

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

SOFIA URT

**(SEMI)FORMAÇÃO E RELAÇÕES DE TRABALHO: uma análise das
concepções de professores do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul sobre
a Educação Profissional**

CAMPO GRANDE/MS

2015

SOFIA URT

(SEMI)FORMAÇÃO E RELAÇÕES DE TRABALHO: uma análise das concepções de professores do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul sobre a Educação Profissional

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Branca Maria de Meneses.

CAMPO GRANDE/MS

2015

FICHA CATALOGRÁFICA

Urt, Sofia.

(Semi)formação e relações de trabalho: uma análise das concepções de professores do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul sobre a Educação Profissional / Sofia Urt. - 2015.

118 f.; 30cm

Orientadora: Branca Maria de Meneses.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, MS, 2015.

1. Trabalho. 2. Educação Profissional. 3. Teoria Crítica. 4. Professores. 5. Instituto Federal I. Meneses, Branca Maria de II. Título.

SOFIA URT

(SEMI)FORMAÇÃO E RELAÇÕES DE TRABALHO: uma análise das concepções de professores do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul sobre a Educação Profissional

Dissertação apresentada à Comissão Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito final à obtenção do título de Mestre em Psicologia.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Branca Maria de Meneses
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof.^a Dr.^a Flavinês Rebolo
Universidade Católica Dom Bosco

Prof. Dr. Lucas Ferraz Córdova
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Campo Grande, 03 de novembro de 2015.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos a todos que contribuíram, direta e indiretamente, para a consecução deste trabalho; em especial, à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Branca Maria de Meneses, a quem devo admiração e respeito, pela paciência diante de minhas limitações subjetivas e objetivas, por sua incansável busca pelo conteúdo (e forma) e por sua ênfase na visão crítica, que me possibilitou repensar minha atuação acadêmica, profissional e cidadã.

Agradeço a todos os professores do curso de Psicologia da UFMS pela contribuição para a minha formação acadêmica e profissional, subsidiando-me para que eu pudesse seguir por mais uma etapa, ao ingressar no Programa de Mestrado; em especial, agradeço à Prof.^a Dulce Regina Pedrossian, por ter nos introduzido à Teoria Crítica da Sociedade.

Agradeço a todos os professores do Mestrado pela contribuição para a minha formação como pesquisadora e aspirante à docente do magistério superior.

Aos colegas de Mestrado, pela ajuda mútua, em especial, à Fernanda Rita Levandoski, companheira dessa jornada, com a qual pude dividir meus anseios, angústias e produção acadêmica.

À minha querida amiga Carolina Natividade, por ter compartilhado sua experiência de mestranda, me apoiado e incentivado sempre, sobretudo, nos momentos de desespero.

Ao IFMS, por ter autorizado a realização desta pesquisa e pela fruição do horário de capacitação e horário especial de servidor estudante.

Aos professores do IFMS, pela luta diária para a formação de jovens e trabalhadores de nosso Estado, por terem participado da pesquisa e pelos votos de sucesso.

Aos professores Lucas Córdova e Flavinês Rebolo, por terem aceitado participar da qualificação e pela contribuição, para que eu pudesse corrigir e melhorar este trabalho.

Aos amigos, minhas desculpas pela minha ausência de nossa vida social.

Aos colegas de trabalho, em especial, à minha diretora, Cláudia Salvatino, pela compreensão de minhas ausências, para que fosse possível a viabilização deste projeto pessoal e profissional.

À minha família, a quem devo tudo pelo que hoje sou e estou, e pelo meu devir.

Ao meu companheiro, pela partilha de vida, incentivo e pela troca de experiência acadêmica e profissional.

*Get a job. Go to work. Get
married. Have children. Follow
fashion. Act normal. Walk on the
pavement. Watch TV. Obey the law.
Save for your old age. Now repeat
after me: "I am free!".*

(Unknown author)

RESUMO

A Educação Profissional, no Brasil, ainda possui o viés histórico de ser destinada às classes menos favorecidas e, assim, há uma tendência em se desprestigiar o ensino profissionalizante. Este ensino sofreu transformações e redefinições de seus objetivos, ao longo do processo histórico, mas suas propostas educacionais têm sido destinadas à reprodução do capital. Porém, de acordo com a lei de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, representantes atuais da oferta de educação profissional, preconiza-se a necessidade de se formar cidadãos críticos e emancipados para o mundo do trabalho. Assim, esta pesquisa objetiva analisar os aspectos ideológicos presentes na avaliação de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul - IFMS sobre a proposta da Educação Profissional e Tecnológica – EPT, e também analisar em que medida suas concepções sobre esse tipo de educação são ou não críticas. Para isso, os fundamentos da Teoria Crítica da Sociedade – Escola de Frankfurt – norteiam esta dissertação. O instrumento de coleta de dados – um questionário eletrônico estruturado com respostas fechadas, baseado na Escala Formação e Trabalho de Meneses (2007), contemplou os seguintes temas da referida escala, dentre outros: concepção de trabalho; valor dado à educação escolar e ao trabalho; e adaptação à ideologia do mundo administrado. A análise das respostas foi realizada por métodos qualitativo e quantitativo, sendo que o primeiro possibilitou a análise dos dados à luz do referencial teórico e o segundo verificou o alcance do acontecimento. Os participantes da amostra foram selecionados de forma aleatória e com objetivo de atingir 20% do total de 271 servidores docentes, distribuídos em cada um dos sete câmpus, em atividade, do IFMS. Considerando o papel da ideologia no sistema atual, na formação do indivíduo e na constituição de sua subjetividade, as análises dos resultados mostraram a existência de concepções críticas dos professores, no que se refere ao trabalho e à educação profissional oferecida pelos Institutos Federais, porém são, ao mesmo tempo, referenciadas pela ideologia dominante e conformadas à lógica capitalista, o que demonstra a própria contradição da sociedade.

Palavras-chave: Trabalho. Educação Profissional. Teoria Crítica. Professores. Instituto Federal.

ABSTRACT

The Vocational Education in Brazil, also has historical bias to be aimed at the lower classes and thus there is a tendency to discredit it. This kind of education has been transformed and resets your goals over the historical process. However, their educational proposals have been intended for reproduction of capital. But according to the law of creation of the Federal Institutes of Education, Science and Technology, current representatives of vocational education provision, advocates the need to form critical citizens and emancipated for the world of work. Thus, this research aims to analyze the ideological aspects present in the evaluation of teachers at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Mato Grosso do Sul - IFMS on the proposal of Vocational and Technological Education. And also examine to what extent his views on this kind of education are or not critical. For this, the foundations of the Society Critical Theory - Frankfurt School - guide this dissertation. The data collection instrument - an electronic questionnaire with closed answers, based on the Scale Training and Working, developed by Meneses (2007), included the following items of that scale, among others: design work; value placed on education and work; and adaptation to the ideology of the administered world. Analysis of the responses was performed by qualitative and quantitative methods, and the first allowed the analysis of the data in the light of the theoretical framework, and the second found the scope of the event. The participants in the sample were selected randomly and aiming to reach 20% of the total of 271 teachers servers, distributed in each of the seven campuses in activity, the IFMS. Considering the role of ideology in the current system, in individual development and the development of their subjectivity, analyzes of the results showed the existence of critical conceptions of teachers, in relation to work and vocational education offered by the Federal Institutes, but are at the same time, referenced by the dominant ideology and shaped the capitalist logic, which shows capitalist logic and shaped the ideology, which demonstrates the very contradiction of society.

Keywords: Work. Vocational Education. Critical Theory. Teachers. Federal Institute.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. Titulação dos servidores docentes do IFMS	69
Gráfico 1. Respostas dos participantes aos itens do tema Adaptação à Ideologia do Mundo Administrado	74
Gráfico 2 Correlação das respostas dos itens 1, 10 e 22.....	76
Gráfico 3. Respostas dos participantes aos itens do Tema Atitudes Valorizadas no Trabalho.	76
Gráfico 4. Correlação entre as respostas dos itens 2, 3 e 11.....	79
Gráfico 5. Respostas dos participantes aos itens do tema Valor dado à Educação Escolar e ao Trabalho.....	80
Gráfico 6. Correlação entre as respostas dos itens 18 e 20.....	80
Gráfico 7. Respostas dos participantes aos itens do tema Concepção de Trabalho.....	81
Gráfico 8. Correlação entre as respostas dos itens 6 e 10.....	82
Gráfico 9. Correlação entre as respostas dos itens 9 e 13.....	83
Gráfico 10. Respostas dos participantes aos itens do tema Relações Afetivas no Trabalho....	84
Gráfico 11. Correlação entre as respostas dos itens 20 e 21.....	85
Gráfico 12. Respostas dos participantes aos itens do tema Finalidades da Educação Profissional.....	87

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Número de docentes do IFMS de acordo com o vínculo de trabalho e sexo	68
Tabela 2. Composição dos docentes do IFMS com vínculo efetivo, por regime de trabalho ..	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEFET	Centro de Educação Profissional e Tecnológica
CFESP	Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional
CNI	Confederação Nacional das Indústrias
EPT	Educação Profissional Tecnológica
FMI	Fundo Monetário Internacional
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFMS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos
PROEP	Projeto de Expansão da Rede Federal
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SIAPÉ	Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	12
1.1 AS TRANSFORMAÇÕES E REDEFINIÇÕES DOS OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	15
2 CAMINHO E DESCAMINHOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL....	23
3 O TRABALHO E A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	40
3.1 OS INSTITUTOS FEDERAIS E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL OFERECIDA	49
3.2 A FORMAÇÃO (IM)POSSIBILITADA NESSE TODO SOCIAL: SEMIFORMAÇÃO .	57
4 O CAMINHO PERCORRIDO	63
4.1 SOBRE A METODOLOGIA	63
4.2 LOCAL.....	65
4.3 SUJEITOS	67
4.4 O INSTRUMENTO DA PESQUISA E OS PROCEDIMENTOS DE SUA APLICAÇÃO	69
4.4.1 Instrumento.....	69
4.4.2 Procedimentos.....	71
5 O PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES DO IFMS SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	90
REFERÊNCIAS	95
APÊNDICE A – TABELA DE JUSTIFICATIVAS SOBRE OS ITENS DO QUESTIONÁRIO.....	100
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	104
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO.....	105
APÊNDICE D – RESUMO DAS RESPOSTAS.....	111
ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PESQUISA.....	116

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional, no Brasil, ainda possui o viés histórico de ser destinada às classes menos favorecidas e, como consequência, há uma tendência em se desprestigiar o ensino profissionalizante. No entanto, sua proposta sofreu modificações no decorrer do processo histórico, mas ainda prevalece sua finalidade de municiar a reprodução do capital. Assim, nesta dissertação, nos propusemos a pesquisar tal questão do ponto de vista dos professores da educação profissional, com o objetivo de identificar aspectos ideológicos presentes em suas análises.

Os atuais representantes da oferta da educação profissional, em destaque, são os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, criados em 2008, com a reestruturação da Rede de Educação Profissional Tecnológica, até então, constituída pelos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), pelas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e o Colégio Dom Pedro II.

Nesta pesquisa, tivemos por objetivo analisar como os professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul - IFMS concebem a proposta da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Especificamente, verificamos os aspectos ideológicos em suas concepções e a presença e/ou ausência de reflexões críticas sobre o trabalho e a educação profissional.

A realização desta pesquisa foi motivada em razão das reflexões suscitadas pela leitura da obra de Maria Helena Souza Patto (1984) – *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar* –, realizada no transcorrer da disciplina de Psicologia Escolar, na Graduação. Impactou-nos a ênfase dada pela referida autora sobre a oferta da educação profissional a ser destinada, pelo Estado, aos “menos favorecidos”, em dispositivos legais, além da histórica divisão do trabalho no Brasil ser marcada pela dualidade da oferta de educação aos dominantes e dominados. Essas reflexões foram retomadas pelo fato de termos iniciado nosso trabalho em uma Instituição Federal de Educação Profissional - o IFMS, o que nos instigou a curiosidade em saber o que pensam os servidores dessa instituição, sobretudo, os professores, sobre sua proposta de educação, seus destinatários e demandantes.

Assim, a atuação da pesquisadora como psicóloga do trabalho no IFMS, desde 2012, motivou a escolha do local, além de suas particularidades, dentre elas: a existência da instituição coincidir com a promulgação da lei de criação dos institutos federais. Logo, cerca de 617 servidores efetivos de áreas fim e meio – docentes e técnicos administrativos, respectivamente –, em sua maioria, não conhecem a história do ensino profissionalizante no

Brasil, suas transformações e redefinições de objetivos, ao longo de mais de cem anos, e a nova institucionalidade atribuída à rede de educação profissional.

Para coleta de dados, foi utilizado um questionário eletrônico estruturado com respostas fechadas, de acordo com a escala *Likert*, e baseado na Escala Formação e Trabalho (MENESES, 2007); na Escala Relações Afetivas no Trabalho, formulada e validada por Meneses (2011); no Art. 6º da Lei 11.892/2008, que trata sobre as finalidades dos Institutos Federais; e no estudo comentado dessa legislação, realizado por Silva (2009).

As respostas com maiores indicações de concordância e discordância, obtidas por meio da estatística quantitativa simples, foram analisadas, pela interpretação crítica dos resultados, à luz do referencial teórico, que se fundamenta nos estudos dos autores da Teoria Crítica da Sociedade, em especial, Adorno e Marcuse, e de autores nacionais que direcionam seus estudos para o tema em questão (Crochík, Maar e Pedrosa), estudiosos da Teoria Crítica e autores que realizam também uma leitura crítica sobre a educação profissional no Brasil.

A Escola de Frankfurt propõe uma teoria de autocrítica que visa esclarecer as ações de dominação social, com o objetivo de denunciá-las, para que essa dominação deixe de ser constantemente reproduzida, como um alerta à sociedade da necessidade do esclarecimento, em relação às ordens instituídas.

Para pensar essa relação pondera-se ser importante refletir, dialeticamente, sobre a sociedade, ou seja, sobre as contradições dadas nas relações entre os homens, pois nossa realidade requer análises constantes. Como explica Matos (1993), a dialética refere-se ao pensamento da contradição, em que se nega e ultrapassa uma afirmação e, quando novamente negada, torna-se uma nova afirmação. Dessa forma, cada momento da história faz parte de um processo dialético. Logo, a interpretação da história, por meio da dialética, não pressupõe o estabelecimento prévio de um caminho, mas permite entender as contradições da sociedade.

Os estudos dos autores frankfurtianos tiveram sua origem do movimento intelectual dos autores Horkheimer, Adorno, Benjamin, Marcuse e outros, que não se contentaram com as explicações dadas sobre a vitória do nazismo e a não concretização da revolução proletária. Esses filósofos, diz Matos (1993), desenvolveram análises sobre o totalitarismo e concluíram que a origem de atitudes irracionais, de algum modo, refere-se à racionalidade. Assim, os processos sociais são dominados, sob a ótica dessa racionalidade existente, característica da filosofia positivista. Logo, a realidade social, considerada um processo complexo, dinâmico e mutável, passa a ser analisada pelo método científico, a fim de universalizar e unir, no sentido de garantir a padronização dos processos de análise da sociedade, o que não deixa de ocorrer nas propostas oferecidas pela educação profissional.

A autora referida chama atenção ao fato da lógica da racionalidade existente - possibilitada pela ciência e que é utilizada principalmente com fins lucrativos -, fazer com que, tanto a ciência quanto a técnica, sejam colocadas a serviço do capital. Por sua vez, a Teoria Crítica, sob a influência de Marx e de sua crítica à economia política burguesa, mostra os conceitos econômicos dominantes transformados em seus opostos. A livre troca leva ao aumento da desigualdade social; a economia livre, ao monopólio; a reprodução da vida social, ao empobrecimento dos países; e etc. Desse modo, para o estabelecimento de uma sociedade racional, faz-se necessário realizar a crítica à racionalidade tecnológica existente, pois a organização da sociedade atual não garante, ainda, condições humanas de existência às pessoas.

A escolha por essa fundamentação teórica justifica-se pela compreensão de que a subjetividade do indivíduo é constituída pelos determinantes objetivos, dados na sociedade. Isto possibilita ao indivíduo reproduzir a ideologia dominante em suas concepções. Assim, há dimensões psicossociais que interferem na subjetividade dos sujeitos, na forma como cada um concebe o mundo que o cerca, como no caso do presente estudo: o ponto de vista dos professores sobre as relações de trabalho e formação possibilitada nesta sociedade, ante as propostas da educação profissional.

A presente dissertação está estruturada, introdutoriamente, com a discussão e formalização das questões que suscitam o debate sobre a educação profissional e os objetivos da pesquisa. No segundo capítulo, discorremos sobre a história da educação profissional, suas modificações, no decorrer do processo histórico, em que prevaleceu o seu direcionamento às classes dominadas e a dualidade do ensino, presentes nas políticas que organizam o sistema educacional brasileiro.

No terceiro capítulo, foram realizadas análises sobre as modificações na concepção de trabalho e sobre a qualificação profissional e seus objetivos na atualidade, que são voltados, principalmente, para atender às necessidades do sistema produtivo e para a manutenção da ordem social existente.

No quarto capítulo, descrevemos o percurso metodológico desta pesquisa. No quinto capítulo, são apresentadas a análise e a discussão dos dados levantados sobre a proposta da educação profissional, sob o ponto de vista dos professores. A análise desses resultados mostrou a presença de concepções críticas e, ao mesmo tempo, conformadas à ideologia dominante. Por fim, tratamos das considerações finais sobre o estudo realizado.

1.1 As transformações e redefinições dos objetivos da educação profissional

Para melhor esclarecer os objetivos formalizados pela educação profissional, considerando as transformações e redefinições sofridas, ao longo dos anos, entendemos ser necessário compreender o seu processo histórico, em nosso país.

No Brasil Colônia, a mão de obra utilizada nos engenhos de açúcar – transição entre o processo artesanal e industrial – era de trabalho escravo. De acordo com Kuenzer (1988), na Primeira República, nos primórdios da Educação Profissional, a criação da rede de Escolas de Aprendizes Artífices, em 1909, não tinha por objetivo a formação de mão de obra qualificada para o mercado, pois, naquele momento, ainda não havia um processo de industrialização significativa. Assim, a finalidade da Educação Profissional era evitar a vadiagem dos marginalizados (pobres, ex-escravos, cegos, surdos, órfãos, loucos, aleijados), com o argumento político de que o Estado estava ofertando às camadas pobres a possibilidade de inserção no mercado de trabalho.

Segundo os autores Oliveira (2012) e Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010), as Escolas de Aprendizes Artífices (origem da rede federal de educação profissional no Brasil) foram transformadas, em 1930, nos Liceus Industriais.

A Constituição brasileira de 1937 representa o marco legal que determinou como dever do Estado a fundação de instituições públicas de ensino, em todos os graus, ao legislar que, em primeiro lugar, deveria ser ofertado o ensino pré-vocacional e profissional às classes menos favorecidas.

Patto (1984), em seu estudo sobre os aspectos ideológicos presentes na Psicologia Escolar, observa que, no momento histórico da promulgação da Constituição de 1937, o ensino primário gratuito configurava-se como aparelho ideológico do Estado, que só se finalizava no ensino superior, para o qual o ensino técnico não habilitava, pois apenas qualificava os trabalhadores para aumentar a produtividade e, conseqüentemente, a mais-valia dos trabalhadores. A autora aponta que esse ensino profissional foi efetivado, em 1942, por meio da criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI.

Kuenzer (1988) também chama a atenção sobre a efetivação da educação profissional pelo sistema 'S'¹. Além disso, no mesmo ano de criação das instituições de qualificação

¹ Denominação dada ao conjunto de instituições que atuam no atendimento das categorias profissionais, financiadas pelos trabalhadores e empresas.

referidas, os Liceus Industriais foram transformados em Escolas Industriais e Técnicas, e, em 1959, nas Escolas Técnicas Federais, na prerrogativa de autarquias. Posteriormente, foram sendo constituídas as escolas agrotécnicas, conforme explicam Oliveira (2012) e Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010).

Segundo a observação de Patto (1984), a aprovação, em 1961, da primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao equiparar todos os ensinos médios, fez com que o ensino técnico passasse a habilitar, formalmente, o prosseguimento no ensino superior. Essa mesma lei privilegiou o ensino privado em detrimento do público, oferecendo condições de sua manutenção. Por essa razão, o ensino privado veio a oferecer cursos de ensino médio profissionalizante, noturnos, de nível inferior, para atender à classe trabalhadora, aspirando uma falsa mobilidade social, pela tão falseada possibilidade de ingresso na universidade.

[...] Ou seja, através da frequência a escolas particulares e noturnas, de nível de exigência inferior aos das escolas diurnas, os integrantes das classes subalternas obtêm um diploma que lhes permite aspirar ao ingresso na universidade. Daí resultam, segundo Freitag, dois paradoxos: primeiro, a privatização do ensino médio, providência concreta que impediria ao oprimido competir com os jovens da classe hegemônica pelas vagas no ensino superior, acabou por viabilizar formalmente a possibilidade de ascensão da classe trabalhadora; segundo, os cursos profissionalizantes de nível médio, que deveriam fornecer mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho, são distorcidos em suas finalidades, definitivamente falhando enquanto reprodução da força de trabalho. Em síntese, eles não qualificam a clientela para o trabalho e apenas aparentemente realizam o sonho das classes subalternas de ascensão social através da escola, pois não habilitam seus alunos para a difícil barreira do vestibular, no qual vão concorrer em flagrante desvantagem com seus pares da média e alta burguesia. [...] (PATTO, 1984, p. 63-64).

Concordamos com a autora, no que se refere às condições desiguais entre estudantes da classe dominante e estudantes trabalhadores; esses, geralmente em razão das condições objetivas, obtêm rendimento inferior àqueles que se dedicam somente à sua formação escolar, além da adequação realizada pelos professores, das aulas e conteúdos, considerando tais especificidades. A “democratização” do ensino, no Brasil, acaba por nivelar “por baixo” os conteúdos, a fim de atingir a maioria. É o que explica Crochík (2011), ao afirmar que esse tipo de ajuste para facilitar o aprendizado vem sendo uma tendência na educação, o que dificulta que o sujeito apreenda o mundo por si mesmo e se desenvolva, cognitivamente, ao superar a resistência necessária para essa apreensão:

Uma outra tendência na educação, que se dirige à facilitação do aprendizado, pela redução do conteúdo à suposta capacidade de adequação do saber a cada faixa etária ou nível cultural do ouvinte, também reduz o espaço entre o objeto a ser apreendido e o sujeito. Este último é negado *a priori*. A perda desta distância produz, também de uma forma aparente, o imediato, ou seja, a impressão de que o mundo não oferece resistências para ser apreendido, quando foi nesta própria resistência que o sujeito do saber pode ser desenvolvido. Dessa maneira, a escola aprende pelo aluno¹⁷; na

perspectiva que facilita o desenvolvimento de capacidades cognitivas, finge-se que o aluno aprende por si mesmo. (CROCHÍK, 2011, p. 110).

Ademais, observa-se a visão idealizada, que superestima a escola, como se essa possibilitasse, efetivamente, a formação profissional e o ingresso no mercado de trabalho - crítica realizada por Manfredi (2002), ao discorrer sobre a educação profissional no Brasil. Acreditamos, também, que a peneira do vestibular nada mais é que uma forma de menos pessoas qualificadas requisitarem seus espaços no mundo profissional, pois da forma como está organizado, não há lugar para todos. E, naquele período, de modo falseado, foi posto em legislação como se fosse possível, tanto a formação profissional de nível médio e superior para todos, quanto o ingresso no mercado de trabalho, decorrente dessa qualificação.

De 1978 a 1990, algumas escolas técnicas federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). A partir de 1998, por meio de Decretos de lei, o governo federal passou a responsabilidade dessa modalidade aos Estados, municípios e instituições privadas. Assim, às escolas técnicas federais e aos CEFETs coube a responsabilidade em ofertar o ensino médio e superior. Outra mudança ocorreu em 2005, quando o ensino profissional foi retomado pelo governo federal, sob o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Uma nova reestruturação aconteceu com o advento da Lei 11.892, em 2008. Assim, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IF. Essa lei estabeleceu uma nova proposta de ensino, visando uma atuação integrada, sistêmica e com base na territorialidade, por ser referenciada regionalmente.

Como explica Oliveira (2012):

[...] O foco dos Institutos Federais é a promoção da justiça social, da equidade, do desenvolvimento sustentável com vistas à inclusão social, bem como a busca de soluções técnicas e geração de novas tecnologias. Estas instituições devem responder de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. [...] Os Institutos Federais podem atuar em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do trabalhador, devendo articular experiência institucional inovadora. (OLIVEIRA, 2012, p. 43-44).

Na defesa dessa proposta de ensino, Pacheco (2008, p. 4) afirma que o objetivo central da Educação Profissional Tecnológica (EPT) “[...] não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho, o qual poderia ser tanto um técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isto”. Assim, os autores Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010) apontam que a construção de uma visão de formação profissional e do trabalho deve ir além do atendimento restrito às necessidades do mercado, pois deve contribuir para a

democratização do conhecimento e do fortalecimento da cidadania dos trabalhadores, em todas as formas e campos, o quê seria um dos grandes desafios da EPT.

Apesar de ser atribuída uma nova proposta de qualificação profissional ao ensino oferecido pelos IFs, seu objetivo maior não deixa de ser o de injetar, no mercado de trabalho, mão de obra treinada e qualificada, principalmente para atender à indústria e ao setor de serviços. Assim sendo, prevalece a lógica da superexploração do trabalho, do aumento da mais-valia, que guarda relação com a conformação da sociedade capitalista.

Nesse sentido, segundo Ciavatta (2006), há um caráter político e ideológico presente na constituição e na nova conformação desse segmento de ensino no Brasil. Esse caráter fica expresso, ao tentar viabilizar profissionais qualificados aos donos do capital e, ao mesmo tempo, em querer garantir aos sujeitos-cidadãos a inclusão, o desenvolvimento social e a emancipação, o que também é defendido pelos autores, idealizadores e legisladores. Frente a tais considerações, a autora indaga como é possível formar um profissional qualificado para o mercado, em que os trabalhadores são alienados, e querer, concomitantemente, a sua emancipação.

