, José. P.; CARVALHO, Maria. C. B. **Cotidiano: conhecimento e crítica.** São Paulo: Cortez, 2007.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao método de Marx com José Paulo Netto** (primeira parte) – PPGPS/SER/UnB, 19/04/2016a. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2WndNoqRiq8&t=6324s>. Acessado em: 18/04/2018 às 18h15min.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao método de Marx com José Paulo Netto** (segunda parte) – PPGPS/SER/UnB, 19/04/2016b. Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2WndNoqRiq8&t=6324s>. Acessado em: 19/04/2018 às 9h.

NORONHA, Olinda Maria. Pesquisa participante: repondo questões teórico-metodológicas. In: FAZENDA, Ivani (organizadora). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Francisco de. O avesso do avesso. In: OLIVEIRA, Francisco de.; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele (orgs.). **Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2013.

PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais**. Uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.

PEÓN, Fortino. V. Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. In: TARRÉS, María Luisa (coord.) **Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social**. México: Flacso, 2001.

PERONI, Vera Maria Vidal. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal. Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil. In: PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PISTRAK, Moisey M. (org.) **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PISTRAK, Moisey M. **Ensaio sobre a escola politécnica**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

PORTELLI, Alessandro. O massacre de Civitella Val di Chiana (Toscana, 29 de junho de 1914): mito e política, luto e senso comum. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs.). **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: FGV, 1996, p.103-125.

PORTO JÚNIOR, Manoel. **O ensino médio integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense: perspectivas contra-hegemônicas num campo em disputas**. UERJ, 2014. Tese apresentada ao Programa de Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana.

PORTO JÚNIOR, Manoel. **A exclusão escolar nos cursos técnicos do CEFET-RS (1980 – 2006)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas.

ROCHA, Camila. Direitas em rede: *think tank* de direita na América Latina. In: CRUZ, Sebastião Velasco e; KAYSEL, André; CODAS, Gustavo (orgs.) **Direita volver!** O retorno da direita e o ciclo político brasileiro. São Paulo: Perseu Abramo, 2015.

RODRIGUES, Romir de Oliveira; SANTOS, Maurício Ivan dos. O Pronatec na fronteira entre o público e o privado. In: PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação.** São Leopoldo: Oikos, 2015.

SAN SEGUNDO, Mário A. C. MedioTec e as lógicas privadas na educação pública. In: PERONI, Vera Maria Vidal *et al.* (org.) **Anais Seminário Nacional. Redefinições das fronteiras entre o público e privado: Implicações para a democratização da educação.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017. p. 60-65.

SARAIVA, Mateus. **Por uma política com números: o Ensino Médio sob a perspectiva do Sinaeb.** UFRGS, 2020. Tese apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutor em Educação.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, 2003. v. 1, n. 1, p. 131–152.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, 2007. v. 12, n. 34, p. 152–165.

SHULGIN, Viktor N. **Rumo ao politecnismo.** São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Carla Odete Balestro. **Análise da atividade do docente de informática que atua na educação profissional dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** UFRGS, 2016. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UFRGS, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

SINGER, André. **Os sentidos do Lulismo.** Reforma gradual e pacto conservador. Companhia das Letras, EPUB, 2012.

SINGER, André. **O lulismo em crise.** Um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016). Companhia das Letras, EPUB, 2018.

SORIANO, Raúl. R. **Guia para realizar investigaciones sociales.** México D. F.: Plaza y Valdés, 2013.

TUMOLO, P. S. **Capital, trabalho e educação.** Florianópolis: Editora em Debate, 2016.

VIDOR, Alexandre; REZENDE, Caetana; PACHECO, Eliezer; CALDAS, Luiz. Institutos Federais: Lei nº 11.892 de 29/12/2008 – Comentários e reflexões. In: PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais**. Uma revolução na educação profissional e tecnológica. São Paulo: Moderna, 2011.

WOOD, Ellen Meiksins. **O império do capital**. São Paulo: Boitempo, 2014.

APÊNDICE

ROTEIRO SEMIESTRUTURADO DE PERGUNTAS DE PESQUISA

1. Conte um pouco sobre como foi seu ingresso na Rede Federal? Em que trabalhava antes?
2. Quais os contatos que você tinha tido com educação profissional antes de ingressar no IF?
3. Como entende as diferenças entre a educação praticada nos IFs em relação às outras redes de ensino que você conhece?
4. Qual sua avaliação sobre o perfil do egresso que se tem buscado construir nos cursos em relação ao mundo do trabalho? Qual o perfil do estudante trabalhador que estamos formando no IFRS?
5. Como entende as relações entre a educação profissional implementada nos IFs e o mundo do trabalho hoje? No geral, nós pensamos sobre o mundo do trabalho na hora de elaborar cursos e demais ações?
6. Como você entende as relações entre trabalho intelectual e manual hoje? Nossos estudantes estão sendo preparados para qual deles?
7. Como as ações de pesquisa e extensão do *campus* se relacionam com o trabalho?
8. Quais os sentidos atribuídos ao trabalho na contemporaneidade, por parte dos(as) educadores(as) que atuam no *campus*? Como estes sentidos influenciam no cotidiano do *campus*, se influenciam?
9. Qual o peso que o pensar o trabalho na contemporaneidade tem na hora de se elaborar e implementar os cursos e demais ações no interior dos *campi*?
10. Na tentativa de entender limitações e avanços de nossa instituição, extraí do Regimento Interno e PPI, trechos que falam sobre nossas relações com o mundo do trabalho. Vou ler eles e peço que faça uma avaliação sobre como estamos trabalhando com estes elementos no seu *campus*. Segundo o Regimento Interno do IFRS (2017), para o desenvolvimento das finalidades propostas, são elencados os seguintes objetivos:

VII – desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o Mundo do Trabalho e os segmentos sociais e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimento;

VIII – estimular e apoiar processos educativos, que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional;

Como você avalia a implementação destes objetivos?

No Projeto Pedagógico Institucional do IFRS constam trechos que abordam questões relativas ao trabalho. Inclusive, há nele uma seção que trata sobre o contexto atual do mundo do trabalho. Vou ler alguns trechos e quero que você avalie como estes temas têm sido trabalhados nos *campi* em que você atuou.

[...] a educação não pode estar a serviço das demandas do mercado, pois não há como institucionalizar o ensino para o trabalho e para o trabalhador sem vislumbrar os trabalhadores como centro desse processo. Assim, a educação não pode estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho, mas deve estar em sintonia com as necessidades de formação profissional, através de uma articulação permanente entre Trabalho e Educação. (PDI IFRS 2019-2023, p. 135)

Dessa forma, defende-se a Indissociabilidade entre a educação geral e a educação profissional, uma formação técnica e tecnológica integrada, que promova a percepção da ontologia do trabalho e a educação omnilateral (FRIGOTTO, 2004). Cita-se aqui, também, Gramsci, autor que busca '[...] enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos' (GRAMSCI, *apud* CIAVATTA, 2005, p. 84). (PDI IFRS 2019-2023, p.136)