Para fins de nossa reflexão, importa, particularmente, a contradição entre essa lógica que é a *lógica da produção capitalista e a lógica da educação*. A primeira tem base no lucro, na exploração do trabalho, no tempo breve em que deve se realizar a atividade produtiva, no corte de custos, no aumento da produtividade do trabalho, na competitividade, na mercantilização de toda produção humana. A segunda, por ter a finalidade de formar o ser humano, deve pautar-se pela socialização do conhecimento, o diálogo, a discussão, o tempo médio e longo da aprendizagem, a humanização, a emancipação das amarras da opressão, o reconhecimento das necessidades do outro, o respeito à sua individualidade, a participação construtiva e a cidadania. Em resumo, esta é a questão de fundo, o desafio que está posto quando falamos sobre a atividade formativa dos CEFETs, tanto no ensino médio técnico e profissional, como no ensino superior. (CIAVATTA, 2006, p. 918, grifo do autor).

Fica evidente, nos dizeres dessa pesquisadora, a contradição que tem feito parte de nossa sociedade, pois, em tese, a formação integrada, proposta ao ensino técnico e profissional, deveria superar a dicotomia que divide o trabalho entre quem executa e quem planeja, pensa e dirige. Ou seja, nos moldes do modelo taylorizado, esse tipo de formação para o trabalho fica limitado à sua operacionalidade simplificada, e “esconde” os conhecimentos e a origem tecnológica e científica, que acabam por levar à expropriação histórico-social do trabalho e de seus produtos.

Para Crochík (1998), a sociedade regida pela racionalidade tecnológica altera a qualidade em quantidade e a subjetividade em algo técnico. De um lado, determinada pelo terreno público, com o trabalho fragmentado nas várias especialidades e nas montagens em série; de outro, pelo terreno privado (que se encontra invadido pelo público), dividindo-se na

recorrência a vários especialistas, que a relacionam pela normalidade científica. Assim como nos vários modelos ofertados pelos professores, pais e meios de comunicação de massa, a consciência direciona-se para o imediato, uma vez que identifica a prática possível com a prática contemporânea submetida à técnica.

Será possível essa nova proposta de ensino? Kuenzer (1988) reafirma que a divisão do trabalho, no sistema capitalista, também dividiu a união da teoria com a prática implementada na educação. A preparação para o sistema produtivo, sobretudo aos pobres e marginalizados, mesmo com todo trabalho instrumental possuindo uma dimensão intelectual e vice-versa, conduz ao aprendizado de atividades restritas à aquisição de modos de fazer. Assim, já existe uma sequência preestabelecida que dificulta a compreensão do processo como um todo, da ciência incorporada à máquina e também da ideologia presente no sistema vigente.

Nos argumentos concernentes à formação humana, a nova proposta da EPT anuncia a necessidade de garantir ao adulto, jovem e adolescente uma formação completa. Com isso, estariam integrados, de forma digna, à sociedade.

Como é explicitada tal formação? Fica evidente o caráter reformista explicitado nas finalidades da proposta, descritas no artigo 6º da Lei de Criação dos Institutos, dentre elas: formar e qualificar cidadãos para atuação profissional nos diversos setores da economia; propiciar o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; produzir inovações e adaptações tecnológicas para atender às demandas sociais regionais; integrar e verticalizar o ensino, da educação básica à superior, otimizando a infraestrutura e a força de trabalho; orientar a oferta formativa, com base nos arranjos produtivos locais, e identificar suas potencialidades; ser centro de excelência na oferta do ensino de ciências gerais e aplicadas, e estimular o espírito crítico para investigação empírica; realizar e estimular a pesquisa aplicada, o empreendedorismo, o desenvolvimento científico, o corporativismo e a produção cultural; produzir, desenvolver e transferir tecnologias sociais.

A análise das finalidades dos Institutos Federais leva-nos à reflexão de que os mecanismos legais, em nosso país, são usualmente empregados para dar cabo às mazelas socioeconômicas da sociedade; assim, desse excerto, podemos observar a magnitude do que se espera do papel a ser cumprido pela educação profissional, ofertada nos IFs, num ímpeto de megalomania do Estado, como explícito na legislação e, conseqüentemente, nas propostas estabelecidas. A lei é promulgada, mas pode não ser efetivada, em razão do tipo de educação, voltada para a instrumentalização das pessoas, que retira o essencial: pensar e refletir. Questão complexa e que nos leva a pensar sobre a lógica pela qual está regida a sociedade. As leis

fazem parte do primado pela forma, que predomina em nossa sociedade, conforme explica Crochík (2011):

O primado da forma em nossos dias, ou a tendência predominante de formalização, não é independente da razão instrumental, definida por Horkheimer (1946/1976), e faz parte da ideologia da sociedade industrial, analisada por Marcuse (1964/1982). Esse primado se expressa por leis, regras, normas, princípios, que subsumem a si toda particularidade dos objetos, procurando amoldá-los; não considera a sociedade como sua determinante, em vez disso, idealisticamente, põe-se no lugar daquela, como princípio necessário à convivência social [...]. (CROCHÍK, 2011, p. 15).

Ao comentarem a legislação da educação profissional, os autores Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010) justificam sua proposta: o estreitamento das relações entre os IFs e a territorialidade dar-se-á por meio da oferta da educação básica, privilegiando os cursos de ensino médio, integrados ao ensino técnico profissionalizante, cursos superiores de tecnologia, licenciatura e bacharelados, na área de ciência e tecnologia, programas de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* e, ainda, a formação continuada dos trabalhadores.

Logo, nos institutos, além de cursos técnicos e superiores tecnológicos de curta duração, são também oferecidos cursos superiores de licenciatura, notoriamente, Matemática, Biologia, Química e Física (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2010). O objetivo desses cursos é a formação de docentes para suprir a necessidade de mão de obra no ensino básico e técnico-tecnológico, em razão da carência de tais profissionais, cuja causa remete à histórica desvalorização dos professores.

Esses autores esclarecem, ainda, que essa oferta de ensino, em todos os níveis, servirá para propiciar a verticalização do ensino, pois no mesmo espaço institucional poder-se-á constituir vínculos em diferentes níveis de formação e modalidades de ensino. O profissional, por sua vez, deve buscar metodologias que se apliquem melhor a cada um desses contextos, no sentido de não fragmentar o ensino. Diante dessa organização proposta, podemos afirmar que esses autores não consideram as condições objetivas da sociedade, ao endereçar aos professores, a necessidade de se apropriarem de técnicas que os instrumentalizem para dar conta de atender, no mesmo espaço institucional, diferentes níveis e modalidades de ensino.

De acordo com o objetivo de nossa pesquisa, nesse sentido, ao propormos a reflexão sobre a ideologia presente na avaliação realizada pelos professores sobre a educação profissional e tecnológica e, especificamente, sobre os aspectos relacionados ao valor dado ao trabalho e à educação, sobre as atitudes valorizadas no trabalho e questões afeitas às relações afetivas no trabalho, entendemos que também é preciso pensar sobre os aspectos constitutivos da subjetividade desse profissional e sobre os possíveis espaços existentes na sociedade para que se possa discutir, pensar e levar o sujeito a ter autonomia.

Com isso, concordamos com Crochík (2011), ao afirmar que para estudarmos a subjetividade é preciso pensar que a sua constituição provém das condições objetivas da sociedade, o que não significa reduzir o objeto à determinação social. Segundo o autor, a subjetividade dos indivíduos é formada pela interiorização da cultura. Assim, a cultura dominante interfere nas concepções dos sujeitos. A constituição da subjetividade decorre das condições objetivas da vida, porém não está reduzida a essas.

O entendimento de que a subjetividade não é somente fruto das circunstâncias sociais atuais, embora estas sejam fundamentais, mas também de um projeto histórico implícito no desenvolvimento de nossa civilização, leva a que os problemas relacionados ao seu estudo devam ter uma dupla perspectiva: a da noção histórica de indivíduo, presente na literatura e na filosofia, e o da possibilidade desse projeto nos dias de hoje. (CROCHICK, 2011, p. 101-102).

O autor prossegue discutindo que a principal função da cultura é defender os homens das ameaças da natureza e de si mesmos – pois o homem também é natureza e mais que natureza –, e de estabelecer regras de convívio social. A formação do indivíduo e de sua subjetividade deve proporcionar a diferenciação, mas as contradições da sociedade atual têm feito com que o indivíduo se confunda com o meio, adapte-se a esse e o reproduza, onde opera a ideologia.

[...] A possibilidade de um indivíduo emancipado, autônomo, é necessária decorrência do projeto da cultura.³ Esta tem como função principal defender os homens das ameaças da natureza. Como o homem é também natureza, deve ser defendido de si mesmo e do outro. Assim, a outra função da cultura, decorrente da que foi enunciada, é a de estabelecer regras para a relação entre os homens. A autonomia, que deve levar em consideração o controle da natureza e as regras sociais e ser a base de qualquer subjetividade que não se reduza a restos a serem controlados, se calca também no autocontrole. A cultura como realização da natureza humana define-se, dessa forma, pelo enfrentamento do que ameaça o homem, presente tanto nos desafios da natureza quanto nas regras de relacionamento humano criadas por ela. (CROCHÍK, 2011, p. 102).

Assim, esclarece Crochík (2011, p. 103) que quando a cultura não cumpre seu papel é “tão ameaçadora quanto a natureza que pretendeu enfrentar”. O projeto da cultura deve levar o indivíduo a superar as condições concretas, apropriar-se delas e se tornar emancipado e autônomo, para que possa entender o peso da ideologia existente em sua vida. Sobre a emancipação do indivíduo, diz Adorno (2008):

No interior da sociedade repressiva a emancipação do indivíduo não somente o beneficia como igualmente o prejudica. Ver-se livre da sociedade rouba-lhe a força para a liberdade. Pois, por mais real que ele possa ser em relação com outros, concebido como absoluto ele não passa de abstração. Ele não tem conteúdo algum que não seja socialmente constituído, nenhum impulso que transcenda a sociedade que não seja dirigido a levar adiante a condição da sociedade. (ADORNO, 2008, p. 146).

Considerando o papel da ideologia no sistema atual, na formação do indivíduo e na constituição de sua subjetividade é relevante investigar em que medida as concepções dos professores são referenciadas pela ideologia dominante e conformadas à lógica capitalista. Compreendemos que a introjeção e a reprodução da ideologia, a fim de manter o *status quo* dos interesses de determinados grupos sociais, dificulta o entendimento e a percepção daquilo que há de irreal e contraditório na sociedade, fato este que pode ser observado nas contradições manifestadas no processo desta pesquisa, por meio das escolhas indicadas pelos professores no instrumento.

No entanto, possuímos espaços para a reflexão das contradições existentes e um desses *locus*, por excelência, são as instituições de formação escolar. Assim, ainda que exista o peso da ideologia, não podemos subestimar a existência de concepções críticas dos professores, que também foram manifestadas em suas respostas ao questionário, bem como em suas atuações junto aos estudantes e comunidade que, em coerência com essas, ampliam os espaços de reflexão.

2 CAMINHO E DESCAMINHOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

A nosso ver, a Educação Profissional, no Brasil, tem sido destinada às classes menos favorecidas e, por isso, ainda tem prevalecido o desprestígio a essa proposta de ensino, mesmo com todas as transformações e redefinições, ao longo do processo histórico. Por mais que tenham ocorrido mudanças nas propostas educacionais, que embasam em categorias para indicar a possibilidade de autonomia, ainda prevalece a proposta voltada aos interesses do capital.

Cabe ainda ressaltar que todas as modificações ocorridas foram influenciadas por interesses políticos, voltados às necessidades da elite dominante, decorrentes do modo capitalista de produção e da divisão internacional do trabalho. Assim, para melhor esclarecer os objetivos formalizados pela educação profissional, vale discutir como foi consolidado seu processo histórico em nosso país, contudo, sem o interesse em esgotar o tema.

Para se falar da educação profissional, primeiramente, deve se falar em educação, pois seu objetivo principal, em nossa sociedade, não deixa de ser a formação para o trabalho. No entanto, esse objetivo está explícito apenas no que concerne à educação profissional, interessando-nos compreender, inclusive, essa diferenciação.

Ao tratar sobre a história da educação no Brasil, Romanelli (1991) defende a tese da defasagem do sistema educacional brasileiro. A autora relata que, até um dado período, a oferta educacional era condizente com as necessidades e que, após a ideologia que alimentava o sistema educacional brasileiro, passou a chocar-se com o contexto. Em seus estudos, a autora pontuou os possíveis fatores dessa defasagem.

Sua primeira constatação afirma que a forma como evolui a economia interfere na evolução da organização do ensino, pois o sistema econômico cria ou não uma demanda de recursos humanos que deve ser preparada pela escola, ou seja, mão de obra para o mercado. A segunda constatação está relacionada à evolução da cultura, principalmente a letrada, pois a herança cultural influencia nos valores e escolhas da população sobre os produtos que deseja que a escola ofereça. Assim, os objetivos da escola passam a ser a demanda social de educação, que se torna a base dos conteúdos que oferta.

Nesse sentido, Romanelli (1991) pontua alguns fatores preponderantes que influenciaram (e influenciam) o interesse da população pela formação técnica, que são:

- a) Primeiramente, a herança cultural que resultou do transplante da cultura letrada europeia para o Novo Mundo;

- b) depois, o passado colonial que criou a ordem social escravocrata e estigmatizou o trabalho manual e as profissões técnicas;
- c) finalmente, a forma como se introduziu a industrialização nos países subdesenvolvidos, sobretudo o nosso, forma que acabou instituindo uma nova modalidade de transplante cultural – o da tecnologia criada nos centros de irradiação da cultura ocidental [...]. (ROMANELLI, 1991, p. 24).

Assim, os mais de três séculos de patriarcalismo e escravidão, no Brasil, criaram a demanda de uma educação classista, elitista e aristocrática, não condizente com as necessidades econômicas, decorrentes do processo de industrialização.

Em sua terceira constatação, Romanelli (1991) observa que o sistema político tem suas implicações, pois a forma com que o poder é sistematizado está diretamente relacionada com a organização do ensino, no sentido de que os legisladores representam os interesses dos segmentos nos quais estão inseridos e que os elegeram, atuando assim, conforme as demandas desses grupos.

A autora questiona se essas três constatações atuam ou não, de forma integrada, na organização do ensino. A primeira hipótese levantada é de que o sistema educacional condiz com as reais necessidades do contexto e, na segunda, que ele se organiza de forma defasada e desequilibrada, pois responde ao jogo de forças, que os fatores constatados mantêm entre si.

Sobre a evolução do ensino no Brasil, Romanelli (1991), observa que o sistema de poder, representado pela família patriarcal, em razão da economia colonial brasileira ter sido fundada na grande propriedade e na mão de obra escrava, favoreceu a importação da ideologia dominante da cultura medieval europeia e dos hábitos aristocráticos, sobretudo, por meio dos Jesuítas. Assim, a estratificação e isolamento sociais, e a necessidade de segurança propiciaram aos donos de terras uma autoridade sem limites, além de que esses homens brancos colonizadores necessitavam se distinguir dos demais, em razão de sua origem europeia.

Nesse sentido, como esclarece a autora referida, a ação educativa, naquele período, realizada por meio da obra dos Jesuítas, foi favorecida por tais condições objetivas – a organização social e o conteúdo cultural importado. No que se refere à primeira condição, havia um predomínio de uma minoria de donos de terras e senhores de engenho sobre o restante da população de agregados e escravos, e a educação era apenas destinada àqueles, mesmo que, ainda, de forma restrita, pois eram excluídos as mulheres e os filhos primogênitos, a quem estava destinada a futura direção dos negócios. Com isso, a escola era frequentada apenas por um pequeno grupo da classe dominante: os filhos homens não primogênitos.

No que se refere à segunda condição, Romanelli (1991) a relaciona ao conteúdo cultural de que os padres jesuítas eram portadores:

[...] O apego ao dogma e à autoridade, a tradição escolástica e literária, o desinteresse quase total pela ciência e a repugnância pelas atividades técnicas e artísticas tinham forçosamente de caracterizar, na Colônia, toda a educação modelada pela Metrópole, que se manteve **fechada e irredutível ao espírito crítico e de análise, à pesquisa e à experimentação**. (ROMANELLI, 1991, p. 34, grifo nosso).

Dessa forma, esclarece a autora que o ensino ministrado pelos padres jesuítas era desconectado da realidade vivida na Colônia. Não havia a preocupação de qualificar para o mercado de trabalho, pois sua finalidade era oferecer cultura geral básica e não tinha por objetivo promover modificações na estrutura socioeconômica brasileira da época. Todavia, naquele período, a instrução para o trabalho não representava importância na construção da sociedade em nascimento, pois as atividades de produção não exigiam qualificação, tanto em termos de gerência quanto de operacionalização. Assim, a educação oferecida pelos jesuítas que, inicialmente, tinha por objetivo a catequização de índios e filhos de colonos, foi transformada em educação de classe, pois visava à ilustração para a manutenção das relações de dominação, organizadas na sociedade daquela época, no período em que o Brasil foi colonizado pelos portugueses.

Santos (2000) ao delinear a trajetória da educação profissionalizante no Brasil, observa que a formação da força de trabalho esteve, decisivamente, influenciada pelo modelo econômico agroexportador, que sustentava a economia brasileira, durante o período colonial (1530-1815). Um dos pressupostos básicos desse modelo foi a inserção de mão de obra escrava² no processo produtivo. Nesse período, a sociedade passou a classificar os ofícios, conforme a relação que se estabelecia com as atividades realizadas pelo trabalho escravo (atividades agrícolas, lavoura, mineração e serviços domésticos) e pelos homens livres (ofícios de tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, entre outros).

As ocupações desenvolvidas, eminentemente, por meio da força física e das mãos passaram a ser realizadas pelos escravos e, assim, foi possível afastar os homens livres de tais ocupações. Com isso, os indivíduos foram situados, conforme a sua condição na hierarquia social, como um trabalhador livre ou um escravo, pois as “escolhas” possíveis se alinhavam a essa organização.

² Em nota, o autor pontua que embora o trabalho escravo, no Brasil, inicialmente, era realizado por negros e índios, passou a ser predominantemente realizado pelos negros africanos e, assim, ficou centrada na figura destes o processo discriminatório dos ofícios.

No período em questão, em razão da discriminação das diversas ocupações manuais, aos trabalhadores livres cabia aprender as profissões, por meio das Corporações de Ofício, cujo ingresso era dificultado e, até mesmo, interditado aos escravos, negros e mulatos. O processo discriminatório nos locais de aprendizagem dos ofícios – Corporações – ocorria de forma explícita, por meio de normas rígidas de ingresso, e também de modo implícito, pois o ensino oferecido estava centrado nos ofícios de homens considerados livres.

Dessa forma, o autor pontua que o caráter pejorativo de determinadas ocupações foi aprofundado pelos requisitos de admissão de aprendizes às Corporações de Ofício, na medida em que algumas atividades manuais foram preservadas aos homens livres e brancos, reforçando, de forma subjetiva, o “embranquecimento” dos ofícios que estavam no elenco dos cursos oferecidos. Assim, a origem do preconceito, em relação ao trabalho manual [operacional], está localizada na condição de inserção do trabalhador, se livre ou escravo, e não no tipo de atividade realizada.

Quanto ao impacto econômico, naquele período, Prado Júnior (1976) chama a atenção para o fato de que o processo discriminatório referente aos ofícios, na relação entre o trabalho escravo e o exercido pelos homens livres, não teve maiores consequências em razão da disponibilidade de mão de obra, pois o modelo econômico, ao qual o Brasil estava submetido no século XVIII, era o sistema colonial fundado no pacto colonial, ou seja, na exclusividade de comércio entre a colônia e a metrópole.

Naquele período, Santos (2000) aponta que a resistência dos portugueses em permitir a implantação na colônia de estabelecimentos industriais, fazia da economia a imposição do modelo agroexportador. Entre 1706 e 1766, indústrias de diversos segmentos foram fechadas a mando da coroa portuguesa, sendo, primeiramente, as tipografias, depois as diferentes oficinas e, por último, as fundições e oficinas de ourives. Em 1785, foi desferido o “golpe final” no processo do desenvolvimento industrial do Brasil, pela expedição de um alvará que obrigava o fechamento de todas as fábricas, exceto as tecelagens de algodão, que fabricavam vestuário para os escravos.

A destruição da estrutura industrial instalada no Brasil, durante o século XVIII, segundo o autor, impactou negativamente no ensino de profissões, que eram, em sua maioria, absorvidas pelo setor secundário da economia – as indústrias. Contudo, foi inaugurada uma nova Era para o setor de aprendizagem profissional, em 1808, com a vinda de D. João VI para o Brasil, pois ocorreu a retomada do processo de desenvolvimento industrial, com a permissão de abertura de novas fábricas.

[...] A ação discriminatória, que teve como consequência a recusa de determinados grupos sociais em desempenhar alguns ofícios, aliada ao fechamento de indústrias e à proibição da construção de novas unidades do ramo, produziu como resultado a escassez de mão de obra em algumas ocupações. A solução encontrada na época foi a aprendizagem compulsória, que consistia em ensinar ofícios às crianças e aos jovens, que não tivessem outra opção, como era o caso dos órfãos e desvalidos, que eram encaminhados pelos juizes e pela Santa Casa de Misericórdia aos arsenais militares e da Marinha, onde eram internados e postos a trabalhar como artífices que, após alguns anos, ficavam livres para escolher onde, como e para quem trabalhar. (SANTOS, 2000, p. 207).

Em 1809, no Rio de Janeiro, D. João VI criou o Colégio das Fábricas, de caráter assistencial, com a finalidade explícita de abrigar os órfãos, trazidos na frota que transportou para o Brasil a família real e sua comitiva, o que constituiu a primeira iniciativa do monarca para atender às demandas de mão de obra, em razão da implantação de novas fábricas.

Romanelli (1991) chama a atenção àquele período, pois para que pudessem viver em condições, no mínimo, similares à vida na Coroa, o ensino foi estruturado com a instituição de faculdades, após um período de ausência de um ensino formalmente estruturado com a expulsão dos jesuítas.

O Colégio das Fábricas serviu de referência para as unidades de ensino profissional, que vieram a ser instaladas no Brasil, conforme esclarece Santos (2000). Inicialmente, o padrão utilizado foi o de ensino de ofícios fora do estabelecimento, nos arsenais militares da Marinha, no hospital, no cais, depois no interior dos estabelecimentos industriais e, posteriormente, foi acrescido o ensino das “primeiras letras”, seguido do ensino primário.

Naquele período histórico, podemos considerar que foi implantada a primeira forma de ensino profissional integrado, ou seja, a aprendizagem do ensino básico propedêutico com o ensino profissionalizante.

A partir da Proclamação da Independência, em 1822, ocorreram mudanças políticas e a ampliação considerável das forças produtivas, o que propiciou o progresso material acentuado e rápido, e que interferiu no desenvolvimento do modelo de aprendizagem dos ofícios. No entanto, esse ramo de ensino continuou marcado pelo conteúdo discriminatório - pontua o autor acima citado.

Além disso, descreve que ainda que a Assembleia Constituinte, em 1823, tenha travado debates em busca de uma nova orientação para o modelo educacional a ser implantado na sociedade, no que diz respeito ao ensino de ofícios, não houve progresso para elevar o seu *status*. Assim, permaneceu a mentalidade construída durante o período colonial: a de destinar esse ensino aos desvalidos, pobres e humildes.

Ao que nos interessa, cabe destacar que a Constituição de 1824 trouxe no artigo 179, o inciso XXV sobre a abolição das Corporações de Ofício e o inciso XXXII, determinando a

instrução primária e gratuita a todos os cidadãos, pois mesmo que não tratasse diretamente sobre o ensino profissional, foi destacada a inviabilidade das Corporações de Ofício e, implicitamente, procurou-se dar uma nova forma a esse tipo de ensino.

A primeira ação concreta de uma nova organização à aprendizagem dos ofícios, com o “Projeto de Lei Sobre a Instrução Pública no Império do Brasil”, ocorreu em 1826, com o objetivo de estabelecer uma lei que estruturasse o ensino público em todo o país, em todos os níveis, e também as instituições por eles responsáveis. Foi um fato inédito na história da educação brasileira:

[...] o conjunto dos vários graus do ensino [...] estariam divididos em quatro níveis e seriam denominados: Pedagogias, destinados ao primeiro grau; Liceus, utilizados para o segundo grau; Ginásios, encarregados de transmitir conhecimentos relativos ao terceiro grau; e por fim, as Academias, responsabilizadas pelo ensino superior. (SANTOS, 2000, p. 209).

Esse Projeto de Lei ficou conhecido como Projeto Januário da Cunha Barbosa e também propunha a admissão de meninas e, igualmente, a de meninos. Conforme afirma Casagrande (2006), o combate à discriminação de gêneros, ou a necessidade da inserção de mão de obra feminina na indústria, considerava o modelo de educação francesa, no qual se baseou o Projeto, e a boa educação da mulher para bem educar os filhos; além de que, a simultaneidade dos dois gêneros estudarem no mesmo estabelecimento, remetia à lógica da natureza humana de que todos são iguais, independente de gênero e de privilégios econômicos e sociais.

A legislação assente ao Projeto foi aprovada um ano depois, pelo Decreto de Lei de 1827, que restringia a oferta e organização do ensino primário, ao descartar os demais níveis de ensino em seu texto final. Também inseriu a diferenciação ao ensino de meninas, com a inclusão da aprendizagem de “prendas” para a economia doméstica.

Na metade do século XIX, segundo Santos (2000), mesmo com o significativo aumento da produção manufatureira, o ensino primário ainda estava estruturado de forma insipiente e o profissional não estava organizado. Assim, a organização das sociedades civis intensificou-se para amparar os órfãos e propiciar a oferta da aprendizagem das artes e dos ofícios, sobretudo, para obterem mão de obra qualificada para a indústria e para o setor de serviços.

Assim, conforme Manfredi (2002), as iniciativas de educação profissional, naquele período, partiram, em parte, das associações civis, religiosas e filantrópicas e, em parte, da esfera estatal (províncias do império, assembleias legislativas, etc.). Também resultaram do

entrecruzamento entre essas, ou seja, da combinação entre as entidades da sociedade civil e o Estado, que as financiavam, em parte. Dessa forma, a preparação para os ofícios manufatureiros ocorria nas academias militares, entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios. De 1840 a 1856, dez governos provinciais fundaram casas de educandos artífices, sob o modelo militar, com o mesmo padrão de hierarquia e disciplina. Para essas casas, eram encaminhadas crianças e jovens órfãos e desvalidos, que recebiam instrução primária e aprendiam um ofício.

As casas de educandos artífices eram administradas e financiadas pelo Estado, em sua totalidade, segundo explica a autora, diferente dos liceus de artes e ofícios, que eram geridos por sociedades civis, que ficavam a cargo dos funcionários da burocracia estatal, dos nobres, fazendeiros e comerciantes, e seus recursos para manutenção eram obtidos por quotas dos sócios e doações e, também, com parcelas de recursos provenientes do poder público. Os liceus de artes e ofícios foram criados entre 1858 e 1886, no Rio de Janeiro, Salvador, Recife, São Paulo, Maceió e Ouro Preto, destinados, inicialmente, aos homens livres, pois, em 1881, o liceu do Rio de Janeiro ofertou o curso comercial destinado às mulheres. Durante a república, alguns liceus foram mantidos, outros ampliados e serviram de base para a rede nacional de escolas profissionalizantes que estava por vir – as escolas de aprendizes e artífices.

Esclarece Manfredi (2002) que as práticas educativas, durante o Império, promovidas tanto pelo Estado como pela sociedade civil, refletiam duas concepções distintas e complementares: o assistencialismo compensatório aos pobres e desvalidos, com o objetivo de tornarem sua pobreza digna, por meio do trabalho; e a educação para a formação para o trabalho qualificado, socialmente útil também para legitimar a pobreza. Essas iniciativas serviram política e ideologicamente para disciplinar e controlar os setores populares, de modo a não se rebelarem contra a ordem vigente, cuja estrutura social excludente fora herdada do período colonial.

Santos (2000) chama a atenção ao fato de que com a Proclamação da República, em 1889, foi inaugurada uma nova fase na estrutura da formação de mão de obra no Brasil, ao ser incorporado um novo elemento ideológico ao modelo vigente, com a chegada dos padres salesianos³. O ensino profissional passou a ser considerado como antítese ao pecado. Embora,

³ Os padres salesianos desembarcaram no país com uma pedagogia destinada à educação dos proletários, incluindo os aspectos ideológicos, religiosos e profissionais e ganharam notoriedade ao formarem operários para o parque gráfico. No entanto, acabaram atendendo à elite, pois, com o objetivo de financiamento das escolas profissionais, seus liceus de artes e ofícios passaram a oferecer cursos secundários para jovens da classe dominante. Por conseguinte, na proporção que a demanda pelo ensino secundário crescia, a do ensino

entre o final do Império e o início da República, o nosso país estivesse centrado no modelo agroexportador, houve uma forte pressão dos diferentes segmentos da sociedade para transformá-lo em um país de base econômica industrial. Sob esse enfoque, os debates em torno de um projeto para o país obter progresso, emancipação econômica e independência política, foram dominados pela ideologia desenvolvimentista da industrialização.

Nesse contexto, por iniciativa do presidente da República, Nilo Peçanha, por meio do Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, foram criadas 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, uma em cada Estado, exceto no Rio Grande do Sul, em que já funcionava o Instituto Técnico Profissional, que passou a chamar Instituto Parobé; desse modo, constituiu-se um novo sistema de educação profissional, mantido pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria com a finalidade de oferecer à população o ensino profissional primário gratuito e atender ao pensamento industrialista vigente e que, dessa forma, foi convertido em medidas educacionais, como esclarece Santos (2000).

Nesse mesmo decreto, estavam expressos os critérios de admissão dos alunos, sendo a idade mínima de dez anos e a máxima de 13 anos, e a preferência das matrículas aos “desfavorecidos da fortuna”, conforme destaca o autor. Além disso, havia a descrição do modo de organização da oferta do ensino – aulas ministradas no horário noturno e divididas em dois cursos, sendo o primário compulsório aos que não soubessem ler, escrever e contar, e o de desenho aos alunos que dele necessitassem para o melhor desempenho do ofício a ser aprendido. Nota-se a reafirmação da oferta de educação profissional às classes menos favorecidas, explícita em lei, que se repetirá em vários outros dispositivos legais, na posterioridade.

O custeio das Escolas de Aprendizes e Artífices era realizado pelos Estados, municípios e associações particulares, além dos subsídios do governo, por meio de recursos do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, ao qual as Escolas eram vinculadas. Neste ponto, cabe ressaltar, a partir das considerações de Santos (2000), que o ensino profissionalizante passou a ser diretamente financiado e “tutelado” pela União, sendo Nilo Peçanha considerado o fundador do ensino profissional no Brasil, e as Escolas de Aprendizes Artífices, o marco histórico inicial da atual rede federal de educação profissional e tecnológica.

profissional diminuía, ao invés de prosperarem com os recursos angariados por aquele. Assim, em 1930, já estava evidenciada a decadência das escolas profissionais que os padres salesianos haviam instalado no Brasil e, nos anos posteriores, o desfecho final, em razão da concorrência promovida pelo governo com as escolas profissionais públicas e as escolas do SENAI. (CUNHA, 2000).

Frente a tais questões, ponderamos que o presidente, acima mencionado, não fundou o ensino profissional em nosso país, e sim instituiu uma rede de escolas de educação financiada e gerenciada diretamente pelo Estado, para atender a demanda da ordem política de desenvolvimento e abastecer a iniciativa privada de mão de obra qualificada, ou seja, para atender a reprodução do capital, com cunho assistencialista, por ser direcionada aos desvalidos. Além disso, conforme Manfredi (2002), ainda que alguns historiadores indiquem o surgimento das iniciativas estatais de formação do aparelho educacional brasileiro, na metade do século XIX, o sistema jesuíta desempenhou um papel significativo, durante o período colonial, época em que a igreja era indissociada do Estado, ou seja, também não deixava de ser uma iniciativa estatal.

A implantação das dezenove Escolas de Aprendizes e Artífices ocorreu ao longo do ano de 1910, porém, embora amparada por dispositivo legal, ocorreu de forma deficitária, em prédios inadequados e com oficinas em precárias condições de funcionamento, pela escassez de professores qualificados e de mestres dos ofícios especializados. Para suprir a falta desses profissionais, o poder público recrutou professores do ensino primário para atuar na rede, o que não foi satisfatório, como esclarece Santos (2000), haja vista que esses profissionais não possuíam habilitação para atuar no ensino profissional. Por sua vez, os mestres de ofício, que eram provenientes das fábricas, não possuíam conhecimentos suficientes da base teórica demandada pelos cursos oferecidos e a aprendizagem ficava restrita aos conhecimentos empíricos.

No tocante a evasão dos alunos, esse foi um dos grandes problemas da rede de ensino técnico profissional, nos anos seguintes à implantação, segundo Santos (2000), que destaca que poucos alunos chegavam ao final do curso, pois a maioria interrompia os estudos no final da terceira série para se empregar nas fábricas e oficinas, considerando que a essa altura já possuíam o mínimo dos conhecimentos necessários para atuarem em determinados postos de trabalho.

A partir dos anos 30, ocorreu uma intensificação no processo de industrialização do país, decorrente de mudanças política, econômica e social. O modelo agroexportador foi substituído pelo modelo de desenvolvimento industrial, em razão da crise do capitalismo internacional, ocorrida no final dos anos 20, e com o entendimento dos grupos que apoiaram Getúlio Vargas para presidente, e da necessidade de industrialização em larga escala, como esclarece Santos (2000). Com o processo de expansão industrial, o perfil da sociedade brasileira também mudou, tornando-se urbana. Além disso, o Brasil se situou entre as dez maiores economias do mundo, com altas taxas de crescimento entre 1929 e 1957, provocando

mudanças na estrutura do Estado e novas formas de organização e estratégias para a preparação da força de trabalho.

Com isso, para atender às demandas do processo de industrialização e do crescimento da população urbana, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública, dando início a uma efetiva reestruturação do sistema educacional brasileiro, especialmente, do ensino profissional, ao ser instituída a Inspeção do Ensino Profissional Técnico, ampliando os espaços de sua consolidação, como pontua o autor em questão.

Além disso, cabe ressaltar que, nesse momento, o Ministério da Educação e Saúde Pública, por meio da Inspeção do Ensino Profissional e Técnico, passou a supervisionar as Escolas de Aprendizes e Artífices, antes vinculadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio.

Se a primeira Constituição de 1824 não tratou diretamente sobre o ensino profissionalizante, a Constituição brasileira de 1937 foi a primeira a tratar especificamente do ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo no artigo 129:

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão a Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público. (BRASIL, 1937, grifo nosso).

No excerto acima, fica evidente e literalmente expressa a destinação do ensino profissional à classe dominada, sob a forma assistencialista, sendo o Estado um pai que, de modo generoso, ampara os desprovidos da fortuna, dando-lhes educação, que deveria ser universal e sem distinção do tipo a ser oferecido a cada um. Dessa forma, fica expressa a dualidade do ensino que permeia a organização da educação, em nosso país, até os dias de hoje.

Em 13 de janeiro de 1937, por meio da Lei 378, o Ministério da Educação e Saúde Pública passa a ser denominado Ministério da Educação e Saúde, e as Escolas de Aprendizes e Artífices são transformadas em Liceus Profissionais, destinados ao ensino profissional, de todos os ramos e graus. Assim, podemos considerar que as modificações nas condições objetivas passaram a favorecer a necessária efetivação do ensino profissional, de forma que as exigências da expansão industrial brasileira requisitaram uma formação mínima e de forma rápida.

Sobre esse aspecto, Cunha (2000), ao tratar sobre o ensino profissional na expansão do industrialismo, observa que nos anos 20 e na década de 30 ocorreu uma mudança nos destinatários do ensino profissional. Se no Brasil Colônia e Império era para os pobres e desvalidos, com a complexidade das máquinas das primeiras manufaturas e indústrias, operários qualificados foram buscados no exterior, mas com o inconveniente de não formarem substitutos locais e monopolizarem o conhecimento da tecnologia, além de possuírem uma cultura reivindicatória, que desestabilizava a ordem. Por conseguinte, se fez necessário surgir, para toda a população brasileira, uma ideologia de valorização do trabalho e da busca pela qualificação profissional, com uma roupagem de dignificação do trabalhador, de forma que esse ensino fosse desejado aos seus filhos, e não considerado como um mau destino.

No entanto, o autor esclarece que as exigências do processo produtivo requeriam qualidades que não poderiam ser resultado do recrutamento aleatório, mas que precisavam atender aos requisitos do taylorismo, mediante seleção por exames psicotécnicos. Assim, o discurso do ensino profissional estava permeado pela ideologia da aptidão e da escolha dos melhores. Além disso, ainda que esse tipo de ensino passasse a ser “valorizado”, não se tinha por objetivo a eliminação da divisão social e técnica do trabalho no sistema educacional, pois a dualidade escolar foi reforçada pela política do ensino, de forma que o ensino secundário permanecia destinado às elites e o profissional, aos desfavorecidos e que [ainda] fossem selecionados.

No que se refere ao Estado Novo (Era Vargas, 1937-1945), Cunha (2000), considera como uma das características mais importantes, em relação à política educacional do ensino profissional, a marcante presença estatal, pois até então as iniciativas do governo sempre caminhavam por meio da transferência de recursos à iniciativa privada, a exemplo das sociedades que mantinham os liceus de artes e ofícios. Sobre esse aspecto, o autor faz menção à continuidade dada ao protagonismo da esfera federal sobre ensino profissional, com o advento da criação das escolas técnicas federais (rede de escolas de aprendizes e artífices) na Primeira República e, com isso, a organização do governo, com a criação de instâncias para administrar o ensino profissional, em departamentos e superintendências.

Ademais, ainda que a iniciativa privada tenha produzido significativas inovações, essas se concretizaram, sobretudo, por meio do patrocínio do Estado, como explica o autor, como é o caso do Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, que influenciou significativamente o mercado da construção civil e mobiliária paulistana, e disseminou sua metodologia de ensino, cujas práticas foram incorporadas pelo Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional - CFESP (criado pelo Governo de São Paulo, em 1934), funcionamento que se dava por meio

da cooperação entre as ferrovias que financiavam o empreendimento e as escolas profissionais da rede estatal, que ministravam o ensino específico aos aprendizes enviados pelas empresas participantes. Esse modelo veio a ser a matriz do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, criado oito anos após.

Sobre a ordenação do aparato educacional para a formação da força de trabalho industrial, sobretudo, do SENAI, por iniciativa do governo e da reestruturação da rede federal de escolas técnicas, Cunha (2000) considera necessária a compreensão desse sistema corporativista – articulação e interpenetração entre as esferas pública e privada – , que foi instaurado, incorporando o patrimonialismo preexistente, num contexto de fechamento político, que culminou no golpe de Estado, em 1937, e que inaugurou o Estado Novo.

Nesse sentido, o autor sintetiza o cenário sob quatro aspectos, sendo o Estado:

[...] protagonista privado na economia, que constrange a livre manifestação do empresariado, mas é também capaz de induzir a iniciativa privada e até mesmo de preencher seu lugar quando ela falta; [...] como protetor de interesses econômicos privados, tanto na preservação dos setores tradicionais diante das mudanças no mercado interno e externo, quanto na promoção dos setores modernos, em especial a industrialização; [...] lugar de representação de interesses privados, assim como local de resolução dos conflitos desses interesses; [...] árbitro dos conflitos entre patrões e empregados, seja favorecendo os primeiros mediante privilégios na representação e na *negociação bipartite*, seja prejudicando os últimos na subordinação de suas organizações a um esquema tutelado verticalista. (CUNHA, 2000, p. 5, grifo do autor).

Sobre esse contexto político, Romanelli (1991) observa que o país havia acabado de enfrentar, na década de 30, uma de suas grandes crises econômicas, resultando no abandono gradativo da industrialização tradicional, passando para o predomínio da substituição das importações, que também foi motivada em razão das restrições às importações impostas pela economia de guerra do início da década de 40. Assim, a expansão da indústria exigiu medidas para a preparação para o trabalho industrial. No entanto, o sistema educacional existente não possuía infraestrutura suficiente para expandir o ensino profissional, além de que esse não era de interesse das classes médias, cuja demanda social de educação era de outra ordem [ensino propedêutico para preparação para o ingresso nas universidades].

Diante desse quadro, descreve a autora, o Governo recorreu à criação, em 1942 (Decreto nº 4.048, de 22 de janeiro), de um sistema de ensino paralelo ao oficial – o SENAI, naquele momento, nomeado Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários –, que fora organizado em convênio com as indústrias e representado pela Confederação Nacional das Indústrias (CNI), com o objetivo de organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial em todo país, oferecendo cursos de curta duração, com o objetivo de preparar os

menores aprendizes para serem inseridos nas indústrias e cursos de formação continuada para trabalhadores.

Romanelli (1991), ao mencionar o SENAI como uma rede de ensino paralela ao ensino oficial, refere-se à existência das Escolas de Aprendizes e Artífices, sob o controle e responsabilidade do governo federal, as quais, em seguida, foram transformadas nas Escolas Industriais e Técnicas, pelo Decreto nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, e passaram a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao do secundário.

Para dar conta da questão da efetiva equivalência entre os ramos de ensino profissional e secundário, e dessa dualidade estrutural do ensino, Santos (2000) afirma que foram fomentadas mudanças na Lei Orgânica do Ensino Industrial, após a suposta “redemocratização” do país, ocorrida com a queda de Vargas, em 1945. Esses dois aspectos problemáticos do ensino profissional devem-se ao fato de que, desde o período imperial, esse ramo de ensino foi marginalizado em relação à educação secundária, considerando que estava destinado à formação de indivíduos para o trabalho manual, e essa às elites que ocupariam os cargos de dirigentes.

Com a aprovação da Lei 1.076, de 31 de março de 1950, passou a ser permitido aos estudantes que concluíssem o primeiro ciclo do ensino industrial, comercial e agrícola, e ingressarem no curso científico ou clássico (secundário propedêutico), porém era necessário submeterem-se a exames das disciplinas não cursadas naqueles cursos e contidas no primeiro ciclo do curso secundário, conforme aponta o autor. Com a aprovação da Lei 1.821, de 12 de março de 1953, orientação semelhante passou a ser aplicada ao segundo ciclo do ensino industrial, que facultava aos alunos concluintes dos cursos técnicos (industrial, comercial ou agrícola) o direito de ingressarem em qualquer curso superior, desde que também se submetessem a exames de adaptação, como anteriormente descrito sobre o primeiro ciclo. Dessa forma, observa Santos (2000) que houve apenas uma equivalência parcial entre os sistemas profissional e propedêutico.

No tocante ao ensino profissional federal, no ano de 1959, por meio da Lei 3.552 de 16 de fevereiro, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em autarquias, obtendo autonomia didática e de gestão, e passaram a serem denominadas Escolas Técnicas Federais.

Sobre a articulação completa entre os ensinos profissional e secundário, Santos (2000) chama a atenção ao fato de que essa somente ocorreu, pela primeira vez na história da educação brasileira, com a aprovação, em 20 de dezembro de 1961, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em sua primeira versão. Por meio dessa lei, passou a ser permitido o ingresso em qualquer curso superior de qualquer aluno que tivesse concluído o ensino

secundário ou o técnico profissional, considerando que ambos os ramos de ensino (propedêutico e profissional) passaram a ser estruturados em um modelo de ensino médio subdividido em dois ciclos, sendo: o ginásial, de quatro anos; e o colegial, de três anos.

Além disso, essa mesma organização de ensino foi estendida ao SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), considerando uma grande mudança na legislação, pois a instituição passou a poder ofertar o curso ginásial e técnico industrial – equivalente ao curso secundário, o que permitia aos seus alunos ingressarem em qualquer curso de nível superior.

Embora a LDB de 1961 tenha estabelecido a equivalência entre o ensino profissional e o propedêutico, o autor, acima referido, pontua que essa não conseguiu superar a dualidade, considerando a permanência de duas redes de ensino no sistema educacional brasileiro e a manutenção do prestígio social do ensino secundário propedêutico. Para elucidar, a demanda da população pela oferta educacional oferecida, revela em dados que: dos 1.129.421 alunos matriculados no segundo ciclo, 50% correspondiam ao ensino secundário, 45% aos ramos comercial e normal, e apenas 5% ao industrial e agrícola.

Por meio desses dados, o autor observa que, naquele momento, ainda prevalecia uma forte tendência da sociedade em manter a tradição, construída no Brasil colônia, de colocar em plano secundário as atividades de trabalho manuais, sendo essas voltadas às formações profissionais dos ramos agrícola e industrial.

Dessa forma, com o objetivo de conter a demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, que se acentuou no final da década de 60, de despolitizar o ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista, e qualificar a força de trabalho para atender às demandas do desenvolvimento econômico, anunciado em razão do “tempo do milagre” que, pretensiosamente, aspirava ao Brasil o acesso ao bloco econômico do 1º mundo, Kuenzer (2001), que discute sobre a dualidade do ensino médio e profissional no sistema de educação brasileiro, aponta que o Governo Militar, por meio da 2ª versão da LDB (Lei 5.592), aprovada em 11 de agosto de 1971, substituiu a equivalência entre os ramos de ensino secundário pela obrigatoriedade da habilitação profissional, para todos que cursassem o segundo ciclo.

No entanto, segundo Santos (2000), a política educacional imposta pelo regime militar fracassou, pois não produziu nem a profissionalização nem o ensino propedêutico. O autor aponta os fatores que contribuíram para o fracasso do ensino de segundo grau profissionalizante, dentre eles: falta de recursos materiais e humanos para a manutenção desse modelo, em todas as escolas públicas, e a resistência dos empresários em admitir profissionais oriundos desses cursos.

Em se tratando da dualidade do sistema de ensino, ainda que a LDB de 71 tenha trazido uma proposta diferente da LDB de 61, no sentido de agrupar em um mesmo ensino secundário o ramo propedêutico e o profissional, Santos (2000) observa que essa foi mantida, porém de uma forma disfarçada, pois a profissionalização deveria abranger a todos, independente da classe social; no entanto, o trabalhador instrumental sequer chegava ao segundo grau, em razão dos altos índices de evasão e repetência que atingiam as escolas de primeiro grau, sobretudo às da população de baixa renda e que, historicamente, as caracterizam. Logo, os determinantes da dualidade estavam presentes na estrutura de classes fora da escola.

Os cursos técnico-industriais de primeiro ciclo, denominados ginásios industriais, promovidos pelas Escolas Industriais da rede federal, foram desativados, por meio da nova proposta da LDB de 71. Essas escolas se transformaram em Escolas Técnicas Federais, sendo implantados cursos superiores de engenharia em algumas delas, que se converteram nos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFET.

O autor, acima referido, chama a atenção ao fato de que o cenário se modificou, pois antes o fracasso era destinado ao ensino profissionalizante de segundo grau, além do seu endereçamento aos “desvalidos” e “desprovidos de fortuna”. Naquele momento, no entanto, as Escolas Técnicas Federais passaram a ser prestigiadas junto aos empresários, sendo que, nas décadas de 60 e 70, boa parte dos técnicos formados nesses estabelecimentos era recrutada por empresas privadas e estatais. A absorção dos técnicos no mercado de trabalho serviu de chamariz para o aumento das matrículas nesses estabelecimentos de ensino e, por conseguinte, aumentou a oferta de mão de obra, que atingiu a saturação com a recessão de 1980, dificultando até a obtenção dos estágios não remunerados, necessários para a formação dos alunos.

Em 1985, com a saída dos militares do poder e a entrada do governo civil, o país passou por um processo de transição democrática e houve uma intensificação dos debates, acerca de propostas de modificações ao sistema educacional no Brasil, por grupos de diversas correntes de políticas educacionais, dando entrada, em 1988, no Congresso Nacional, o projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB), cujo texto final foi aprovado em 20 de dezembro de 1996, sob a Lei nº 9.394.

O modelo de ensino instituído por essa lei estabelece o ensino médio como um aprofundamento do ensino fundamental e etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, de forma a atender a formação geral do educando e prepará-lo para o exercício de profissões, sejam elas técnicas ou do ensino superior.

Considerando que a LDB de 96 não detalhou a modalidade do ensino profissional, sua regulamentação ocorreu por meio do Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997, que passa a ser constituída por diversos níveis, sendo: o básico para qualificar trabalhadores, independente do nível de escolaridade, destinado à qualificação e requalificação; o técnico para habilitação profissional de egressos do ensino médio ou que estiverem cursando a formação geral, concomitantemente, à formação técnica profissional; e o tecnológico de nível superior para atender aos alunos egressos do ensino médio e técnico.

Naquele momento, para atender a reforma, as Escolas Técnicas Federais modificaram seu perfil com a extinção da modalidade do ensino médio integrado ao técnico, ou seja, retiraram a formação geral oferecida nos cursos técnicos, correspondente à etapa final da educação básica, de forma que recompôs a dualidade do ensino, com o rompimento da equivalência do ensino profissional técnico ao básico.

No ano de 2004, conforme a Secretaria de Educação Tecnológica - SETEC/MEC, no documento “Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010), a rede federal de educação tecnológica, até então constituída pelos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Agrotécnicas Federais, Escola Técnica Federal de Palmas/TO e Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, ganha autonomia para a criação e implantação de cursos em todos os níveis da educação profissional e tecnológica, dando visibilidade à característica dessas instituições de possuir uma oferta verticalizada de ensino voltado para o desenvolvimento local e regional, com o objetivo de melhoria do padrão de vida da população de regiões geograficamente delimitadas. Assumindo assim, o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória. Naquele período, já estava em vigência um convênio entre o governo brasileiro e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), assinado em 1999, para a implantação do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

Notamos que a modificação da oferta da educação profissional, sobretudo, com o discurso da equalização social, subjaz o patrocínio de organismos internacionais, com a imposição de um modelo de educação para formação técnica e atendimento das necessidades de mão de obra locais, e para ampliação da população economicamente ativa e consumidora dos produtos produzidos no mercado globalizado. O discurso do governo sobre a educação profissional é de que essa é orientada para a formação integral de cidadãos-trabalhadores emancipados. Veremos as possibilidades dessa concretização, considerando a atual conformação da sociedade.

Conforme o Ministério da Educação (2010), a partir de 2006 foi iniciada a primeira fase da expansão de escolas federais de educação profissional e tecnológica, com a implantação em estados desprovidos dessas instituições, em periferias de metrópoles e municípios interioranos distantes de centros urbanos, de forma que os cursos estivessem articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho. A segunda fase da expansão iniciou em 2007, sob o tema: “Uma escola técnica em cada cidade-polo do país” e previu a criação de 150 novas unidades de ensino, e a oferta de 180 mil vagas na educação profissional e tecnológica. Por fim, em 2008, por meio da adesão das instituições da rede já existentes, foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que representam a materialização desse novo projeto.

De acordo com as contribuições de Machado (1989), podemos considerar que o ensino profissional, historicamente, foi permeado pelo caráter fragmentário e dispersivo, além da visão dominante de ser entendido como adequado a apenas alguns grupos sociais. Na atualidade, essa concepção é escamoteada por um discurso governamental “democrático”, contudo, no decorrer da história foi explicitamente posto nas legislações a predestinação desse tipo de educação aos menos favorecidos. No entanto, a modificação do discurso estatal de democratização do ensino não infere que houve uma modificação do pensamento dominante, pois ainda se mantém a diferenciação na oferta da educação e nas oportunidades destinadas aos dominantes e dominados. Os discursos são modificados quando as condições políticas passam a requisitar uma dominação ideológica mais eficaz.

Neste capítulo, levantamos os aspectos históricos relevantes para a análise das condições objetivas, assim como as contradições presentes nos discursos e ideologias impostas, conforme interesses políticos e econômicos, no que diz respeito à educação profissional. A seguir, trataremos das modificações ocorridas sobre a concepção do trabalho e da qualificação profissional, sobretudo, a educação profissional oferecida nos Institutos Federais, que mostram ser, principalmente, destinadas para atender as relações de produção e de consumo, para manutenção de nossa sociedade capitalista, pela expropriação dos homens como sujeitos subjetivos e humanos.

3 O TRABALHO E A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

A qualificação profissional, principalmente a que está sendo proposta na atualidade e que tem como representantes, em destaque, as Instituições Federais de Educação Tecnológica, propõe a formação de cidadãos para o mundo do trabalho. Nesse sentido, ao se falar em formação e sua imbricada relação com trabalho, cabe discutirmos em que momento histórico o trabalho passou a ser entendido como constitutivo do sujeito, como uma atividade social valorizada.

Nos primórdios da sociedade, as pessoas agruparam-se, por perceberem que ao trabalharem em grupo a sobrevivência seria facilitada. As relações de trabalho eram organizadas pela divisão de tarefas – em que a reunião dos homens e a ação sobre a natureza ocorriam, de forma que não havia a cisão entre aquele que executa e aquele que planeja e pensa o trabalho.

Engels (1876/1999) discute esse momento histórico:

Graças à cooperação da mão, dos órgãos da linguagem e do cérebro, não só em cada indivíduo, mas também na sociedade, os homens foram aprendendo a executar operações cada vez mais complexas, a propor-se e alcançar objetivos cada vez mais elevados. O trabalho mesmo se diversificava e aperfeiçoava de geração em geração, estendendo-se cada vez a novas atividades. A caça e a pesca veio juntar-se a agricultura, e mais tarde a fiação e a tecelagem, a elaboração de metais, a olaria e a navegação. Ao lado do comércio e dos ofícios apareceram, finalmente, as artes e as ciências; das tribos saíram as nações e os Estados. Apareceram o direito e a política, e com eles o reflexo fantástico das coisas no cérebro do homem: a religião. (ENGELS, 1876/1999, p. 18-19).

Com tais criações, as mudanças ocorridas levaram à separação da cabeça que planejava. Como diz o autor, com o rápido progresso da civilização, as atividades desenvolvidas, exclusivamente, pelo cérebro do homem passaram a ser valorizadas e, assim, as explicações de seus atos passaram a se dar por meio de seus pensamentos, de uma forma considerada idealista.

Frente a todas essas criações, que se manifestavam em primeiro lugar como produtos do cérebro e pareciam dominar as sociedades humanas, as produções mais modestas, fruto do trabalho da mão, ficaram relegadas a segundo plano, tanto mais quanto numa fase muito recuada do desenvolvimento da sociedade (por exemplo, já na família primitiva), a cabeça que planejava o trabalho já era capaz de obrigar mãos alheias a realizar o trabalho projetado por ela. O rápido progresso da civilização foi atribuído exclusivamente à cabeça, ao desenvolvimento e à atividade do cérebro. Os homens acostumaram-se a explicar seus atos pelos seus pensamentos, em lugar de procurar essa explicação em suas necessidades (refletidas, naturalmente, na cabeça do homem, que assim adquire consciência delas). Foi assim que, com o transcurso do tempo, surgiu essa concepção idealista do mundo que dominou o cérebro dos

homens, sobretudo a partir do desaparecimento do mundo antigo, e continua ainda a dominá-lo, a tal ponto que mesmo os naturalistas da escola darwiniana mais chegados ao materialismo são ainda incapazes de formar uma idéia clara acerca da origem do homem, pois essa mesma influência idealista lhes impede de ver o papel desempenhado aqui pelo trabalho. (ENGELS, 1876/1999, p. 18-19).

O trabalho, na concepção do autor, diferencia o homem dos outros animais, pois os animais utilizam a natureza e a modificam pelo simples fato de sua presença nesse ecossistema. Já o homem, modifica a natureza para servi-lo, num ato de dominação; no entanto, sabemos que essa dominação não é completa, considerando suas intempéries, além de que o homem também precisa dominar sua própria natureza e se esquece de que também é animal. Logo, não há essa supremacia do cérebro, tampouco a dicotomia entre espírito e matéria, e entre a natureza e o homem. Assim, a intervenção humana sobre a natureza desencadeou consequências naturais e sociais, que acabaram por destruir não somente a natureza, mas o próprio homem.

Com o objetivo de chamar atenção às consequências sociais indiretas e remotas dos nossos atos de produção, Engels (1876/1999) cita alguns acontecimentos que acabaram desencadeando outros não previstos, como: a doença da batata, que levou a óbito milhares de irlandeses, em 1945, cuja alimentação se restringia à ingestão desse tubérculo; a descoberta da destilação do álcool pelos árabes, que acabou por se tornar uma arma de extermínio da população indígena do continente americano; o “descobrimento” da América por Colombo, que deu vida à escravidão (e ao tráfico de negros) que, naquela época, já haviam desaparecido da Europa; e, por fim, a criação da máquina a vapor, que acabou por viabilizar a subversão das condições sociais no mundo, principalmente na Europa, por concentrar a riqueza a um pequeno grupo e privar da grande maioria a propriedade privada e os bens de produção e consumo.

A discussão de Engels, ao retomar aos primórdios do processo civilizatório, ou seja, da evolução humana, ajuda a esclarecer o significado do trabalho. Ao mesmo tempo, seus estudos datados no século XIX, junto com os estudos de Marx, evidenciaram a importância do trabalho como processo de mediação do sujeito com a natureza e a consequente transformação da sociedade. Além disso, os autores mostraram que o homem se tornou humano por meio do trabalho. Em Marx, encontramos a crítica ao trabalho alienado, sob o contexto da divisão do trabalho com o advento da industrialização. É sobre essa concepção de trabalho, em Marx, que Marcuse (1981) buscou sua compreensão.

Marcuse (1981), ao realizar a análise dos Manuscritos Econômico-Filosóficos (1844), observou que Marx explica o trabalho como ontológico, ou seja, como constitutivo do sujeito.

Também chamou a atenção sobre o processo de alienação a que o trabalhador é submetido na sociedade capitalista. Assim, o conceito marxista de trabalho, em seu sentido amplo, abarca a completa separação em relação aos meios de produção e ao produto do trabalho transformado em mercadoria; oscilação do trabalho em torno do mínimo físico de subsistência do trabalhador; e desconexão entre o trabalho realizado como “trabalho forçado” a serviço do capitalista e a realidade humana do trabalhador. Daí, o trabalho estar relacionado aos conceitos de alienação, exteriorização, coisificação, propriedade privada e divisão do trabalho.

Marcuse (1981) esclarece que o trabalho alienado e a consequente alienação do trabalhador, para Marx, não se refere somente ao âmbito da economia, mas implica em toda a produção da existência humana. Além disso, aquele autor observa que, segundo Marx, nas relações de trabalho da sociedade capitalista, o que é valorizado é a mercadoria, e não o trabalhador; assim sendo, leva o indivíduo ao afastamento de sua essência humana.

Análises contemporâneas sobre o trabalho também podem ser encontradas em Arendt (2007), ao discutir a condição humana. A autora fez um estudo sobre a etimologia da palavra trabalho e aponta dois significados – o “trabalho das mãos” e o “trabalho do corpo”. Este último é necessário para organizar a energia vital ou o trabalho de prover ao corpo a energia; o “trabalho das mãos” é aquele que modifica o ambiente, gera o excedente de produtos e permanece no mundo mundano. Sendo o primeiro denominado de “labor” e o segundo, de “trabalho”. Conforme as palavras de Arendt (2007):

O labor é a atividade que corresponde ao processo biológico do corpo humano, cujo crescimento espontâneo, metabolismo e eventual declínio têm a ver com as necessidades vitais produzidas e introduzidas pelo labor no processo da vida. A condição humana do labor é a própria vida. O trabalho é a atividade que corresponde ao artificialismo da existência humana, existência esta não necessariamente contida no eterno ciclo vital da espécie, e cuja mortalidade não é compensada por este último. O trabalho produz um mundo ‘artificial’ de coisas, nitidamente diferente de qualquer ambiente natural. [...] A condição humana do trabalho é a mundanidade. (ARENDT, 2007, p. 15).

Além de labor e trabalho, a autora referida também designa a ação como uma das três atividades fundamentais da vida humana na terra e que são a expressão da “vida ativa”. A ação, por sua vez, está relacionada à ação política e à pluralidade humana, no sentido de que os homens, e não apenas o homem habita a terra, sendo todos iguais por serem humanos e, ao mesmo tempo, diferentes, pois cada um não é e nunca será igual ao outro.

Como explica Arendt (2007), no que concerne ao “trabalho do corpo”, no decorrer da história, o homem primitivo, depois de suprir as necessidades do seu próprio corpo e as necessidades do grupo pelo labor, passou a produzir excedentes para épocas de escassez.

Dessa produção originaram-se os mercados de troca, depois o de consumo, e o trabalho artesanal passou para o industrial. Este deu início à divisão técnica do trabalho, à formação das especialidades e, por conseguinte, à necessidade de qualificação profissional. Na atualidade, prevalece o domínio do capital financeiro informacional, em que novas relações de trabalho estão sendo estabelecidas, endereçando à qualificação para o trabalho, novas exigências para o desenvolvimento de competências, requeridas aos trabalhadores, frente a tais condições.

Assim, a educação é reduzida a um simples fator de produção, ou seja, o “capital humano”, discussão realizada por Frigotto (2003) sob a perspectiva marxista, ao discorrer sobre a educação e a crise do “capitalismo real”, que pode ser considerada como a crise do regime de acumulação fordista e dos Estados de Bem-Estar, tendo como consequência a reorganização e desorganização da classe operária, além da violência, exclusão e barbárie gerada na sociedade para sua recomposição. O autor critica a concepção do “fim da história”, cujo discurso afirma que, diante do fracasso do socialismo, o capitalismo é a única forma possível de organização social. É esse discurso que tem orientado as políticas educacionais.

Segundo esse autor, a educação, uma prática social, entendida como possibilitadora do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, em consonância com os interesses econômicos, políticos e culturais de diferentes grupos sociais e classes, a fim de permitir uma melhor compreensão da realidade e fazer valer os próprios interesses, foi reduzida pelo economicismo, nas décadas de 60 e 70, em nosso país, a um simples fator de produção - o “capital humano”. Assim, foi retirada das relações de poder e passou a ser definida como uma técnica de preparação de mão de obra para a produção. A educação, como um fator econômico, constitui-se em um fetiche que, independente das relações de força e classes, possibilita a equalização social, econômica e política entre os membros de uma sociedade e entre nações.

Além disso, Frigotto (2003) chama a atenção ao fato de que o economicismo, reforçado pela ideologia do regime militar, influenciou (e continua influenciando) negativamente a política educacional, tendo por consequências: a destruição da escola pública e a ênfase da educação como um negócio; o dualismo materializado pela oferta do ensino, em termos de qualidade e quantidade, de maneira desigual às classes trabalhadoras e classes

dominantes; o tecnicismo e fragmentação que destruíram o processo de conhecimento; e a proletarianização dos professores do ensino público.

Sob o contexto da crise do capitalismo real, esse autor analisa, principalmente, duas questões. A primeira diz respeito aos limites das concepções da teoria do capital humano, expressos pelas novas demandas de educação explicitadas em documentos de organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, dentre outros, que se baseiam nas categorias da “sociedade do conhecimento”, “qualidade total”, “flexibilidade”, “participação” e “formação abstrata e polivalente”. Movimento de mudança que mostra os dilemas e contradições da adequação da educação aos interesses do capital e dos “homens de negócio”, e que conserva a natureza de exclusão das relações sociais. Em contraponto, as categorias “escola unitária”, “educação e formação humana omnilateral, tecnológica ou politécnica” expressam as demandas dos grupos sociais da classe trabalhadora.

Esse descompasso é decorrente do novo modelo de organização social, nomeado de “sociedade do conhecimento”, resultante das diversas concepções da realidade econômica mundial, que a categorizam como “sociedade pós-industrial, pós-capitalista, sociedade global sem classes, fim das ideologias e sociedade pós-histórica.” (FRIGOTTO, 2003, p 54). Por conseguinte, a “sociedade do conhecimento” requer o abandono da tecnologia rígida do sistema taylorista e a adesão a um novo tipo de organização industrial - a tecnologia flexível, que se utiliza da microeletrônica em conjunto com a informática, da microbiologia e de novas fontes de energia. Por sua vez, a tecnologia flexível também requer um trabalhador flexível e, assim, uma nova qualificação para o trabalho, cabendo ao trabalhador desenvolver as novas habilidades necessárias por essa nova organização do processo produtivo.

A segunda questão, referenciada pela discussão de estudos de Clauss Offe, Adam Scaff e Robert Kurz, Frigotto (2003), analisa criticamente as teses do fim da sociedade do trabalho e da perda da centralidade do trabalho como categoria de análise das relações sociais. Questões que se diferem, mas não são conflitantes, ao mesmo tempo, em que se articulam e se reforçam, pois se aproximam em alguns aspectos, como as ideias da sociedade do conhecimento e do desaparecimento das classes sociais, desenvolvidas com a crise do capitalismo real. O debate crítico do autor sobre Scaff aponta o determinismo tecnológico, sobre Offe, o reducionismo das categorias trabalho, e sobre Kurz, o mecanicismo das relações sociais e a irracionalidade de sua perspectiva, e identifica nos três a supressão das classes e

dos grupos sociais para o combate contra hegemônico, ao reduzir o trabalho às determinações sociais capitalistas e que acabam, dessa forma, reforçando a tese do fim da história.

Para melhor esclarecer a perspectiva da educação como um fator da produção do capital humano, Frigotto (2003) discorre que a análise das relações entre o processo de produção e as práticas educativas, sob a ótica clássica liberal ou neoliberal, concebe a sociedade como constituída por fatores, como a economia, a política e a religião, dentre os quais, em determinado período histórico, um se torna preponderante e determinante dos demais e de todas as relações que permeiam a sociedade. Assim, sob essa perspectiva, o trabalho, a tecnologia e a educação são entendidos como fatores e as necessidades e demandas dos processos de acumulação do capital, em suas diferentes formas, são definidoras da educação e da formação humana, sendo essas reguladas e subordinadas pela esfera privada, para sua reprodução.

Prossegue Frigotto (2003) discorrendo que a teoria do capital humano foi sistematizada dentro do campo disciplinar da Economia da Educação, no contexto das teorias do desenvolvimento, após a Segunda Guerra Mundial, por meio dos estudos de um grupo coordenado por Theodoro Schultz, nos Estados Unidos, e que lhe valeu o Prêmio Nobel de Economia, em 1968. Em nosso país, sob o contexto do “milagre econômico”, essa teoria foi incorporada no plano das teorias do desenvolvimento e da equalização social. A teoria do capital humano tem como ideia principal:

A ideia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual. (FRIGOTTO, 2003, p. 41, grifo do autor).

Assim, a educação profissional, aqui limitada à qualificação e ao treinamento para o trabalho, é “detentora do poder” de propiciar prosperidade ao trabalhador, que se mantém produtivo às empresas, que se beneficiam dessa produtividade e, por conseguinte, proporcionar o desenvolvimento econômico dos países e a equalização social entre indivíduos e nações, como se, na atual conformação da sociedade, isso fosse possível. Além disso, destacamos que o trabalhador, ao adquirir conhecimentos, desenvolver habilidades e atitudes, as coloca a serviço da reprodução do capital, exclusivamente, pois uma efetiva formação humana deve possibilitar o pensamento crítico e autônomo, o que é incompatível com essa

reprodução, já que permitiria a compreensão das relações de poder e das contradições existentes na sociedade, e a resistência ao que está posto.

Em contraponto à perspectiva subjacente à teoria do capital humano, Frigotto (2003) discorre que, sob a perspectiva marxista, a realidade social é entendida como uma estrutura e uma totalidade de relações, e o trabalho não se reduz a fator por ser, por excelência, a forma pela qual o homem produz a si próprio, as condições de sua existência, sua história e o mundo humano.

Numa perspectiva histórica de análise, Marx e Engels, e a escola marxista, de um modo geral, concebem a realidade social como uma estrutura, uma totalidade de relações onde, em sua unidade diversa, o conjunto de relações sociais e econômicas, por serem imperativas na produção da vida material dos seres humanos, constituem-se na base a partir da qual se estrutura e se condiciona a vida social no seu conjunto. Como em diferentes momentos, estes autores insistem, o caráter fundamental das relações sociais de produção não confere às mesmas a definição única e isolada das demais determinações. As relações econômicas são, antes de tudo, relações sociais e, enquanto tais, engendram todas as demais. O ser humano que atua na reprodução de sua vida material o faz enquanto uma totalidade psicofísica, cultural, política, ideológica, etc. (FRIGOTTO, 2003, p. 30-31).

Assim, o autor explica que a educação também não pode ficar reduzida a um fator por ser uma prática social, uma forma específica de relação social, e a qualificação humana refere-se ao desenvolvimento das condições omnilaterais, ou seja, condições mentais, físicas, afetivas, lúdicas e estéticas, que podem ampliar a capacidade de produção dos valores de uso, para a satisfação das múltiplas necessidades do ser humano, em seu vir a ser histórico. A qualificação, sob esse prisma, é um direito, não podendo ser mercantilizado.

Podemos entender que, para a perspectiva marxista, a qualificação deve ampliar a capacidade produtiva do homem, não para a reprodução do capital e para incremento no lucro dos “homens de negócio”, mas para que ele possa melhor atender suas diversas necessidades, relacionadas à condição humana de existência. Essa seria então uma concretização ideal da educação, que coloca a centralidade do mundo no homem, pois a criação e construção artificial do mundo ocorrem para o atendimento irrestrito de suas necessidades.

Frigotto (2003) destaca o fato de que, sob a concepção do trabalho ser o pressuposto do vir a ser do homem, é então, por esse motivo, o princípio educativo. Dessa forma, é da compreensão do trabalho como criador da realidade humana que, para Marx e Engels, a união do trabalho manual com o trabalho intelectual é um postulado. No entanto, apontam a superação do primeiro, por ser opressivo, com o avanço da tecnologia, por essa potencializar as forças produtivas e, assim, reduzir o trabalho com fins para o atendimento das necessidades, o que possibilitaria a ampliação da liberdade. Todavia, isso só seria possível

com a supressão do capitalismo, pois esse transforma o trabalho, entendido como criador, em alienador dos trabalhadores.

O autor explica que Marx e Engels não efetivaram uma análise específica sobre a educação, contudo, em diferentes momentos de suas obras, criticam a concepção unilateral de subordinação da escola às relações capitalistas e esboçam as bases filosóficas da perspectiva omnilateral de educação e qualificação humana, mediante a instauração de novas relações sociais, sob uma nova sociedade. Além disso, alerta que a teoria marxista é uma crítica ao capitalismo e não um modelo ou aplicação para resolver problemas operativos de ordem político econômica.

Por seu lado, Pedrosa (2003), ao analisar a relação entre trabalho e educação no capitalismo tardio⁴, critica a tese da revalorização do trabalho e dos efeitos positivos sobre a educação e instituições de ensino. Textos do governo, entidades empresariais e publicações acadêmicas trazem a questão de que a reestruturação do capital, a partir da metade dos anos 60, acarretou novas formas de articulação para a educação escolar e para o trabalho, processo que demandaria novas competências e a requalificação profissional.

Sobre esse discurso, o autor lança a hipótese de que o conteúdo é contaminado pela ideologia burguesa, pela lógica de produção e do consumo. Nesse sentido, os estudos sobre a qualificação profissional e sobre o modelo de competência não perpassam a dialética entre as forças produtivas e as relações de produção no capitalismo tardio, impossibilitando a reflexão sobre a relação entre trabalho e educação para além da adaptação dos indivíduos à lógica capitalista da produção e consumo.

Assim, sobre os sentidos da centralidade laboral, Pedrosa (2003) analisou as mudanças históricas no valor dado ao trabalho, que adquiriu um valor em si, e que isso faz parte da ideologia, da sociedade, da lógica, da produção e do consumo. O autor observa que os modelos de produção fordista e keynesiano acarretaram o desencantamento do trabalho no capitalismo monopolista e a massificação da produção e do consumo.

A situação do trabalho no capitalismo tardio é analisada pelo autor sob duas abordagens: a primeira é a tese do fim da centralidade do trabalho e o surgimento de outros problemas sociais; e a segunda, o discurso da revalorização do trabalho – tendo como porta-

⁴ A passagem do capitalismo liberal para o capitalismo de monopólios estabelece uma nova configuração do sistema capitalista, denominada capitalismo tardio por Adorno (1986). O capitalismo tardio difunde uma cultura aparentemente interessada no indivíduo e na construção de uma sociedade democrática que tenta harmonizar as contradições e que, na verdade, alastra a desigualdade e a exclusão. Nesse contexto, os organismos internacionais e os grandes monopólios empresariais exigem que o Estado corte as chamadas políticas sociais, diminua os direitos conquistados pelos trabalhadores ligados às leis trabalhistas e abra progressivamente as fronteiras nacionais, que devem se tornar mais flexíveis para os países hierarquicamente mais poderosos. (CHAVES, 2009, p. 3).

vozes o governo e os empresários brasileiros, que se direcionam para o conceito de competência profissional.

Pedrosa (2003) realiza uma crítica tanto da tese do fim do trabalho quanto da ideologia ou problema da sua revalorização, exteriorizada pelo modelo de competência e da qualificação profissional. Sobre a tese do fim da centralidade social do trabalho, sua crítica demonstra que a sociedade atual, mesmo com todo o progresso das forças produtivas, é capitalista e industrial, e o trabalho permanece na base da coerção sobre o indivíduo. Sua crítica sobre a revalorização do trabalho demonstra que sua abordagem pelo modelo de competência possui um sentido ideológico e que a abordagem da qualificação profissional possui um caráter limitado e impotente de crítica social, sobretudo, pela dificuldade de compreender o verdadeiro sentido da abordagem marxiana do trabalho.

O autor, conclusivamente, adverte que há riscos e limites da crítica à sociedade burguesa, ao ser feita utilizando-se de conceitos contaminados ou provenientes da própria ideologia burguesa, e da necessidade de se criticar a sociedade regida pela lógica da produção e do consumo, que só é possível se fundamentada em um conceito emancipador de trabalho, ou seja, não condicionado pela ideologia burguesa. Para ser possível pensar na libertação do trabalho, é necessária a libertação do conceito de trabalho que lhe atribui um valor em si.

Pedrosa (2003) observa que no capitalismo tardio há o predomínio das relações de produção sobre as forças produtivas - os trabalhadores -, que se submetem à lógica da produção e do consumo, de forma que sua espontaneidade fica condicionada, objetivamente, a essa lógica. Dessa forma, a ênfase que tem sido dada à revalorização do trabalho, por meio dos modelos de gestão e de educação baseados em competências e na qualificação profissional estão, na verdade, a serviço da concepção burguesa de trabalho, contrária à emancipação e à análise de trabalho, em todos os seus aspectos contraditórios.

O autor esclarece que, embora alguns autores afirmem que estamos vivendo o declínio do trabalho, no sentido de que o “trabalho vivo” está sendo cada vez menos necessário na forma da produção capitalista atual e em razão da chamada flexibilização nas relações de produção, pelo contrário, o trabalho passa a ser ideologicamente revalorizado. Nesse sentido, para a manutenção do vínculo do indivíduo com a lógica do lucro, aos que estão de fora (formalmente não empregados), são utilizadas as “agências de qualificação profissional”, que passaram a preparar os trabalhadores empregados/desempregados para se tornarem empreendedores e darem cabo à sua autoconservação, mas, principalmente, para que permaneçam no mercado consumidor.

Além disso, conforme Meneses (2007), a submissão exigida para manter-se no emprego impossibilita a capacidade de reflexão de que as novas técnicas para formar o indivíduo possuem a “velha fórmula da dominação travestida de roupagem nova.” (MENESES, 2007, p. 30).

Nesse contexto, também se pode considerar que as Instituições Federais de Educação Tecnológica cumprem o papel dessas agências, ao manter o vínculo com o capital e com as relações de produção. Assim, as pessoas das camadas populares têm a “oportunidade” de serem qualificadas, apenas tecnicamente, para atender às exigências de mercado.

No entanto, essa necessidade de manter as pessoas produtivas é ideológica, pois, na atualidade, o trabalho não deveria ser central na vida dos sujeitos, pelo fato de as forças produtivas terem alcançado um significativo progresso, de forma que “[...] ninguém mais deveria passar fome sobre a face da terra” (ADORNO, 1995, p. 38), ou seja, a luta pela autoconservação, em termos de satisfação das necessidades básicas, não deveria ser mais o alvo principal, mas essa mesma luta continua imperando nas relações sociais.

Sendo assim, a finalidade do trabalho vai além da mera manutenção da sobrevivência, no entanto, na atual conformação da sociedade, o trabalho é central, necessário à autoconservação e ao serviço do capital, pois como afirma Pedrosa (2003), o declínio do trabalho só ocorrerá com o declínio do capital, que é propriedade privada burguesa, submetida à lógica do lucro e que reduz o homem à condição de trabalhador.

Desse modo, é necessário desvelar o que impede o indivíduo de esclarecer-se, diferenciar-se e ser livre para escolher e pensar além do que está posto, o que pode ser possibilitado pela “verdadeira” educação.

3.1 Os Institutos Federais e a educação profissional oferecida

Para o levantamento bibliográfico dos estudos já realizados sobre a educação profissional, oferecida nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, foi consultado o banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD. De forma a ampliar os achados, os descritores utilizados para a seleção dos trabalhos foram: educação profissional e instituto federal. Foram encontrados 82 trabalhos, dos quais foram selecionados aqueles, cujo objeto de estudo guarda maior proximidade com a nossa pesquisa.

Com o objetivo de analisar o processo de organização e criação dos Institutos Federais, a partir dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, para os quais foi anunciada uma nova institucionalidade com essa transformação, Amorim (2013) realizou um

estudo de campo junto a 46 gestores dos cinco Institutos criados em Minas Gerais, por meio da aplicação de um questionário eletrônico e entrevistas semiestruturadas por amostragem.

Por meio do questionário, enviado no e-mail institucional dos sujeitos e das entrevistas realizadas com 9 gestores dentre os 46 que preencheram o questionário eletrônico, a pesquisadora levantou as concepções desses sujeitos sobre a organização dos institutos federais, em relação ao processo de criação dos IF; as razões para adesão; ganhos e prejuízos consequentes da criação; a representação para a rede federal de educação profissional sobre “nova institucionalidade” endereçada aos IF; as dificuldades enfrentadas; a gestão; a pesquisa e extensão; os cursos ofertados; o currículo; a infraestrutura; o acompanhamento de egressos diplomados e a evasão de alunos. Além disso, realizou uma análise do discurso oficial, constante na legislação e nas políticas da educação profissional.

Com base na teoria proposta por Gramsci, Amorim (2013) afirma que seu estudo indicou que a atual política e organização dos Institutos Federais consolida a rede federal de educação profissional para além da ampliação da oferta pública desse tipo de ensino, no entanto, essa rede se organiza paralelamente à escola secundária e acadêmica, que remonta à configuração dualista da década de 30, reforçando as diferenciações e as marcas sociais da escola – um tipo de ensino destinado para os filhos das elites dirigentes e outro, para os filhos das classes trabalhadoras. Assim, embora o discurso oficial apregoe a superação do dualismo na organização dos IFs, essa não se direciona para se estruturar em uma escola unitária e possibilitar uma sólida formação de trabalhadores, conforme concebe Gramsci.

Ainda, no que se refere às diversas transformações ocorridas no interior da rede federal de educação profissional, Ramo (2011) investigou as representações de professores sobre o trabalho docente na Educação Profissional e Tecnológica, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de origem agrícola (antigas Escolas Federais Agrotécnicas), após a implantação de cursos de graduação, ocorrida nos anos 2000, que alterou o centro de atuação dessas instituições, delegando uma nova incumbência à educação profissional e aos professores, configurando a verticalização do ensino consolidada nos Institutos Federais.

Para isso, o pesquisador realizou um estudo de caso no Câmpus de Rio Verde, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, e analisou documentos de fontes escritas impressas e digitais, e de fontes orais, originadas das entrevistas realizadas com administradores em exercício de docência e com professores do Câmpus, tendo por base a conjuntura social e político-econômica da década de 90 e dos anos 2000.

O resultado da pesquisa mostrou que, para atender à verticalização do ensino, a política educacional interna passou a conviver com formas de controle administrativo dos recursos mais descentralizados, mas no que se refere à administração do ensino, há a coexistência de centralização e descentralização do processo, que reflete no trabalho e no parâmetro de desempenho de professores. O trabalho docente passa a ser visto como uma atividade que exige saberes específicos, cumulativos, dinâmicos, contextualizados e a deter maior autonomia nas atividades relacionadas ao desenvolvimento de pesquisas, no entanto, com agir excludente, pois se volta, prioritariamente, aos alunos em iniciação científica. Por fim, foi evidenciado o conflito na visão de futuro institucional, sobre a concepção de educação, de ensino e de formação para o mundo da produção que deve ser proporcionada.

Assim, à rede de educação tecnológica federal, foi atribuída uma nova institucionalidade como a verticalização do ensino, conforme exposto na pesquisa de Ramo (2011) e, além disso, foi alvo de uma agressiva expansão, nos últimos anos.

Nesse sentido, Mattos (2013) realizou um estudo com o objetivo de analisar as relações existentes entre a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, e o projeto de desenvolvimento socioeconômico e educacional vigente em nosso país. Apresentou a relação das teorias de desenvolvimento com as políticas para educação profissional no Brasil, tendo, como objeto, a rede federal de educação profissional e tecnológica.

Utilizando-se de análise documental, caracterizou o atual processo de expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica, estabeleceu comparações com outros períodos históricos e analisou suas contradições, possibilidades e limites. Concluiu que a trajetória da educação profissional, no Brasil, sempre manteve relação com os projetos de desenvolvimento, tendo como períodos de evidência, o nacional desenvolvimentismo e a expansão da rede vivida neste início de século. Considerando que a relação entre o desenvolvimento e a expansão da rede de educação profissional brasileira é marcada fortemente pela influência do ideário da teoria do capital humano, põe em xeque a expressiva expansão da rede, bem como o projeto de desenvolvimento verificado no período atual que, na visão da pesquisadora, embora represente um avanço em relação ao projeto neoliberal implementado nos anos 1990, não representa um projeto de ruptura.

A educação profissional oferecida pelos Institutos Federais, sob o ponto de vista dos alunos, é o objeto de análise de Loponte (2010). Com base nos conceitos básicos elaborados pela Teoria Crítica, a pesquisadora investigou a relação entre educação profissional e juventude no âmbito da educação profissional de nível médio, tendo como referência os

interesses dos mesmos, no que diz respeito à sua trajetória e à expectativa que manifestam entre a escola e o futuro.

O estudo teve como sujeitos de pesquisa 81 alunos, matriculados nos cursos técnicos integrados e desvinculados do ensino médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), e teve como finalidade analisar a opinião dos alunos a respeito: dos objetivos da educação profissional; dos motivos que os levaram a ingressar em um curso técnico; das suas expectativas de futuro; do entendimento quanto ao incentivo à continuidade dos estudos e do que representa a formação técnica recebida.

Os dados foram coletados, por meio de um instrumento de pesquisa que incluiu uma escala de atitudes, elaborado de acordo com o método de *Likert*. As afirmações do instrumento de pesquisa foram elaboradas baseadas em um levantamento da legislação, documentos do Ministério da Educação (MEC) e do IFSP, para verificar a correspondência entre os fins do ensino profissionalizante e as expectativas dos jovens ingressantes e concluintes de cursos técnicos. Os resultados apontaram divergências entre os objetivos da legislação educacional e as expectativas de futuro dos jovens estudantes.

O estudo de Laponte (2010) guarda proximidade com a nossa pesquisa, principalmente, no que se refere à base teórica. Também analisa a avaliação da educação profissional, mas sob outra ótica: o ponto de vista dos alunos de um Instituto Federal. Por sua vez, os estudos de Borborema (2013), sob referencial teórico diverso, analisam os discursos circulantes da educação profissional nas políticas e legislações, nos textos acadêmicos e na prática, tendo como interlocutores professores, técnico-administrativos e gestores, no que se refere, principalmente, à última transição da rede federal de educação profissional.

Borborema (2013), em sua pesquisa, teve como objeto de estudo as recontextualizações e ressignificações que a educação profissional e tecnológica passou, nos últimos anos, com a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com base nos discursos circulantes, que amparam as mudanças introduzidas pelas políticas educacionais e curriculares.

A pesquisadora se propôs a desenvolver o problema de pesquisa, por meio de um olhar dialético entre macro e microcontextos, com a preocupação do discurso na sua relação com a estrutura social, com base na Análise Crítica do Discurso, de Norman Fairclough. Também utilizou as teorizações de Stephen Ball, principalmente a abordagem do ciclo de políticas, que trabalha com as formulações discursivas dos diferentes contextos de produção e implementação de políticas educacionais.

Por meio da discussão que conduziu o trabalho sobre a conjuntura macroestrutural da sociedade, a partir do novo capitalismo na sua relação com os aspectos do microcontexto, concluiu que o “gerencialismo” e a “performatividade” penetraram profundamente nas relações, conduzindo a opções ideológicas, pautadas em discursos que refletem essas tecnologias.

Além disso, por meio das reflexões e análises sobre o contexto nacional, tendo como base textos diversos, e sobre o microcontexto, especificamente do Instituto Federal do Rio de Janeiro, *locus* do estudo, considerando observações, escutas, diálogos e experiências daquele local, a pesquisa apontou para o potencial do contexto da prática.

Assim, a pesquisadora chegou à compreensão de que as intervenções dos docentes, técnicos e gestores dos Institutos Federais nos discursos que interpretam, promovendo recontextualizações e ressignificações, definirão a formação que o novo e crescente contingente de discentes receberá e, nesse sentido, esse estudo aposta que formulações discursivas contra-hegemônicas podem possibilitar uma formação politécnica para o mundo do trabalho, e não apenas para o atendimento restrito das necessidades do mercado de trabalho.

Concordamos com a autora, ao referir-se que os discursos dos profissionais da educação profissional podem possibilitar o esclarecimento ou perpetuar a adaptação à ideologia do mundo administrado. A escola, seja ela técnica ou não, deve propiciar o esclarecimento, deve oportunizar condições e momentos de reflexão, para que se possa pensar o existente e para além dele, e assim preparar as pessoas para o mundo, para a vida, e não somente para as necessidades do sistema produtivo.

Limitada a uma base de dados (BDTD), a busca de trabalhos já realizados sobre o tema em questão, permitiu-nos a conclusão de que não foi encontrado estudo que tratasse, especificamente, da visão dos professores sobre o trabalho e a educação profissional, ora oferecida nos Institutos Federais. Além disso, foi identificado que as pesquisas, cujos objetos de estudo mais se aproximaram do presente estudo, foram realizadas em Programas de Pós-Graduação em Educação.

De um modo geral, os resultados mostraram que a criação dos Institutos Federais foi marcada por conflitos na transição das instituições integrantes da rede, pela divergência do que é posto na teoria, por meio das políticas, dispositivos legais e estudos acadêmicos, com as possibilidades concretas de sua efetivação, e que a educação profissional oferecida tem desempenhado o papel precípua de qualificar mão de obra para o mercado de trabalho.

No que se refere ao objeto de estudo do nosso trabalho, analisar as concepções dos professores de um Instituto Federal sobre as relações de trabalho, formação e proposta da educação profissional que essa instituição oferece, cabe refletirmos o que está expresso em suas finalidades, conforme disposto em legislação:

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características: 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. (BRASIL, 2008, p. 2).

São diversas as análises que podem ser feitas desse excerto, aspectos relacionados: à flexibilidade, ao empreendedorismo, à otimização da infraestrutura de trabalho dessas instituições de ensino, à formação e à qualificação de cidadãos, e à preservação do meio ambiente. Temas dentre as nove finalidades dos Institutos Federais e que se inter-relacionam. Essas competências descritas, que devem ser desenvolvidas nos trabalhadores qualificados pela educação profissional, certamente são aquelas mesmas requeridas pelo sistema produtivo, para que o trabalhador se mantenha empregado, proporcione a seu empregador a manutenção da competitividade da empresa ou para que ele se torne um empreendedor. Competências também requisitadas no desempenho dos trabalhadores da educação profissional, em especial, do professor, que tem que dar conta de efetivar, em suas práticas, tudo aquilo que é posto nos dispositivos legais.

Nesse sentido, pode ser observado que os idealizadores desse projeto de educação realizam uma leitura sobre a qualificação profissional, que preconiza a possibilidade de harmonização da relação trabalho e formação, sendo o trabalho entendido no sentido de manutenção do modo de produção capitalista.

Primeiramente, pode ser observado que é dada uma ênfase na formação polivalente e na mobilidade, por meio do modelo de competência, de forma a manter o sujeito sempre trabalhando e consumindo, conforme descrito na finalidade do item I. Ao propiciar em um mesmo *locus* a oferta de diversos níveis e modalidades de ensino⁵, o sujeito poderá transitar em diversas possibilidades de formação e, assim, aumentar sua empregabilidade e empreendedorismo, mantendo-se dessa forma não apenas circunscrito ao mercado de trabalho (gerador de empregos), mas ao mundo do trabalho, submetendo-se à flexibilidade das relações de trabalho que, segundo Pedrosa (2003, p. 185), possibilita “envolver não mais apenas o corpo, mas o espírito do trabalhador, sua subjetividade, criatividade e seu empenho” - o que está sendo imposto como necessidade ao atual modo de produção capitalista.

No que tange à flexibilidade nas relações de produção, considerando o modo de operação do capitalismo baseado na industrialização, que cada vez mais necessita menos do trabalho vivo, e sua relação com o empreendedorismo, Pedrosa (2003) pontua que é uma conduta das agências de qualificação profissional operar nesse sentido: preparar empreendedores para atuar em cooperativas ou sozinhos, capacitando-os a criar alternativas de renda, conforme observado na finalidade do item VIII, citado anteriormente.

Ainda ao que se refere ao item I, observa-se o modelo de otimização do espaço físico dos Institutos e, dessa forma, dos recursos humanos, ou seja, dos professores que devem dar conta de ensinar, sob os diversos contextos da educação profissional. Pode-se considerar que ocorre uma superexploração desses trabalhadores? Percebe-se que o aumento da produtividade, com o enxugamento das estruturas produtivas, não está mais restringido às empresas privadas.

No que concerne à formação e qualificação de cidadãos, também descrito no item I sobre as finalidades dos Institutos Federais, em que o conceito de cidadão pode ser compreendido em seu sentido lato de não se referir apenas a sujeitos detentores de direitos e deveres, mas com “espírito crítico”, conforme mencionado no item V, podemos recorrer à análise de Pedrosa (2003). Esse autor esclarece que as abordagens sobre qualificação profissional baseadas no marxismo consideram essa possibilidade, pois estabelecem que as mudanças no modo de produção capitalista, com as reestruturações técnicas, gerenciais e

⁵ Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. § 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. § 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II – de educação profissional técnica de nível médio; III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (BRASIL, 1996, p. 5).

organizacionais que ocorrem nas relações de trabalho e produção, indicam modificações no trabalho e na qualificação profissional, pois propiciam o desenvolvimento de uma “subjetividade consciente”.

No entanto, o autor chama a atenção para o fato de que esse tipo de visão negligencia o sentido social da educação que, por sua vez, não está descolada da totalidade das relações que são envoltas pela lógica do lucro, pois atribuem uma autonomia ao progresso das forças produtivas, embora as relações de produção sejam estagnadas e que a vida danificada, no que diz respeito à indústria cultural, que por meio da ideologia perpetua a manutenção da sociedade burguesa, bloqueia a formação de uma consciência verdadeira, mesmo que o contingente de trabalhadores seja cada vez maior.

Por fim, ainda que a análise não se esgote, a promoção da produção, desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais voltadas à preservação do meio ambiente são finalidades dos institutos federais, conforme o item IX. Sobre esse aspecto, a harmonização da preservação do meio ambiente, por meio da utilização da tecnologia no modo de produção capitalista, é contraditória, pois não deixa de ocorrer a degradação da natureza para a fabricação de produtos para o consumo desenfreado.

Para essa análise, recorreremos à Pedrosa (2003) que esclarece que, em razão dos estudos sobre qualificação se fundamentarem em uma concepção limitada e a-histórica do trabalho, e em razão do processo de trabalho não ser analisado em sua totalidade – considerando a relação entre o homem, sociedade e natureza –, a relação estabelecida entre o homem e a natureza é fundamentada na dominação, reduzindo-a a condição de matéria-prima e objeto de transformação eterna. Nesse sentido, a educação fica comprometida com a dominação da natureza pelo homem e do homem pelo homem.

O autor, acima citado, destaca que é por isso que os estudos sobre qualificação profissional têm a expectativa de que o progresso das forças produtivas e as mudanças nas formas de gestão estão levando a uma recomposição da unidade entre concepção e execução do trabalho, o que sinaliza uma perspectiva de desalienação e formação de pessoas que ofereçam resistência ao domínio do capital. No entanto, essa visão está relacionada à divisão técnica do trabalho, e não à divisão do trabalho em seu caráter social (“divisão social do trabalho”), que se relaciona ao conceito de propriedade privada.

Dessa forma, a educação profissional deve ser concebida com a reflexão sobre a mediação exercida pelas relações de produção, que aprisionam os homens à lógica da produção e do consumo, e sobre as possibilidades de uma educação submetida a essa condição.

3.2 A formação (im)possibilitada nesse todo social: semiformação

Ao realizarem a discussão sobre o poder educativo do pensamento crítico em Adorno, especificamente no se que refere à relação entre semicultura, formação cultural e educação, Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (1999) sublinham o fato de que as reformas pedagógicas são insuficientes para promover a transformação radical dos processos de irradiação da semicultura, pois, para tal, é necessária a modificação das condições objetivas. Caso contrário, permanece uma lacuna entre as propostas educacionais reformistas bem intencionadas e suas possibilidades reais de concretização. No entanto, pelo fato do pensamento não estar totalmente conciliado com a realidade é possível realizar uma autocrítica para compreender os fatores que o levaram ao embrutecimento.

Para melhor esclarecer a falta de conciliação do pensamento com a realidade, Marcuse (1999), ao tratar sobre a dinâmica intrapsíquica do homem, no que se refere à coerção exercida pela cultura e pela repressão dos instintos para possibilitar a vida civilizada, afirma que o inconsciente é um representante de que a aliança da liberdade e da satisfação das necessidades é possível. Diz, ainda, que nele estão as reminiscências da satisfação imediata vivida outrora pelo sujeito. Lembranças que de alguma maneira “retornam” à consciência e são, constantemente, reprimidas, e que fomentam o desejo de recriar o Éden do inconsciente na civilização:

[...] quando Freud expõe o âmbito e profundidade dos aspectos repressivos, defende as aspirações tabus da humanidade: a reivindicação de um estado em que a liberdade e a necessidade coincidam. Seja qual for a liberdade existente no domínio da consciência desenvolvida e no mundo que ela criou, não passa de uma liberdade derivativa, comprometida, ganha à custa da plena satisfação de necessidades. E na medida em que a plena satisfação de necessidades é felicidade, a liberdade na civilização é essencialmente antagônica da felicidade, pois envolve a modificação repressiva (*sublimação*) da felicidade. Inversamente, o inconsciente, a mais profunda e mais antiga camada da personalidade mental, é o impulso para a gratificação integral, que é ausência de necessidades ou carências vitais e de repressão. Como tal, é a identidade imediata de necessidade e liberdade. De acordo com a concepção de Freud, a equação de liberdade e felicidade, sujeita ao tabu da consciência, é sustentada pelo inconsciente. A sua verdade, embora repelida pela consciência, continua assediando a mente; preserva a memória de estágios passados do desenvolvimento individual nos quais a gratificação imediata era obtida. E o passado continua a reclamar o futuro: gera o desejo de que o paraíso seja recriado na base das realizações da civilização. (MARCUSE, 1999, p. 38).

Assim, a autorreflexão pode possibilitar o esclarecimento e o rompimento das amarras impostas à consciência e que impedem de se pensar as contradições existentes na sociedade e a administração exercida sobre os sujeitos, em todas as esferas de sua vida.

Desse modo, a grande pretensão da burguesia com o advento do iluminismo, conforme Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (1999), foi a de que todos pudessem, por meio de uma formação cultural, fazer uso de sua vontade e livre-arbítrio, como sujeitos livres e racionais, ainda que, para viver em sociedade, a sublimação dos impulsos se faz necessária. Nesse sentido, o conceito de formação cultural subjaz o entendimento de uma humanidade igualitária, onde é permitido a todos, sob as mesmas condições, buscar a ascensão na hierarquia social.

Porém, prosseguem os autores, sabe-se da impossibilidade do cumprimento dessa promessa, quando toda a produção material e espiritual da sociedade é construída sob a divisão desigual entre o trabalho intelectual e manual e sob a subsunção do valor de uso ao valor de troca das mercadorias. Além disso, as necessidades humanas, inclusive afetivas, também são reguladas por meio das regras do mercado de consumo. Assim, a formação cultural, possibilitada pela sociedade atual, pode não garantir a concretização da promessa de uma sociedade livre, igualitária e racional, pois é construída para manter tais condições objetivas de desigualdades, é semicultura (*Halbbildung*), conceito formulado por Adorno.

Para a compreensão do conceito da semicultura, Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (1999), explicam que a construção de um ego sadio e de uma sociedade justa só ocorre por meio do estranhamento da subjetividade sobre o mundo dos fenômenos e de sua objetivação e reapropriação consequentes, o que fornece as bases estruturais da cultura. Os autores, no entanto, alertam para o fato da tendência de se negar as condições sociais que determinaram a produção da cultura e, por outro lado, compreendê-la como simples configuração da realidade e adaptação ao existente - situações que convergem na semicultura.

Maar (2003), ao realizar a discussão dos conceitos de semiformação e educação em Adorno, aponta para a estreita relação entre a semiformação e a indústria cultural, pois essa traz a tendência de uma totalização social integradora sob o seu monopólio, no âmbito da produção da vida, ou seja, a tendência da determinação total da vida, em todas as suas esferas, sob a égide da formação social capitalista, subsumindo a realidade da sociedade ao capital e reforçando o que está posto. Assim, a cultura, quando apreendida subjetivamente, é formação, mas quando o momento subjetivo deste social é cópia do presente, uma objetivação coisificada, então, constitui-se a semiformação. A semiformação ocorre para a conformação e confirmação do vigente.

Podemos considerar que o processo de semiformação é uma explicação sobre o motivo pelo qual a classe trabalhadora não se tornou sujeito da revolução, conforme anunciado por Marx. Por essa mesma esteira, pode ser pensado o porquê de milhares de pessoas negras, na

época da escravatura e em diversos países, não se rebelarem, em sua totalidade, contra o senhoril branco, em contingente significativamente menor; além da adesão irrefletida das pessoas aos sistemas totalitários, por exemplo. Por isso, nosso questionamento sobre as possibilidades de uma formação emancipatória, como está sendo colocado pela educação profissional, se essa faz parte deste contexto social que promove a semiformação dos sujeitos. Não é uma tarefa impossível, considerando as possibilidades do esclarecimento, porém é dificultada.

A formação que por fim conduziria à autonomia dos homens precisa levar em conta as condições a que se encontram subordinadas a produção e a reprodução da vida humana em sociedade e na relação com a natureza. O poder das relações sociais é decisivo, sofrendo ainda os efeitos das pulsões instintivas: para os frankfurtianos, Marx e Freud desvendaram os determinantes da limitação do esclarecimento, da experiência do insucesso da humanização do mundo, da generalização da alienação e da dissolução da experiência formativa. As relações sociais não afetam somente as condições da produção econômica e material, mas também interagem no plano da “subjetividade”, onde originam relações de dominação. Ao lado da identificação entre ciência e forças produtivas, já assinalada, a integração social das classes trabalhadoras, a manipulação das massas no nazifascismo e a expansão das sociedades consumistas seriam exemplos concretos dessas formas de dominação. (MAAR, 2000, p. 19, grifo do autor).

Além disso, Maar (2003) explica que na subsunção real e totalizante ao capital, a contraditória estrutura da sociedade de classes se embaralha, de forma a mascarar a estratificação social, e promove uma aparente conciliação entre classes. A “consciência de classe” é a idealização ante a impossibilidade objetiva de lutar por seus interesses, pois a consciência dos sujeitos é planificada.

A perspectiva dos interesses de classe ficaria prejudicada. Ante a ineficácia da ancoragem empírica dos interesses de classe, obnubilados na sociedade vigente, poder-se-ia enquadrá-los como construção ideal, elaborando culturalmente a situação de inserção objetiva no processo produtivo. (MAAR, 2003, p. 461).

Assim, explica o autor referido, que a cultura possibilitada no presente não é emancipadora, mas é conservadora e afirmativa, legitimando a conformação da sociedade, reconstruindo-a como cópia na consciência das pessoas. Dessa forma, a libertação do modo de produção vigente pode ser possibilitada pela teoria crítica da semiformação, ao serem decifradas as determinações sociais de ordenamento e adequação, e da sujeição à reprodução social do existente. “A realidade aparente (“o todo é o falso” em sua determinação social), mas produzida: é por este prisma, em que se decifram seus momentos constituintes, que se estabelece o único acesso à essência (reflexão que distingue o “verdadeiro”).” (MAAR, 2003, p. 462).

Ante o exposto, no que se refere à relação entre a semiformação, a educação e a política, o autor chama a atenção sobre a necessidade de se examinar a cultura e a formação,

no plano da própria produção social da sociedade, e não de maneira circunscrita ao âmbito cultural e pedagógico que estão definidos na sociedade. A semiformação está para além de uma perturbação pedagógica, restringida a uma dada situação social educacional, pois diz respeito a uma forma de ordenação da sociedade, determinada pela forma de produção dessa mesma sociedade, sendo apenas compreendida sob esse contexto.

Desse modo, se as práticas educativas não vêm cumprindo o papel de formação dos indivíduos e se a educação especificamente profissional pode não cumprir o que promete - formar cidadãos críticos e emancipados para o mundo do trabalho -, não se pode responsabilizá-las, exclusivamente, caso fracassem, pois a impossibilidade da formação ou a semiformação possibilitada, decorre da organização social da sociedade que, por sua vez, é determinada pelos modos de sua produção e reprodução.

Sobre as possibilidades da prática educacional, conforme Adorno (2000), nela deve estar inserida a ideia de emancipação; no entanto, pontua que a organização do mundo e a ideologia dominante (sendo que a forma como está organizada a sociedade é sua própria ideologia) exercem tamanha pressão sobre as pessoas que se sobrepõem à efetivação da educação. Assim, para se falar em educação, é necessário considerar o peso do obscurecimento da consciência pelo existente, para não se cair no idealismo. Por outro lado, se a emancipação é conscientização e racionalidade, também é necessário que a educação proporcione a adaptação dos sujeitos para que se orientem no mundo, porém não pode ser reduzida a essa, pois acabaria por produzir apenas pessoas bem ajustadas ao que há de pior na sociedade.

Considerando tais possibilidades atribuídas à educação, de emancipação e esclarecimento, entendemos que em uma instituição de educação profissional podem ser inseridos, em suas práticas educacionais, elementos para que o estudante trabalhador consiga pensar o existente e suas contradições, de forma a dominar as técnicas para atender as necessidades de produção [e suas necessidades de sobrevivência], mas que, ao mesmo tempo, tenha consciência de quem é seu senhoril e da exploração a que será e a que já está submetido.

Essa iluminação pode ser possibilitada pela orientação e condução de seus mestres. No entanto, sabemos que esses também estão submetidos à semiformação, sobretudo, professores de disciplinas técnicas, nas quais a racionalidade tecnológica é um imperativo e em que predomina o pensamento lógico formal, o que dificulta pensar, dialeticamente, para compreender o mundo para além de sua aparência.

A educação não é necessariamente um fator de emancipação. Numa época em que educação, ciência e tecnologia se apresentam — agora “globalmente”, conforme a moda em voga — como passaportes para um mundo “moderno” conforme os ideais de humanização, estas considerações de Theodor W. Adorno podem soar como um melancólico desânimo. Na verdade, significam exatamente o contrário: a necessidade da crítica permanente. Após Auschwitz, é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdue e, assim, que aquele se repita. O filósofo alerta os educadores em relação ao deslumbramento geral, e em particular o relativo à educação, que ameaça o conteúdo ético do processo formativo em função de sua determinação social. Isto é, adverte contra os efeitos negativos de um processo educacional pautado meramente numa estratégia de “esclarecimento” da consciência, sem levar na devida conta a forma social em que a educação se concretiza como apropriação de conhecimentos técnicos. Parafraseando Adorno no último parágrafo da *Minima moralia*, quanto mais a educação procura se fechar ao seu condicionamento social, tanto mais ela se converte em mera presa da situação social existente. E a situação do “sonho de uma humanidade que torna o mundo humano, sonho que o próprio mundo sufoca com obstinação na humanidade”! O desenvolvimento da sociedade a partir da ilustração, em que cabe importante papel à educação e formação cultural, conduziu inexoravelmente à barbárie. Ou, para dizer o mesmo pelo reverso: o próprio processo que impõe a barbárie aos homens ao mesmo tempo constitui a base de sua sobrevivência. Eis aqui o nó a ser desatado. [...]. (MAAR, 2000, p. 11-12).

Sob esse contexto, no que se refere à educação profissional técnica e tecnológica, foco da oferta de ensino dos Institutos Federais, e que pressupõe a pesquisa aplicada - o desenvolvimento de produtos e tecnologia para os arranjos produtivos locais -, é de grande preocupação toda essa instrumentalidade.

Nessa esteira, Bazzo (2014), ao discutir a relação entre a ciência, a tecnologia e a sociedade, realiza uma crítica contundente ao ensino de engenharia e tecnologias, e aos professores (adestradores em técnicas ou educadores em tecnologia?), a partir das análises de sua experiência profissional e da hostilidade recebida de seus pares, quando o autor, um professor engenheiro, optou em realizar seus estudos de doutoramento em um programa de educação por, supostamente, não dar conta das teorias da engenharia.

O autor constatou, dentre outras questões, a falta de consciência para uma análise crítica das consequências da tecnologia, gerada pelo ensino de engenharia, e sugere uma formação mais humana e social dos professores que atuam na área, para além da técnica, o que contribuirá para o surgimento de novos direcionamentos pedagógicos, que proporcionem uma formação mais crítica dos alunos.

Nesse sentido, Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira (1999) chamam a atenção ao argumento sustentado por Adorno de que as pessoas que têm a propensão em buscar a emancipação e lutar para que essa se efetive, devem trabalhar arduamente para a educação, pois essa tem por finalidade a resistência e objeção à barbárie instaurada e reproduzida em

nossa sociedade. Com esse objetivo, caminha-se para a formação de alunos e professores de personalidade emancipada.

Considerando o exposto, passaremos à descrição do método, procedimentos e análise dos resultados da pesquisa realizada junto aos professores de uma instituição federal de educação profissional, o IFMS, para compreender a concepção dos professores sobre a educação profissional, o trabalho e suas relações, em nossa sociedade.

4 O CAMINHO PERCORRIDO

Os caminhos percorridos nesta pesquisa, realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, serão descritos neste capítulo. Primeiramente, será abordado o método da pesquisa e, na sequência, estão apresentados os dados coletados por meio do instrumento de pesquisa e a análise dos mesmos.

4.1 Sobre a metodologia

As “tensões essenciais” da Psicologia Social em relação às especificidades de seus métodos de pesquisa são discutidas por Ibáñez (1992), teórico espanhol da Psicologia Social⁶, que destaca o fato de que questionar as características, o alcance e a validade dos diversos métodos, elucidar os pressupostos básicos que sustentam esses métodos e reflexionar criticamente sobre os problemas derivados desses pressupostos, constitui uma exigência para qualquer pesquisador.

O autor prossegue afirmando que a correta aplicação de um método, com a utilização de instrumentos intrinsecamente neutros, já garantia a validade dos resultados, mas que qualquer suspeita sobre essa neutralidade invalidava o método e os conhecimentos científicos resultantes. Porém, opostamente, passou-se a afirmar que nenhum método poderia ser neutro, considerando que todos pressupõe uma teoria que o formulou e que, nesse caso, os dados eram válidos, caso estivessem em consonância com a teoria subjacente ao método. Em ambos os casos, os conhecimentos produzidos eram desqualificados.

Nesse sentido, a epistemologia pluralizada da psicologia decorre na formulação de teorias e seus métodos de pesquisa e, assim, a validade de cada método fica alinhada à teoria. Nas palavras de Ibáñez (1992), o problema que se pretende resolver e, ainda, a metateoria que sustenta a investigação e o investigador devem orientar o estabelecimento do método.

Frente a tais considerações, esta pesquisa fundamenta-se nos estudos referenciados anteriormente: dos autores da Teoria Crítica da Sociedade, em especial, Adorno e Marcuse; de autores nacionais que direcionam seus estudos para o tema em questão (Crochík; Maar; Zuin, Pucci e Ramos-de-Oliveira); e também estudiosos da Teoria Crítica (Pedrosa).

No que tange especialmente à educação, nos apoiamos também nos autores Cunha, Frigotto, Romanelli, Kuenzer, Patto, Ciavatta, Oliveira, Pacheco, Pereira e Sobrinho, dentre

⁶ As obras de Ibáñez ainda não foram traduzidas no Brasil.

outros, pela leitura crítica que têm feito e pela relevância de seus estudos sobre a educação no Brasil.

Compreendermos que a subjetividade do indivíduo é constituída pelos determinantes objetivos dados na sociedade. Isto possibilita que o indivíduo reproduza, em suas concepções, a ideologia dominante pela lógica capitalista. Assim, há dimensões psicossociais que interferem na subjetividade dos sujeitos, na forma como cada um concebe o mundo que o cerca, como no caso do presente estudo – o ponto de vista dos professores sobre a proposta de educação profissional –, de forma que se faz necessária uma discussão sobre o método de estudo dos aspectos subjetivos em uma pesquisa empírica.

Crochík (2011), em seus estudos sobre a subjetividade, pondera que os métodos de pesquisa devem se referir, diretamente, ao objeto e à sua origem, pois a subjetividade não é apenas fruto das atuais circunstâncias de reprodução da vida material, ainda que também a determine, mas devem ser consideradas as histórias do indivíduo e da civilização. Sendo assim, o método para estudar a subjetividade deve procurar as marcas da sociedade no indivíduo, a fim de compreender de que maneira determinada cultura forma o indivíduo.

Contudo, na atualidade, a constituição do indivíduo vem sendo dificultada, em razão da administração exercida sobre os sujeitos, por meio da ideologia da racionalidade tecnológica, que mascara as condições de desigualdades existentes e que poderia deixar de existir com o advento do desenvolvimento tecnológico, além de que - e o que é mais perverso -, por meio da ideologia “justifica-se” o uso da tecnologia para manter e perpetuar tais condições.

Nesse sentido, a compreensão de que a subjetividade é determinada pelas condições sociais atuais e também pela história de desenvolvimento da civilização deve considerar dois pontos de vista: a concepção de indivíduo histórico, como indica a filosofia e a literatura; e a possibilidade da concretização de “indivíduos”, na atualidade. Crochík (2011) esclarece que, desse modo, os estudos da subjetividade devem recorrer a outras disciplinas, como filosofia, sociologia, artes, literatura, entre outras.

Assim, para estudar a subjetividade Crochík (2011) explica que é necessário o emprego de métodos da sociologia e da psicologia, quantitativos e qualitativos, pois considera falsa a afirmação de que são incompatíveis. Em suas palavras:

[...] A crítica aos métodos qualitativos, de serem subjetivos e não poderem ser generalizados os dados por eles coletados, padece da falta de informação de que a subjetividade a ser estudada é da mesma ordem daquele que estuda. Ou seja, ao contrário da separação possível entre sujeito e objeto presente nas ciências naturais, nas Ciências Humanas, o que é estudado faz parte do mundo do pesquisador e de sua própria constituição. Além disso, se toda subjetividade só o é pela mediação social, a

universalidade do dado qualitativo permite a pergunta que leva à necessidade de saber o quanto é geral o particular. De outro lado, a crítica aos métodos quantitativos, de que reduzem a riqueza do objeto estudado ao instrumento, não percebe que aquela redução não é devida ao método, mas ao objeto. E isso porque, por tudo o que já foi dito, não há como não pensar nas dificuldades para que o singular seja possível em uma cultura que não cultiva a diferenciação, sendo mais plausível pensar, nos dias que correm, na individualidade que some na massa. [...]. (CROCHÍK, 2011, p. 112-113).

Portanto, o autor salienta que a subjetividade se dá pela mediação social e, assim, há uma universalidade do dado qualitativo, o que instiga a análise de quanto do particular é geral. Além disso, na contemporaneidade, se a cultura não permite a diferenciação, os objetos, e não o método é que são superficiais. Dessa forma, o método para o estudo da subjetividade deve procurar aquilo que é mediado socialmente no indivíduo e que o constitui, por meio da introjeção. Nesse sentido, para a compreensão da subjetividade, deve-se entender a maneira pela qual uma dada cultura é interiorizada pelo indivíduo.

A cultura é meio para a individuação⁶. Esta só pode ocorrer através de um projeto coletivo que permita a diferenciação. Por isso, a função de formação cultural é a de socializar para individuar. Dito de outra maneira, a formação deve se destinar à diferenciação do indivíduo em relação ao seu meio, com o qual se vê confundido por ocasião do nascimento. A subjetividade assim define-se por um terreno interno que se opõe ao mundo externo, mas que só pode surgir deste. Sem a formação do indivíduo, este se confunde com o seu meio social e natural. Tal subjetividade se desenvolve pela interiorização da cultura, que permite expressar os anseios individuais e criticar a própria cultura que permitiu a sua formação. (CROCHÍK, 2011, p. 102).

Assim, para a compreensão do que é proposto e esperado da formação profissional, é necessário compreender que os sujeitos são formados por meio da interiorização da cultura, conforme explica Crochík (2011). Nesse sentido, cabe a reflexão sobre qual tipo de formação está sendo possibilitada por nossa cultura, considerando a ideologia vigente, em nossa sociedade, para a manutenção das relações de produção e de dominação. Tais questões são relevantes ao objeto desta pesquisa por tratarmos da concepção dos professores sobre a proposta da educação profissional, oferecida nos Institutos Federais, e nas análises sobre as relações de trabalho e a ideologia existente.

4.2 Local

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – IFMS faz parte do programa de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, do Ministério da Educação – MEC.

A rede é constituída por 38 Institutos Federais, 2 Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET); 24 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; a Universidade Tecnológica Federal do Paraná; e o Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro.

Conforme a legislação, os institutos federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com inserção na área de pesquisa aplicada e na extensão. Possuem natureza jurídica de autarquia, detentores de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, com estrutura de organização e funcionamento semelhantes.

O projeto de implantação do IFMS teve início em outubro de 2007, quando foi sancionada a lei nº 1.534, que dispõe sobre a criação das escolas técnicas e agrotécnicas federais. A partir desta lei, foi instituída a Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul, com sede na capital Campo Grande, e a Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina.

Em dezembro de 2008, com a reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica pelo governo federal e a criação de 38 institutos federais pela lei nº 11.892, a Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul, que seria implantada em Campo Grande, e a Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina, que fazia parte do Projeto de Expansão da Rede Federal (PROEP), em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), mas que nunca chegou a funcionar, foram integradas e transformadas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul.

Essas duas unidades implantadas passaram a ser denominadas de Câmpus Campo Grande e Câmpus Nova Andradina do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. Com o novo projeto da rede federal, foram ainda incluídas as implantações de outros cinco câmpus nos municípios de Aquidauana, Coxim, Corumbá, Ponta Porã e Três Lagoas, considerando o caráter regional de atuação dos Institutos Federais.

Em fevereiro de 2011, todas as unidades do IFMS entraram em funcionamento com a oferta de cursos técnicos em sete municípios. Os cursos em oferta pela instituição, nos diversos níveis e modalidades de ensino, no ano de 2015, são:

a) Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio - Técnico em Eletrotécnica; Técnico em Informática; Técnico em Agricultura; Técnico em Agropecuária; Técnico em Edificações; Técnico em Mecânica;

b) Curso Técnico Integrado de Nível Médio – Educação de Jovens e Adultos (Proeja) - Técnico em Manutenção e Suporte em Informática; Técnico em Fruticultura; Técnico em Metalurgia;

c) Cursos Técnicos Subsequentes Presenciais - Técnico em Eletrotécnica Técnico em Manutenção e Suporte em Informática; Técnico em Zootecnia;

d) Cursos Técnicos a Distância – Subsequente - Técnico em Administração; Técnico em Serviços Públicos; Técnico em Automação Industrial; Técnico em Edificações; Técnico em Manutenção e Suporte em Informática; Técnico em Agente Comunitário de Saúde; Técnico em Transações Imobiliárias; Técnico em Alimentos;

e) Graduação – Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas; Tecnologia em Automação Industrial; Tecnologia em Sistemas para Internet; Bacharelado em Agronomia; Tecnologia em Agronegócio; Superior de Tecnologia em Produção de Grãos; Tecnologia em Processos Metalúrgicos Licenciatura em Química; Tecnologia em Alimentos;

f) Pós-Graduação – Especialização em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica;

g) Qualificação Profissional (Formação Inicial e Continuada) - Operador de Computador; Fotógrafo; Piscicultor; Desenhista de Produtos Gráficos Web;

h) Idiomas - Inglês Básico.

Com a terceira fase de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, estão em implantação mais três câmpus: em Dourados, Jardim e Naviraí.

4.3 Sujeitos

O público-alvo da pesquisa foi composto por professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – IFMS. Os participantes da amostra foram selecionados de forma aleatória – aqueles que responderam o questionário eletrônico e com objetivo de atingir, no mínimo, 20% do total de 271 professores com cargo de provimento efetivo, distribuídos em cada um dos sete câmpus implantados na instituição.

Considerando o fluxo contínuo de nomeações de professores, exonerações e vacâncias, foi utilizada a data base de 10 de fevereiro de 2015 para estabelecer o quantitativo máximo de participantes.

Conforme a tabela 1, considerando a data base por nós estabelecida para definição do quantitativo máximo de participantes, há no IFMS 271 professores do quadro efetivo, 1 (um) professor temporário e 7 (sete) substitutos. Dos 271 professores efetivos, 186 são do sexo

masculino e 85 do sexo feminino. O predomínio de professores do sexo masculino pode ser explicado em razão dos cursos do ensino técnico e tecnológico oferecidos pela instituição serem de áreas das ciências exatas e engenharias que, por sua vez, histórica e socialmente, são objetos de formação da população masculina.

Tabela 1. Número de docentes do IFMS de acordo com o vínculo de trabalho e sexo

Número de Docentes de acordo com o vínculo de trabalho				
Situação	Masculino	Feminino	Não definido	Total
ATIVO PERMANENTE	186	85	0	271
CEDIDO	0	1	0	1
CONT. PROF. SUBSTITUTO	4	3	0	7
CONT. PROF. TEMPORÁRIO	0	1	0	1
Total	190	90	0	280

Fonte: Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) – base de dados IFMS

Dos 271 professores, 257 possuem regime de trabalho de dedicação exclusiva (40h) e apenas 14 possuem carga horária de 40h não exclusivas, conforme a tabela 2. Os professores em dedicação exclusiva recebem um acréscimo salarial pela exclusividade. Os demais optam pela não exclusividade para exercerem a docência em outras instituições e realizarem atividades que não podem ser acumuladas. Com o objetivo de garantir a qualidade do ensino, por meio da Lei 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que reestruturou a carreira do magistério público federal, o professor, ao tomar posse mediante concurso público, está submetido apenas ao regime de 40h em dedicação exclusiva ou ao regime parcial de 20h, que só pode ser alterado, após finalização do período do estágio probatório e mediante autorização do órgão colegiado superior da instituição federal de ensino.

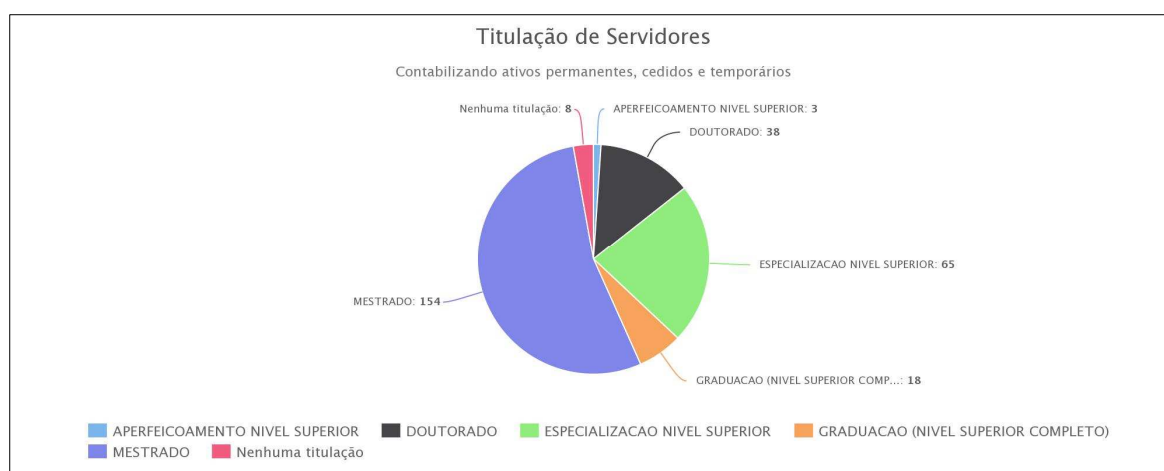
Tabela 2. Número de docentes do IFMS com vínculo efetivo, por regime de trabalho

Número de Docentes efetivos por regime de trabalho (h/semana)							
Situação	20h	25h	30h	40h	Dedicação Exclusiva	Não definido	Total
ATIVO	0	0	0	14	257	0	271

Fonte: Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) – base de dados IFMS

No que se refere à formação acadêmica dos professores do IFMS, com base no Sistema Integrado de Administração de Recursos Humanos – SIAPE, com dados atualizados em 27 de fevereiro de 2015, há o predomínio de mestres, totalizando 154 dentre 286 docentes, incluídos efetivos, temporários, substitutos e cedidos. Em segundo lugar, estão os especialistas (65 professores) e em terceiro os doutores (38). Tais dados são ilustrados na figura 1. A saber, a exigência mínima de formação, nos editais de concurso público para professor do IFMS, é a Graduação. Assim, podemos observar que os professores, em sua maioria, são qualificados e habilitados a lecionarem, além dos cursos técnicos e de formação continuada, nos cursos de Graduação e Especialização oferecidos pela instituição. Além disso, há ainda, entre eles, docentes com a titulação de pós-doutoramento, que carece de dados quantitativos, pois não é formalizada junto ao órgão de gestão de pessoas, pela retribuição por titulação concedida a ser percebida ter o doutoramento como nível máximo, por definições legais.

Figura 1. Titulação dos servidores docentes do IFMS



Fonte: Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP) – base de dados IFMS

4.4 O instrumento da pesquisa e os procedimentos de sua aplicação

4.4.1 Instrumento

Para coleta de dados foi utilizado um questionário eletrônico estruturado com respostas fechadas, de acordo com a escala *Likert* (Apêndice B).

Segundo Torres e Neiva (2011), o método *Likert* é uma técnica que foi proposta por Rensis Likert, em 1932. Constitui-se por uma escala que contém uma série de afirmações em

relação aos mais diversos objetos, sobre as quais os respondentes devem indicar seu nível de concordância ou discordância com cada uma delas. Podem apresentar variações em relação ao número de pontos, sendo comumente utilizados com cinco pontos, que possui um ponto neutro, o qual permite o não posicionamento do sujeito diante de uma afirmação.

De modo a medir a porcentagem de concordância e discordância dos sujeitos com as afirmativas apresentadas, foi utilizado em nosso instrumento quatro níveis de respostas em *Likert*: 1 - concordo totalmente; 2 - concordo parcialmente; 3 - discordo parcialmente; e 4 - discordo totalmente. Assim, o sujeito foi levado a uma escolha positiva ou negativa, considerando a inexistência de uma posição intermediária, posicionando-se em relação aos itens apresentados.

A construção do questionário foi baseada na Escala Formação e Trabalho (MENESES, 2007); na Escala Relações Afetivas no Trabalho, formulada e validada por Meneses (2011), em uma pesquisa ainda não publicada; no Art. 6º da Lei 11.892/2008, que trata sobre as finalidades dos Institutos Federais; e no estudo comentado dessa legislação, realizado por Silva (2009).

O questionário é composto por 24 itens e está subdividido em sete temas, conforme a tabela que justifica a importância de cada um dos itens (Apêndice A), sendo: 1 - Dados de identificação gerais, para caracterização da população/sujeitos da pesquisa; 2 - Adaptação à ideologia do mundo administrado; 3 - Atitudes valorizadas no trabalho; 4 - Valor dado à educação escolar e ao trabalho; 5 - Concepção de trabalho; 6 - Relações afetivas no trabalho; e 7 - Finalidades da Educação Profissional ofertada nos Institutos Federais.

No tema **adaptação à ideologia do mundo administrado** estão contemplados os itens 1, 10 e 22 do questionário, com o objetivo de analisar se os sujeitos da pesquisa são adaptados ou não à ideologia do mundo administrado, se defendem a ideologia dominante na sociedade atual e se os sujeitos se identificam com a lógica do pensamento neoliberal.

No tema **atitudes valorizadas no trabalho** estão contemplados os itens 2, 3 e 11 do questionário, com o objetivo de analisar a concepção dos sujeitos, no que se refere a quais atitudes são valorizadas no trabalho, como é avaliado o processo de participação política na sociedade e se há diferença na valorização que é dada aos trabalhadores que pensam e aos que executam.

No tema **valor dado à educação escolar e ao trabalho** estão contemplados os itens 5, 18 e 20 do questionário, para analisar a importância dada à formação escolar comparada à experiência profissional e se a importância dada pelos sujeitos à formação implica em atitudes de subserviência ou não.

Os itens 6, 9, 13 e 17 do questionário estão inseridos no tema **concepção de trabalho**, para identificar nas respostas dos sujeitos o significado da relação entre trabalho e autonomia, o valor dado ao trabalho, identificar se o entendimento sobre o trabalho pauta-se na análise alienada do mesmo e para analisar se o valor dado ao trabalho está embasado na ideologia dominante na sociedade atual.

No tema **relações afetivas no trabalho** estão contemplados os itens 7, 14, 15 e 21 do questionário, para analisar: a capacidade dos sujeitos de refletir, criticamente, sobre as condições precárias do trabalho, na sociedade atual; se a lógica, presente no processo de gestão do trabalho, na atualidade, é valorizada pelos sujeitos; se os sujeitos da pesquisa são adaptados ou não à ideologia do pensamento liberal, que tem predominado na sociedade atual; quais atitudes são valorizadas pelos sujeitos no desempenho do trabalho; e a importância dada à formação escolar comparada à experiência profissional.

Por fim, os itens 4, 8, 12, 16, 19 e 24 do questionário fazem parte do tema **finalidades da educação profissional ofertada nos Institutos Federais**, que objetivou analisar a concepção dos sujeitos e sua capacidade de análise sobre a proposta da educação profissional, o valor dado à sua proposta e verificar a capacidade de análise sobre as condições de execução e resultado de seu trabalho na educação profissional.

Consideramos pertinente a utilização desse instrumento por facilitar o acesso aos professores, sujeitos da pesquisa, cujos trabalhos são realizados em câmpus situados nas diferentes cidades do Estado.

É necessário enfatizar que o instrumento foi construído baseado em uma escala de atitudes, configurado em um questionário, pois o objetivo foi o de identificar a porcentagem de respostas em concordância ou não concordância com os itens apresentados.

4.4.2 Procedimentos

Para aplicação do instrumento, primeiramente, foi enviado ao e-mail institucional dos 271 professores do IFMS, conforme estabelecido na delimitação dos participantes, a apresentação da pesquisa e o convite para participação, já apresentando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B), em um formulário eletrônico, que foi autenticado pelo envio do domínio daqueles que o preencherem. O domínio do e-mail institucional constitui-se pelo nome e sobrenome do servidor (nome.sobrenome@ifms.edu.br) e a sua utilização fica protegida por senha pessoal e intransferível, garantindo a identidade de seu utilizador. Os sujeitos que aceitaram o TCLE foram direcionados para o preenchimento do

questionário eletrônico (Apêndice C), elaborado em uma aplicação *web*, com ferramentas que não permitem a participação múltipla e o envio do questionário parcialmente preenchido.

Dentre os 271 professores para os quais os questionários foram encaminhados, 56 enviaram suas respostas, compreendendo 20,66% do universo total; logo, foi atingido o objetivo mínimo da amostra de participantes, estabelecido em 20%. À medida que as respostas foram enviadas, os dados foram transportados para uma planilha eletrônica para a realização da tabulação dos dados. As respostas com maiores indicações de concordância e discordância, obtidas por meio da estatística quantitativa simples, foram analisadas à luz do nosso referencial teórico, ou seja, qualitativamente.

5 O PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES DO IFMS SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Conforme os dados de identificação gerais da amostra, em sua maioria, os professores respondentes são: do sexo masculino (79%); estão na faixa compreendida entre 31 a 40 anos (59%); possuem como maior titulação acadêmica Mestrado (59%); estão em regime de trabalho de dedicação exclusiva (86%); possuem tempo de atuação como professores na faixa compreendida entre 5 a 15 anos; atuam na Rede de Educação Profissional e Tecnológica nas faixas compreendidas entre 1 a 4 anos; e são professores do IFMS entre 3 a 5 anos.

Houve pequena diferença no predomínio de professores que lecionam disciplinas básicas, de formação geral, do núcleo comum (55%) sobre os da área técnica (45%). O curso técnico, carro-chefe da instituição, é o nível de modalidade de ensino de atuação de 88% dos professores, seguido por cursos superiores de tecnologia (54%) e pelo PROEJA (43%).

Os dados relacionados ao sexo, regime de trabalho e titulação acadêmica guardam conformidade com o universo total de professores do IFMS, conforme identificação dos sujeitos, realizada no subcapítulo 4.3. Todos os dados citados estão ilustrados, sob a forma de gráficos, no Apêndice D.

No tema **adaptação à ideologia do mundo administrado** (Gráfico 1), o item que questiona se lutar pela família e pela pátria, e ter uma disciplina estrita e firme vontade de trabalhar são o que mais necessita a nossa juventude⁷, teve a resposta de 50% dos professores concordando, parcialmente, com essa afirmação. E ao serem somados os índices de concordâncias parciais e totais, implicou em 61% das respostas. Sobre as pessoas terem autonomia e liberdade para decidirem sobre suas vidas, na sociedade em que vivemos⁸, 32 % dos professores concordam, parcialmente, com essa possibilidade e, 43% discordam parcialmente.

Assim, podemos considerar que 75% dos professores colocam em dúvida a possibilidade de autonomia e liberdade nesta sociedade. Do mesmo modo, a questão de no capitalismo o sucesso na vida depender, principalmente, do indivíduo⁹, 30% concordam parcialmente com essa afirmação e 38% discordam parcialmente, totalizando 68% de

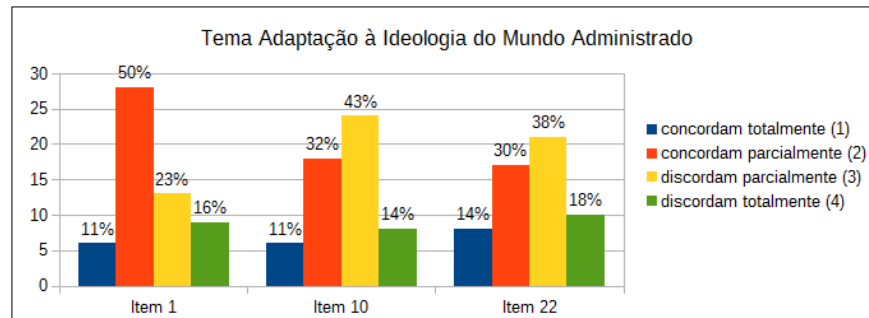
⁷ Item 1. O de que mais necessita a nossa juventude é uma disciplina estrita, firme determinação e vontade de trabalhar e lutar pela família e pela pátria.

⁸ Item 10. Nesta sociedade, as pessoas têm autonomia, têm liberdade para decidirem sobre suas vidas.

⁹ Item 22. No capitalismo, o sucesso na vida depende, principalmente, do indivíduo.

concordância e discordância parciais sobre a responsabilidade de sucesso e fracasso ser, única e exclusivamente, do sujeito.

Gráfico 1. Respostas dos participantes aos itens do Tema Adaptação à Ideologia do Mundo Administrado



Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, podemos observar, nesse tema, que os sujeitos não se identificam, totalmente, com a lógica do pensamento neoliberal, porém estão também adaptados à ideologia vigente. A defesa da ideologia dominante na sociedade atual pode ser observada com a prevalência de concordância no que se refere ao jovem ter que possuir uma disciplina estrita, vontade de trabalhar e lutar pela família e pátria. Não que a disciplina não seja necessária, porém a disciplina estrita pressupõe a adaptação, e não o questionamento ao que está posto. Evidencia, também, a tendência a reprimir quem viola valores convencionais, conforme estudos realizados por Adorno (2000).

A disciplina está relacionada à introjeção da figura de autoridade, contudo, essa pode ocorrer de duas formas – o desenvolvimento “sadio” e ocasionando um estado de menoridade, conforme explica Adorno (2000):

O modo pelo qual - falando psicologicamente - nos convertemos em um ser humano autônomo, e portanto emancipado, não reside simplesmente no protesto contra qualquer tipo de autoridade. [...] É o processo - que Freud denominou como o desenvolvimento normal - pelo qual as crianças em geral se identificam com uma figura de pai, portanto, com uma autoridade, interiorizando-a, apropriando-a, para então ficar sabendo, por um processo sempre muito doloroso e marcante, que o pai, a figura paterna, não corresponde ao eu ideal que aprenderam dele, libertando-se assim do mesmo e tornando-se, precisamente por essa via, pessoas emancipadas. Penso que o momento da autoridade seja pressuposto como um momento genético pelo processo da emancipação. Mas de maneira alguma isto deve possibilitar o mau uso de glorificar e conservar esta etapa, e quando isto ocorre os resultados não serão apenas mutilações psicológicas, mas justamente aqueles fenômenos do estado de menoridade, no sentido da idiotia sintética que hoje constatamos em todos os cantos e paragens. (ADORNO, 2000, p. 176-177).

Ainda, nesse mesmo item, entendemos que a apologia ao trabalho à “firme vontade de trabalhar” está a serviço da reprodução do capital, pois, na sociedade atual, não haveria mais

necessidade de o sujeito ainda ter que ocupar a maior parte do seu tempo com o trabalho, considerando todo o avanço tecnológico existente. Apesar de a tecnologia propiciar uma grande escala de produção, que poderia satisfazer às necessidades materiais de todos os habitantes da terra e libertar o indivíduo do trabalho alienado, este ainda ocupa maior parte do tempo da vida do sujeito, mas já poderia ser reduzido para que as pessoas pudessem realizar outras atividades.

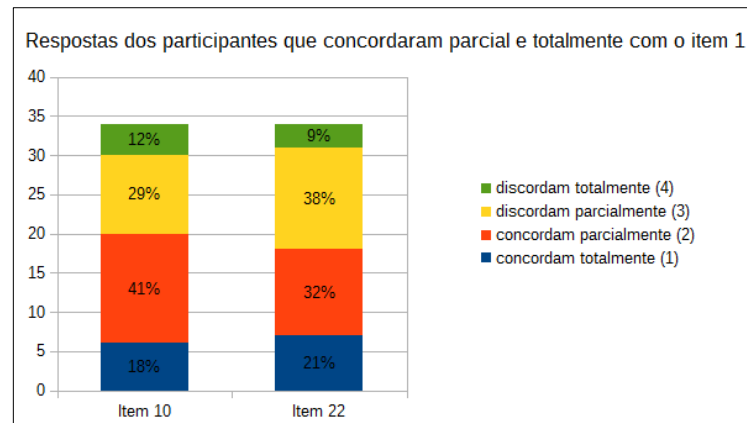
Assim, o progresso contém tanto um lado progressivo quanto regressivo: “Pode-se aprender como se entrelaçam hoje o progresso e a regressão no conceito de possibilidades técnicas” (ADORNO, 2008, p. 114), pois a tecnologia, ao invés de libertar o homem da labuta, propicia com que ele fique cada vez mais escravizado ao trabalho. Exemplo disso, são os contratos de trabalho *home office*, as reuniões realizadas por vídeo e *webconferência*, os e-mails institucionais nos *smartphones*, os sistemas organizacionais em plataforma *web* e etc., que fazem com que as pessoas fiquem conectadas aos seus trabalhos 24h por dia.

No entanto, não podemos desconsiderar que a tecnologia tem facilitado nossa existência, de forma que possamos despendar alguma parte do nosso tempo em outras atividades, mas o lazer é administrado e reforça a necessidade de consumir serviços e mercadorias, afetando os comportamentos e modos de vida dos sujeitos.

Fora do trabalho o indivíduo se depara com um lazer administrado, que reforça a necessidade de consumir. O tempo é totalmente administrado, e se assim não fosse, a consciência teria acesso à irracionalidade do todo: aquilo que poderia ser e não é. (CROCHÍK, 1991, p. 440).

Se entre o total dos participantes houve o predomínio de incertezas em relação os itens 10 e 22, dos professores que concordaram, parcial e totalmente, com o item 1, em sua maioria (59% e 53%, respectivamente), também concordaram (parcial e totalmente) com os demais itens do tema, como pode ser observado no Gráfico 2, que mostra a tendência desses sujeitos à adesão irrefletida à autoridade e ao pensamento ideológico vigente.

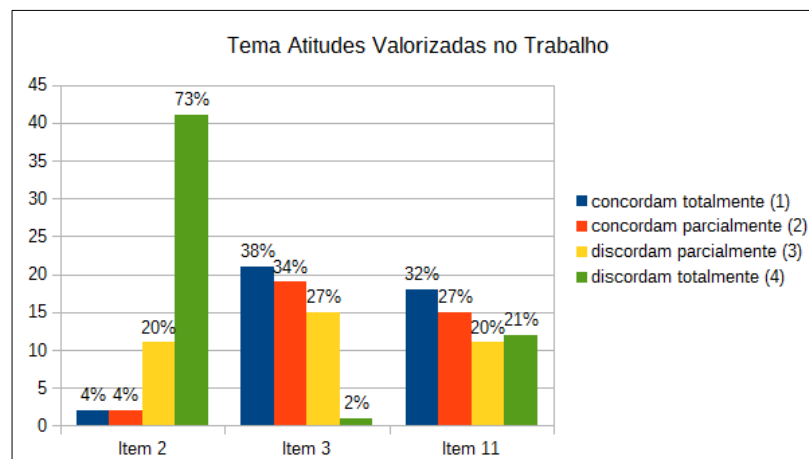
Gráfico 2. Correlação das respostas dos itens 1, 10 e 22



Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação ao tema **atitudes valorizadas no trabalho** (Gráfico 3), no entanto, os professores, em sua maioria (73%), discordam totalmente que o trabalhador jovem deve estar atento apenas à sua carreira profissional e se despreocupar com o que ocorre na sociedade¹⁰. Além disso, concordam que o trabalhador deve participar de movimentos grevistas e lutar por seus direitos e melhores condições de trabalho¹¹, pois 72% concordam, totalmente e parcialmente, com essa afirmação.

Gráfico 3. Respostas dos participantes aos itens do tema Atitudes Valorizadas no Trabalho



Fonte: Elaborado pela autora.

¹⁰ Item 2. O trabalhador jovem deve ficar atento à sua carreira profissional e despreocupar-se com o que acontece na sociedade

¹¹ Item 3. Na minha opinião, o trabalhador deve participar de movimentos grevistas, lutar por seus direitos e melhores condições de trabalho.

Porém, no que se refere à valorização do trabalhador intelectual em detrimento de outros trabalhadores, por ser ele quem pensa e planeja a execução do trabalho dos demais¹², há um equilíbrio entre as respostas e uma pequena prevalência de concordância total e parcial (59%) sobre os 41% que discordam parcial e totalmente.

Nesse sentido, podemos considerar que esses profissionais valorizam e consideram importante a necessidade de articulação sindical e das reivindicações dos trabalhadores pelos seus direitos, e que os jovens e trabalhadores em formação atuem nessa direção.

Sobre essas questões, podemos refletir sobre a histórica luta dos professores por melhorias nas condições de trabalho e obtenção de reconhecimento profissional, por serem historicamente desvalorizados em nossa sociedade. Batalham por uma educação de qualidade, que propicie a emancipação, ainda que seja um processo complexo e que não depende somente deles, pois se fazem necessárias reformas no sistema educativo.

Os estudos de Adorno (2000) ajudam a esclarecer tais questões, ao discutir o que ocorria na Alemanha sobre as relações entre as profissões e o tabu acerca do magistério:

Os juristas e os médicos não se subordinam àquele tabu [tabus acerca da profissão de magistério] e são igualmente profissões intelectuais. Mas estas constituem o que se chama hoje de profissões livres. Subordinam-se à disputa concorrencial; são providas de melhores oportunidades materiais, mas não são contidas e garantidas por uma hierarquia de servidor público, e por causa dessa liberdade gozam de maior prestígio. Aqui se anuncia um conflito social possivelmente dotado de alcance maior. Uma ruptura no próprio plano da burguesia, ao menos na pequena burguesia, entre os que são livres e ganham mais, embora sua renda não seja garantida, e que gozam de um certo ar de nobreza e ousadia, e, por outro lado, os funcionários permanentes e com pensão assegurada, invejados por causa de sua segurança, mas desprezados enquanto se assemelham a verdadeiros animais de carga em escritórios e repartições, com horários fixos e vida regrada pelo relógio de ponto. Por sua vez, os juízes e funcionários administrativos têm algum poder real delegado, enquanto a opinião pública não leva a sério o poder dos professores, por ser um poder sobre sujeitos civis não totalmente plenos, as crianças. (ADORNO, 2000, p. 99).

Com o advento do ideário liberal e da organização capitalista, os profissionais “livres” passam a gozar prestígio, pois esses, na estrutura econômica, têm alguma possibilidade de ascensão e acúmulo de riquezas. São os profissionais empreendedores, tão em voga na atualidade que, supostamente, não vendem sua força de trabalho, não são controlados por relógio de ponto e possuem certo grau de autonomia e domínio do trabalho que executam. Por outro lado, os professores e ainda mais os professores servidores públicos, como o caso dos

¹²

Item 11. Por ser quem pensa e planeja a execução das atividades de outros trabalhadores, o trabalhador intelectual deve ser mais valorizado.

sujeitos de nossa pesquisa, estão duplamente “condenados” ao desprestígio social, ao considerarmos a discussão realizada por Adorno.

Na esteira da valorização do empreendedorismo, se todos fossem livres e não regulados por contratos de trabalho, não haveria mais a necessidade de se lutar pelos direitos dos trabalhadores. Sendo cada um por si, não seria mais de importância, também, o que ocorre com o outro - um concorrente -, quem dirá, então, preocupar-se com toda a sociedade.

O predomínio da valorização do trabalhador intelectual, indicado nas respostas dos professores participantes, entremostra o pensamento contraditório de trabalhadores considerados intelectuais, mas que atuam, principalmente, para formar trabalhadores executores.

Nesse sentido, conforme Kuenzer (1995), todo e qualquer trabalho humano possui duas dimensões, sendo o trabalho manual ou instrumental e o trabalho intelectual, não existindo, assim, qualquer atividade humana que exclua a atividade intelectual, bem como atividade intelectual que prescindia de algum esforço físico ou atividade manual. Essa distinção é ideológica, pois a diferenciação das atividades, sejam manuais ou intelectuais, foi estabelecida com a divisão social do trabalho, no conjunto das relações sociais que as determinaram e determinam.

A distinção entre trabalho intelectual e manual, a partir da qual se pretende definir a ação do operário como não intelectual, ocorre, portanto, ao nível das relações sociais em que se separa o que, no trabalho humano, é inseparável: decisão e ação. É a partir dessa cisão que a consciência passa a supor-se como superior e separada da consciência da prática existente, perdendo sua possibilidade de representar o real, ou seja, é a partir desse momento que o trabalho intelectual se separa do manual, sobrepondo-se à realidade e reificando-se, emancipando-se do mundo e constituindo-se como teoria pura; como resultado, as “atividades intelectuais e manuais, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo, passam a caber a indivíduos distintos.” (MARX; ENGELS, s.d., p. 37-38 apud KUENZER, 1995, p. 185).

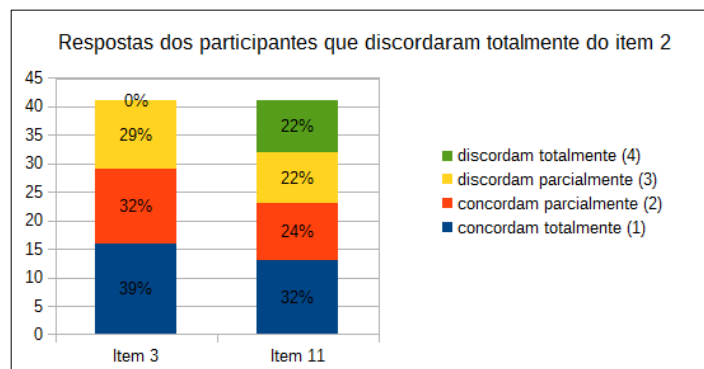
Assim, se há uma hierarquia de valor entre profissões e posições de trabalho, não estariam os professores, sob suas próprias concepções, reproduzindo as condições de desigualdades existentes? Por outro lado, o fato desses professores estarem formando profissionais considerados executores demonstra também a necessidade de valorizarem esse tipo de formação, o que foi observado na parcela de respostas de discordância ao item 11.

As respostas dos professores revelam a concepção de que é necessária a participação política na sociedade, no que se refere à luta pelos direitos trabalhistas e melhorias nas condições de trabalho, além de a carreira não ser mais importante do que o que ocorre na

sociedade; porém, mostram que há diferença em relação à valorização dada aos trabalhadores que pensam e aos que executam.

As respostas do total de participantes, referentes aos três itens do tema, guardam conformidade, ao serem analisadas apenas as respostas dos professores que discordaram totalmente do item 2, pois dentre esses, em sua maioria, também concordaram parcial e totalmente com o item 3 (71%), e houve um pequeno predomínio de concordância parcial e total (56%) com o item 11, sobre aqueles que discordaram parcial e totalmente (46%) desse mesmo item, conforme Gráfico 4.

Gráfico 4. Correlação entre as respostas dos itens 2, 3 e 11



Fonte: Elaborado pela autora.

Para o **valor dado à educação escolar e ao trabalho** (Gráfico 5), a realização profissional independe do grau de formação escolar¹³ para 61% dos professores (29% concordam totalmente e 32%, parcialmente) e 32% discordam parcialmente dessa afirmação. Os resultados expressam as incertezas se a formação escolar é ou não possibilitadora de satisfação profissional.

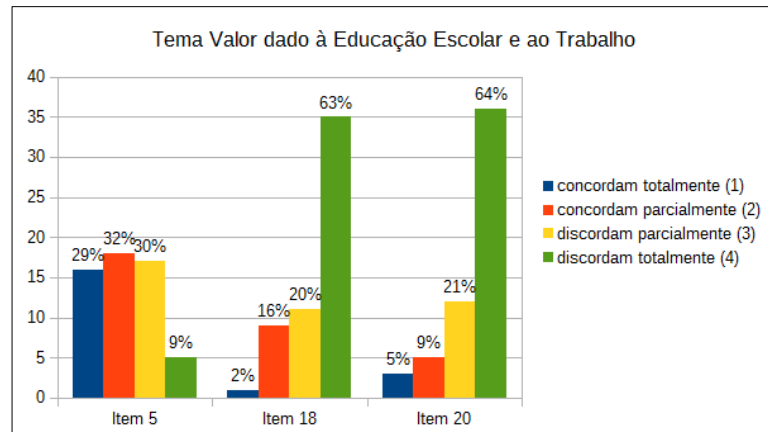
No entanto, 83% dos professores discordam que a formação escolar deve preparar o indivíduo para obedecer às autoridades e cumprir a lei, sem a necessidade de desenvolver-lhe a capacidade de emancipar o pensamento¹⁴. Sob essa perspectiva, são coerentes e também há a discordância (85%) de não ser necessário que a formação escolar torne o indivíduo crítico e

¹³ Item 5. A realização profissional independe do grau de formação escolar.

¹⁴ Item 18. A formação escolar deve preparar o indivíduo para obedecer às autoridades e a cumprir a lei, sem que seja necessário desenvolver-lhe a capacidade de emancipar o pensamento.

capaz de refletir o que acontece na sociedade, e que é a experiência no trabalho que permite ao indivíduo ampliar sua capacidade de análise¹⁵.

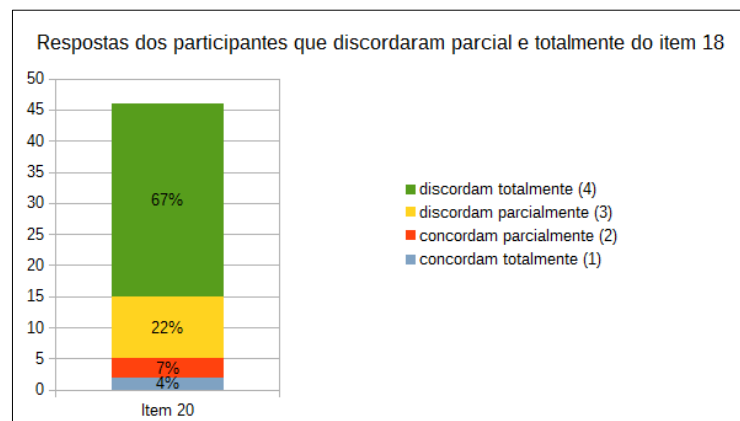
Gráfico 5. Respostas dos participantes aos itens do Tema Valor dado à Educação Escolar e ao Trabalho



Fonte: Elaborado pela autora.

A coerência da predominância de discordância dos itens 18 e 20, entre o total de participantes, pode ser observada ao verificarmos as respostas dos professores que discordaram, parcial e totalmente, do item 18, em relação ao item 20, conforme Gráfico 6.

Gráfico 6. Correlação entre as respostas dos itens 18 e 20



Fonte: Elaborado pela autora.

Para os sujeitos da pesquisa é dada importância à formação escolar em comparação à experiência profissional. Maar (2000) explica que, para Adorno, a formação se dá pela aquisição de conhecimentos, por meio dos conteúdos formais e também pela experiência com

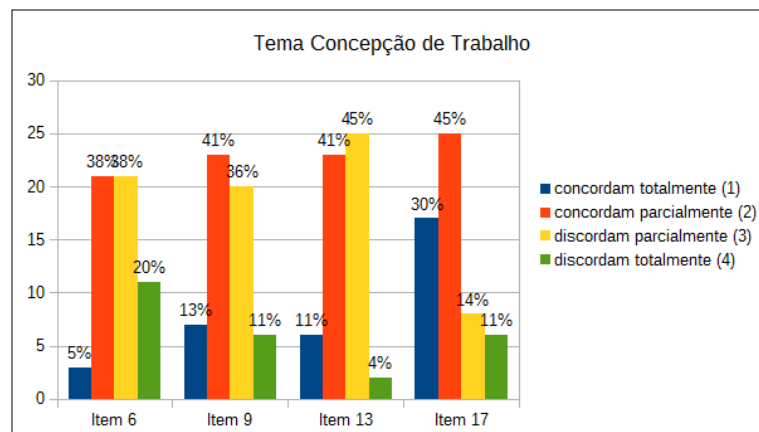
¹⁵ Item 20. É a experiência no trabalho que faz o indivíduo ampliar sua capacidade de análise, sendo desnecessário que a formação escolar o torne crítico e capaz de refletir o que acontece na sociedade.

o objeto. No entanto, essa experiência se depara com a uniformização pela sociedade administrada, assim, possibilitando aos indivíduos apenas a “semiformação”.

O conteúdo da experiência formativa não se esgota na relação formal do conhecimento — das ciências naturais, por exemplo — mas implica uma transformação do sujeito no curso do seu contato transformador com o objeto na realidade. Para isto se exige tempo de mediação e continuidade, em oposição ao imediatismo e fragmentação da racionalidade formal coisificada, da identidade nos termos da indústria cultural. Assim, a experiência formativa pressupõe uma aptidão cuja ausência caracterizaria a atualidade ainda mais do que a própria falta de conteúdo formativo. Para Adorno, o travamento da experiência deve-se à repressão do diferenciado em prol da uniformização da sociedade administrada, e à repressão do processo em prol do resultado, falsamente independente, isolado. Estas seriam, como já se viu, as características da “semiformação”. (MAAR, 2000, p. 25).

Sobre o tema **concepção de trabalho** (Gráfico 7), os professores não consideram que a sua forma de organização impossibilita ao trabalhador ter atitudes de autonomia e expressar seus desejos e interesses¹⁶, pois 58% discordam dessa afirmação, sendo 38% parcialmente e 20% totalmente; no entanto, parte dos respondentes concordam parcialmente (38%) com essa limitação imposta aos sujeitos pelo trabalho, da forma como é constituído em nossa sociedade.

Gráfico 7. Respostas dos participantes aos itens do Tema Concepção de Trabalho



Fonte: Elaborado pela autora.

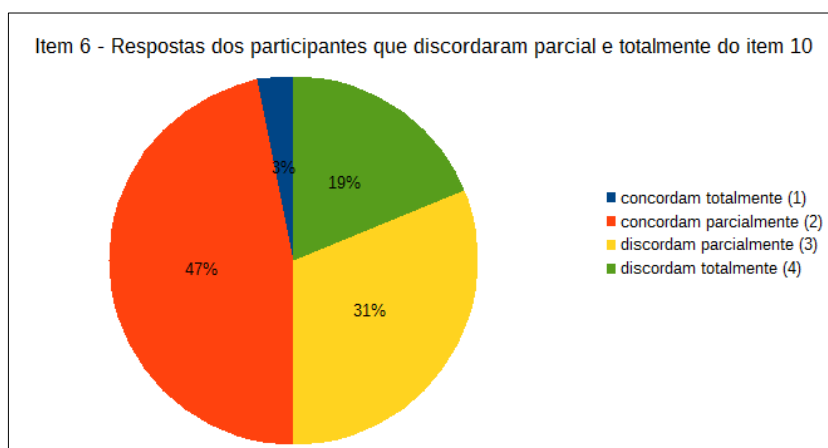
Esses índices de respostas mostram-se contraditórios em relação à autonomia dos sujeitos, possibilitada pela sociedade, pois foram reveladas dúvidas sobre essa concretização, com um pequeno predomínio de discordância (vide item 10 - tema **adaptação à ideologia do mundo administrado**), pois se a sociedade não permite a autonomia ou se temos dúvida

¹⁶ Item 6. Nos dias atuais, a maneira como o trabalho é realizado impossibilita o trabalhador de ter atitudes de autonomia, de expressar seus desejos e interesses.

disso, como a execução do trabalho pode propiciar tais atitudes, se não é descolada das condições objetivas que ocorrem na sociedade?

Essa contraditoriedade do pensamento ficou ainda mais evidente ao serem analisadas as respostas dos participantes que discordaram, parcial e totalmente, do item 10, pois 50% concordaram, parcial e totalmente, que é impossibilitado ao trabalhador ter atitudes de autonomia, da forma como o trabalho é realizado, e os outros 50% discordam (parcial e totalmente) dessa afirmação, conforme ilustrado no Gráfico 8.

Gráfico 8. Correlação entre as respostas dos itens 6 e 10



Fonte: Elaborado pela autora.

Além disso, 54% dos professores concordam (parcial e totalmente) e 46% discordam (parcial e totalmente) que o trabalho, nesta sociedade, valoriza e dignifica o trabalhador¹⁷. O trabalho não deixa de ser socialmente valorizado e situa o trabalhador na sociedade, em relação ao *status* que lhe atribui. Porém, sabemos que essa valorização é ideológica, para que as pessoas se mantenham produzindo e reproduzindo as relações de produção existentes. O fato dos professores discordarem e concordarem (nenhuma das tendências serem prevalentes) entremostra que há dúvida sobre o valor dado ao trabalho, na totalidade das respostas.

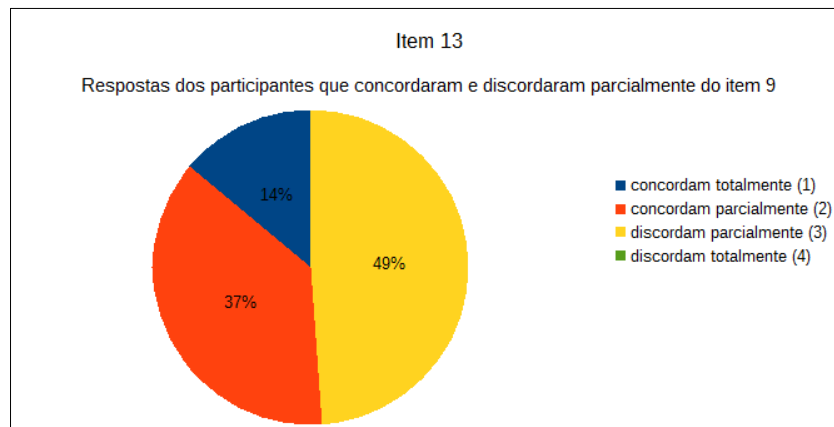
Sob o mesmo prisma da incerteza, a possibilidade do sujeito ser livre para expressar sua criatividade e conhecimento, no trabalho organizado na sociedade atual¹⁸, está em concordância e discordância dos professores (86%, sendo 41% de concordância parcial e 45% de discordância parcial), conforme suas respostas.

¹⁷ Item 9. Na minha opinião, nesta sociedade, o trabalho valoriza e dignifica o trabalhador.

¹⁸ Item 13. Na minha opinião, na sociedade atual, o trabalho é uma atividade em que a pessoa tem possibilidade de ser livre para expressar sua criatividade e conhecimento.

Logo, estão coerentes com as afirmações relacionadas ao valor dado ao trabalho (item 9). Essa coerência pode ser observada, conforme ilustrado no Gráfico 9, ao serem analisadas as repostas dos sujeitos que concordaram e discordaram parcialmente do item 9, em relação ao item 13, pois predominou a concordância e discordância parciais.

Gráfico 9. Correlação entre as respostas dos itens 9 e 13



Fonte: Elaborado pela autora

No entanto, há o predomínio (75% das respostas) do entendimento dos professores do trabalho ser sempre uma forma de gratificação e realização pessoal¹⁹ e, dessa forma, pode-se pensar que há o desconhecimento das condições objetivas dadas no mundo do trabalho.

Assim, podemos identificar que o entendimento sobre o trabalho, predominantemente, pauta-se pela análise alienada e que o valor que lhe é dado está embasado na ideologia dominante da sociedade atual. No que se refere à realização profissional, a coerção exercida sobre os sujeitos, pela sociedade tal como está organizada, com a administração de todas as esferas de suas vidas, a satisfação no trabalho fica dificultada por ser reduzida aos seus fins. Nas palavras textuais de Adorno (2008, p. 14): “Nenhuma realização pode estar ligada ao trabalho, que perderia assim sua modéstia funcional na totalidade dos fins; nenhuma centelha de reflexão pode invadir as horas de lazer, pois ela poderia saltar daí para a esfera do trabalho e incendiá-la”.

Desse modo, a organização do trabalho e de toda a sociedade está estabelecida, de forma a não possibilitar a reflexão, para permitir o esclarecimento de suas contradições e de que essas poderiam ser diferentes. Um trabalho que permita a realização não pode ser alienante do sujeito. No entanto, não podemos desconsiderar que algumas pessoas podem

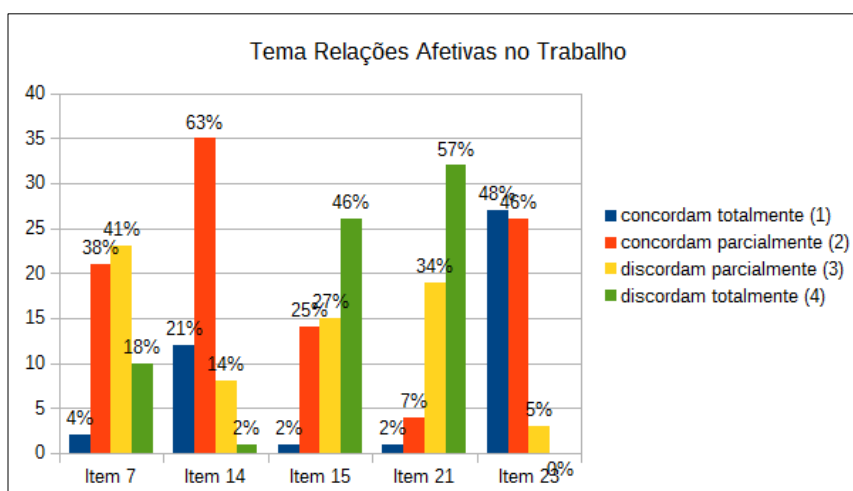
¹⁹

Item 17. Na minha opinião, o trabalho é sempre uma forma de gratificação e realização pessoal.

sentir prazer na execução do seu trabalho e que os professores que se identificam com a profissão podem viver essa condição. Contudo, conforme Marcuse (1999), o prazer obtido refere-se ao trabalho bem feito, ao produto final, seja ele um bem ou serviço, ao ser colocado a julgamento social.

No que se refere ao tema **relações afetivas no trabalho** (Gráfico 10), 59 % dos professores discordam (parcialmente, 41%, e totalmente, 18%) que as relações de trabalho são desumanas e injustas²⁰. No entanto, há uma parcela da indicação das respostas concordando parcialmente com essa afirmação (38%).

Gráfico 10. Respostas dos participantes aos itens do Tema Relações Afetivas no Trabalho



Fonte: Elaborado pela autora

Sabemos das conquistas dos trabalhadores em termos de aquisição de direitos trabalhistas e das melhorias nas condições de trabalho, ao considerarmos o processo histórico e o que ocorreu aos trabalhadores, no início da industrialização, dadas as condições precárias de trabalho, naquela época.

No entanto, ainda existem pessoas trabalhando em condições desumanas, em regime de escravidão e, além disso, na conjuntura econômica neoliberal, direitos trabalhistas conquistados estão sendo sucessivamente perdidos. Além disso, as relações de poder que permeiam a sociedade entre os donos do capital e aqueles que vendem sua força de trabalho, ou seja, a divisão social do trabalho, por si só, é injusta.

O trabalhador tem sido expropriado e lhe são impostas determinadas características de forma a atenderem as atuais necessidades do capital, como a competitividade, em razão dos

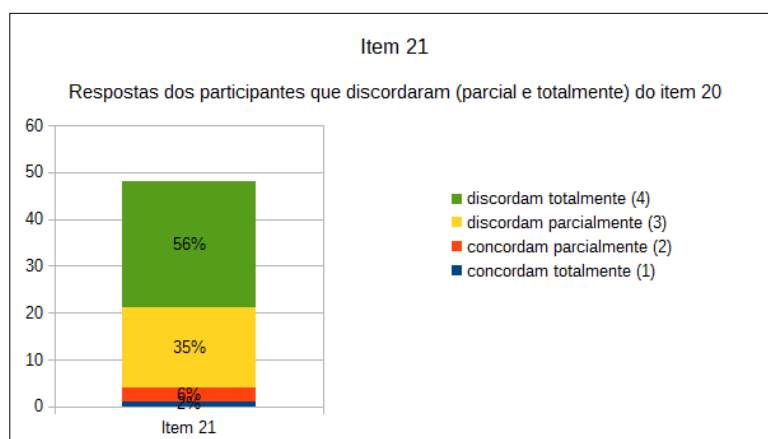
²⁰

Item 7. Considero que nesta sociedade as relações de trabalho são desumanas e injustas.

mercados globais. Assim, para 84% dos professores, a principal característica do trabalhador deve ser a capacidade de ser flexível no desempenho do seu trabalho²¹. Além disso, também consideram essencial para o desempenho do trabalho, na sociedade atual, a inovação²², em razão do índice de 94% das respostas concordarem parcial e totalmente com tal afirmação.

Por outro lado, discordam (73%) que o sucesso no trabalho depende apenas do esforço pessoal e da capacidade de ser empreendedor, pela sociedade oferecer “oportunidades iguais” a todos²³. Também discordam (91%) com a afirmativa de que o trabalho é essencial para a formação/educação do indivíduo, e não a educação escolar²⁴, de forma que fica evidente o valor dado à educação escolar pelos sujeitos, e está em conformidade com as respostas dadas, em relação à ampliação da capacidade de análise e o desenvolvimento de uma concepção crítica ser possibilitada pela experiência no trabalho, e não pela formação escolar (item 20 - tema **valor dado à educação escolar e ao trabalho**), conforme o Gráfico 11, que ilustra as respostas dos participantes que discordaram, parcial e totalmente, do item 20.

Gráfico 11. Correlação entre as respostas dos itens 20 e 21



Fonte: Elaborado pela autora

Por meio das afirmativas relacionadas ao tema em questão, foi possível verificar que os sujeitos não pensaram, criticamente, sobre as condições precárias do trabalho na sociedade

²¹ Item 14. Na minha opinião, a principal característica do trabalhador deve ser a capacidade de ser flexível ao desempenhar seu trabalho.

²² Item 23. Considero a inovação essencial para o desempenho do trabalho na sociedade atual.

²³ Item 15. Na minha opinião, o sucesso no trabalho depende apenas do esforço pessoal e da capacidade de ser empreendedor, pois a sociedade oferece oportunidades iguais para todos.

²⁴ Item 21. Do meu ponto de vista, o trabalho é essencial para a formação / educação do indivíduo e não a educação escolar.

atual e que valorizam a lógica, presente no processo de gestão do trabalho na atualidade, no que se refere às competências requeridas de flexibilidade e inovação. Ou seja, acabam por valorizar as atitudes no desempenho do trabalho, conforme os ditames dos homens de negócio, como pontuado por Frigotto (2003). Além disso, essas competências são objetos a serem desenvolvidos como uma das finalidades dos Institutos Federais e, assim, os professores precisam acreditar que elas são necessárias, sendo que, na verdade, apenas são úteis para a adaptação dos sujeitos, para beneficiar a lógica do sistema produtivo e, ainda, produzir sujeitos sem subjetividade, como explica Crochík (2011):

Na atual educação formal, é nítido o incentivo para o desenvolvimento das competências, das habilidades, do “aprender a aprender” o que é julgado importante. Essa tendência que aparentemente é democrática, por defender alunos autônomos, que possam buscar sozinhos o conhecimento nos diversos recursos existentes, entre eles a internet, por preparar indivíduos que possam atuar de forma competente em suas vidas profissionais, auxilia na produção de sujeitos sem subjetividade. As competências e as habilidades não são neutras, dependem do que a sociedade necessita, e assim, dever-se-ia pensar a quem beneficiam em seu desenvolvimento. Certamente, como foi dito, são importantes para o indivíduo, mas para sua conformação à vida isenta de vida. (CROCHÍK, 2011, p. 30).

Podemos observar que os sujeitos da pesquisa se mostram adaptados à ideologia do pensamento liberal, que tem predominado na sociedade atual, porém também possuem uma concepção crítica, no que se refere à responsabilização do sujeito por seu sucesso ou fracasso, principalmente por seu esforço pessoal e pela capacidade de empreender, pois não consideram que a sociedade oferece as mesmas oportunidades para todos.

Além disso, dão importância à formação escolar comparada à experiência profissional, pois ainda que a atuação desses professores é a formação de trabalhadores, esta ocorre por meio do ensino escolar, e seu trabalho deve representar importância para si e para sociedade, ainda que não desconsideremos a sua real importância.

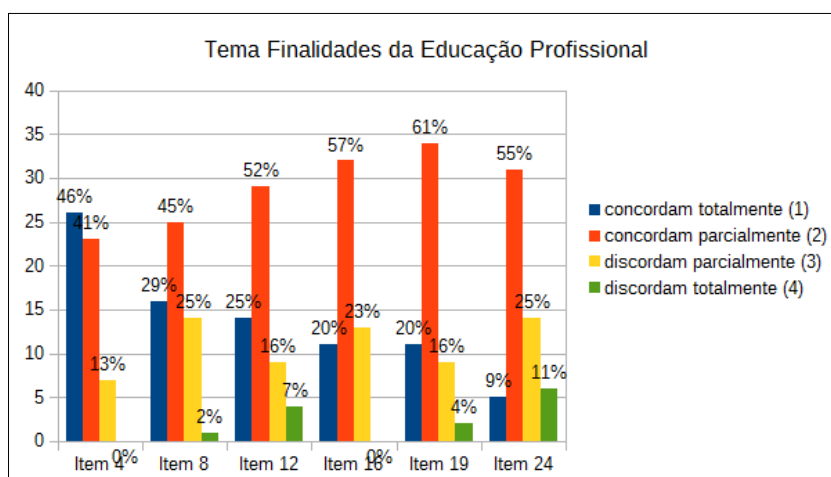
Por fim, no que se refere ao tema **finalidades da educação profissional** ofertada nos Institutos Federais (Gráfico 12), os professores concordam (87%) que a educação profissional ofertada no IF, em todos os seus níveis e modalidades, propicia o desenvolvimento local, regional e nacional²⁵; que a integração da educação básica à profissional e à superior garante a contextualização dos conteúdos gerais da educação básica e específicos da profissional²⁶, com 74% de concordância; concordam (77%) que a verticalização da educação básica à

²⁵ Item 4. Na minha opinião, a educação profissional e tecnológica ofertada no IF, em todos os seus níveis e modalidades, realmente propicia o desenvolvimento local, regional e nacional.

²⁶ Item 8. A integração da educação básica à educação profissional e à educação superior efetivamente garante a contextualização dos conteúdos gerais da educação básica, e dos específicos da formação profissional.

profissional e à superior garante a organização dos conhecimentos, considerando a complexidade²⁷; estão de acordo (77%) que a verticalização da educação profissional possibilita a coerência com a formação que deseja²⁸; acreditam que a educação profissional ofertada no IF, efetivamente, qualifica cidadãos para atuarem nos setores da economia, para os quais são qualificados²⁹, pois os índices de concordância prevaleceram em 81% das respostas; e 55% concordam, parcialmente, que os professores, ao atuarem nas diferentes modalidades do ensino oferecido pela educação profissional, conseguem executar o seu trabalho com eficiência³⁰, totalizando 64% de concordância parcial e total dos professores; por outro lado, uma parcela (25%) discorda parcialmente dessa afirmação.

Gráfico 12. Respostas dos participantes aos itens do Tema Finalidades da Educação Profissional



Fonte: Elaborado pela autora

No que se diz respeito, especificamente, à formação de cidadãos qualificados, Silva (2009), ao realizar a análise da lei de criação dos Institutos, observa que o conceito de cidadão

²⁷ Item 12. Na minha opinião, a promoção da verticalização da educação básica à educação profissional e à educação superior garante a organização dos conhecimentos, considerando a complexidade e densidade científica e tecnológica.

²⁸ Item 16. Na minha opinião, a promoção da verticalização da educação básica à educação profissional e à educação superior, possibilita a coerência com a formação desejada pela educação profissional.

²⁹ Item 19. Na minha opinião, a educação profissional e tecnológica ofertada no IF, em todos os seus níveis e modalidades, efetivamente forma e qualifica cidadãos para atuarem nos setores da economia, para os quais são qualificados.

³⁰ Item 24. Do meu ponto de vista, os professores que atuam nas diferentes modalidades de ensino oferecido pela educação profissional e tecnológica conseguem executar seu trabalho com eficiência.

subjaz um sujeito político de direitos e deveres, um sujeito com pensamento crítico e emancipado, com possibilidades de ter empregabilidade ou tornar-se empreendedor.

Por outro lado, conforme discutido anteriormente, Ciavatta (2006) chama a atenção sobre a presença de interesses políticos e ideológicos, nessa nova conformação do segmento da educação profissional no Brasil, e questiona a possibilidade de se formar profissionais qualificados para o trabalho e, ao mesmo tempo, emancipados, considerando a contradição existente entre a lógica da produção capitalista e a lógica da educação. Naquela, tem-se por base a exploração do trabalhador, sua opressão, a busca pela produtividade, competitividade e expropriação de seus produtos. Nessa, a finalidade é a formação do ser humano, promover sua humanização, libertá-lo da opressão e emancipá-lo. Nesse sentido, sobre a possibilidade de formação para emancipação Becker, em diálogo com Adorno (2000), explica:

[...] quando alguém que trabalhou como contador e se tornou supérfluo pela introdução das máquinas correspondentes, devendo passar por uma preparação educacional como programador, é necessário que não aprenda apenas o que deverá fazer, mas receba também uma outra perspectiva de orientação, uma outra dimensão de pensamento. Para isto seria necessário, por exemplo, aprender possivelmente uma outra língua, mesmo sem necessitá-la, pois deste modo desenvolve-se um outro plano de experiência. Esta combinação entre preparação imediata e horizonte de orientação é algo que na prática ainda falta a toda nossa formação profissional e que eu considero tão importante porque, num mundo como o nosso, o apelo à emancipação pode ser uma espécie de disfarce da manutenção geral de um estado de minoridade, e porque é muito importante traduzir a possibilidade de emancipação em situações formativas concretas. (ADORNO, 2000, p. 180).

Pelos dados apresentados, foi possível identificar a concepção favorável dos sujeitos sobre a proposta da educação profissional. O valor positivo dado a tal proposta e as análises sobre as condições de execução e resultado de seu trabalho na educação profissional, também foram favoráveis. Em suma, os professores concordam com a proposta da educação profissional e acreditam que ela se efetive.

A síntese das respostas mostra a grande contradição dos professores e evidencia a predominância das incertezas sobre as questões afeitas ao trabalho. Podemos depreender a dificuldade de os sujeitos da pesquisa apresentarem a compreensão de todos os aspectos contraditórios existentes na sociedade, incluindo o sistema educativo. Talvez a proposta da educação profissional forme trabalhadores qualificados para atuar em diversos setores da economia; no entanto, pode carecer uma efetiva formação, que possibilite a emancipação do sujeito, frente às reais condições objetivas existentes, que podem proporcionar apenas a semiformação, à qual também estão submetidos os professores.

Conforme Crochík (2011), no processo histórico da sociedade ocidental, a formação tem sido distinta, de acordo com a condição de vida do sujeito - se escravo, livre; se servo, senhor; se trabalhador, empresário -, de forma que a formação ocorre para atender as necessidades da produção social, devendo desenvolver as habilidades requisitadas por essas instâncias, as quais sejam para a produção ou para um posicionamento político e de mundo.

Por outro lado, o autor observa que a educação do espírito somente é possível mediante o trabalho de muitos, pois requer o tempo livre e a liberdade do trabalho. Nesse sentido, a produção acumulada é justificada para possibilitar ao homem dedicar-se a outras atividades. Assim, inicialmente, a formação do espírito não se dirige ao trabalho, pois, pelo contrário, deve transcendê-lo. No entanto, o mundo da produção que possibilita a algumas pessoas serem esclarecidas, sendo, então, a produção a sua base. A formação deve proporcionar a crítica à opressão que, por sua vez, não permite que todos possam ser esclarecidos.

A formação do espírito, dessa forma, é contraditória, pois remete simultaneamente à liberdade e à manutenção da opressão do mundo do trabalho. Nesse sentido, pregar a formação do espírito por si mesma é esquecer o que impede o seu objetivo de ser cumprido¹³; de outro lado, negá-la é reproduzir a violência existente. Esta contradição se apresenta, nos dias de hoje, quer na família, quer na escola, pois se deve formar para a realidade existente, para que o indivíduo possa ocupar um lugar no mundo da produção, ao mesmo tempo que se deve educá-lo para que lute pela liberdade do mundo do trabalho.¹⁴ (CROCHÍK, 2011, p. 108).

Nesse sentido, concordamos com Pedrosa (2003), ao afirmar que a educação para a emancipação implica em tempo livre, para que as pessoas possam fazer suas próprias escolhas do que desejam realizar, e que lhes proporcionem experiências que resultem na sua emancipação. A formação da consciência possibilitada pelo tempo livre, não condicionado pelo trabalho, parte da vida para a autorreflexão, e para a reflexão sobre o que ocorre na sociedade e a mediação que essa faz na vida dos sujeitos. A educação pelo trabalho e para o trabalho somente possibilita a adaptação, pois as relações de produção, na atual conformação da sociedade, estão estagnadas, e faz-se necessário pensar que ela poderia ser diferente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, desenvolvida sob a perspectiva da teoria crítica da sociedade, teve por objetivo analisar o ponto de vista dos professores sobre o trabalho e a educação profissional, com enfoque nos aspectos ideológicos presentes e na existência ou não de visões críticas, por parte desses professores, instigada pela nossa atuação na instituição de ensino, *locus* deste estudo, ao observarmos os discursos circulantes (adaptados e também críticos) dos servidores administrativos e professores sobre a educação oferecida, o trabalho e suas relações, e sobre a sociedade.

A literatura sobre a educação e os escritos sobre seu processo histórico são vastos, no entanto, quando se trata especificamente sobre a história da educação profissional, no Brasil, essa quantidade fica reduzida, de forma que os autores e estudiosos encontrados referenciam-se mutuamente. Assim, nosso capítulo que discorre brevemente sobre o processo histórico da educação profissional no Brasil ficou restrito a um pequeno grupo de autores. Porém, quando se trata das discussões sobre o trabalho e suas relações, e de estudos sobre as finalidades e pedagogia da educação profissional, são inúmeras as obras que tratam do tema, sob diferentes perspectivas teóricas, de forma que foi necessário que fizéssemos um recorte, com enfoque no nosso referencial teórico.

A Educação Profissional no Brasil foi historicamente destinada às classes menos favorecidas e, como consequência, há uma tendência em se desprestigiar o ensino profissionalizante. Ainda que sua proposta tenha sofrido modificações, no decorrer do processo histórico, prevaleceu a finalidade de municiar a reprodução do capital e promover (falsamente) a equalização social. Além disso, as políticas que organizam o sistema educacional brasileiro estão marcadas pela dualidade na oferta de um tipo de ensino aos dominantes e de outro aos dominados.

Sobre as concepções teóricas da educação profissional, entendemos que, embora existam propostas bem-intencionadas, sob a forma de organização atual da sociedade, ainda predomina a “pseudoformação”. Assim, a formação possibilitada pela educação profissional (e não só pela educação profissional) fica restrita à aquisição dos modos de fazer. Mesmo que em suas propostas preconiza-se a necessidade de formar cidadãos críticos e emancipados, reconhecemos que estão ligadas à reprodução do capital.

Para a consecução do que nos propusemos analisar neste trabalho e com o objetivo de atingirmos a maior quantidade possível de participantes, dentre o universo de 271 professores, lotados em 7 municípios do Estado, escolhemos um instrumento baseado em uma escala de

atitudes (questionário estruturado fechado), para preenchimento *online*. Temos uma concepção crítica sobre o uso que tem sido feito da tecnologia, no entanto, não desconsideramos sua importância, pois nos auxiliou a viabilização deste estudo.

Ainda que, mesmo com a facilidade de acesso ao instrumento de coleta de dados, e de termos atingido o objetivo de participação de 20% do total de professores do IFMS, consideramos baixa a adesão à pesquisa. Isso mostra o pouco interesse de profissionais, que atuam diretamente com educação (no ensino, pesquisa e extensão), em participarem de uma pesquisa com tema relacionado à política da educação profissional. Os dados foram analisados quantitativa e qualitativamente, com a sensibilidade de não nos fixarmos apenas em números, mas no que representam, nas suas predominâncias, contradições e possíveis “insignificâncias”.

A análise dos dados revelou que os professores participantes estão adaptados à ideologia do mundo administrado e, ao mesmo tempo, suas respostas revelam dúvidas sobre as possibilidades de autonomia, liberdade e obtenção de sucesso na vida em nossa sociedade. Dessa forma, não se identificam totalmente com a lógica do pensamento liberal. Mesmo que apresentem pensamentos contraditórios, pondera-se que no cruzamento de dados foi revelado que os sujeitos que possuem concepções mais adaptadas, também se identificam mais com a lógica do sistema capitalista.

Sobre as atitudes valorizadas no trabalho para os professores, verificou-se que é necessário o processo de participação política na sociedade e que consideram não ser a carreira mais importante do que o que ocorre na sociedade. Porém, suas respostas revelam que há diferença em relação à valorização dada aos trabalhadores que pensam e aos que executam, evidenciando a defesa da sociedade de classes.

No que se refere ao valor dado à educação e ao trabalho, os professores expressaram incertezas se a formação escolar é ou não possibilitadora de satisfação profissional e concordam que essa não deve implicar no desenvolvimento de atitudes de subserviência, pois suas respostas revelaram que possuem a concepção crítica de que a formação escolar deve permitir o desenvolvimento do pensamento questionador que, por sua vez, pode ser limitado pela experiência proporcionada, exclusivamente, pelo trabalho.

Sobre as concepções do trabalho, parte dos professores não têm certeza se, sob a forma como está organizado, impossibilita ao trabalhador ter atitudes de autonomia e expressar seus desejos e interesses. No entanto, a maioria dos professores concordou que o trabalho permite a autonomia do sujeito, o que nos chamou a atenção, pois revelou a contraditoriedade em suas

concepções, ao terem dúvidas sobre as possibilidades de liberdade e autonomia em nossa sociedade.

Sob o mesmo prisma da incerteza, foram as respostas dos professores sobre as pessoas serem livres e expressarem sua criatividade e conhecimento no trabalho, embora essas competências sejam requisitadas. Contudo, há o entendimento dos professores de o trabalho ser sempre uma forma de gratificação e realização pessoal, expressando o desconhecimento das condições objetivas dadas no mundo do trabalho. Assim, pudemos identificar a predominância de um entendimento alienado sobre o trabalho.

Foi possível verificar também que os professores não pensaram, criticamente, sobre as condições precárias do trabalho na sociedade atual, e que valorizam a lógica presente no processo de gestão do trabalho da atualidade, no que se refere às competências requeridas de flexibilidade e inovação, valorizando, dessa forma, tais atitudes no desempenho do trabalho. Assim, podemos observar que os sujeitos da pesquisa mostram-se conformados à ideologia vigente, no entanto, também possuem uma concepção crítica, pois não consideram que a sociedade oferece as mesmas oportunidades para todos. Além disso, dão importância à formação escolar comparada à experiência profissional.

Em relação às concepções dos professores sobre as finalidades da educação profissional ofertada nos Institutos Federais, foi possível identificar que são favoráveis à sua proposta, bem como sobre as condições de execução e o resultado do trabalho do professor que atua nesse segmento de ensino. Em síntese, os professores concordam com a proposta da educação profissional e acreditam que ela se efetive.

Considerando o papel da ideologia no sistema atual, na formação do indivíduo e na constituição de sua subjetividade, as análises dos resultados mostraram que os professores possuem concepções críticas sobre o trabalho e a educação profissional, mas também são influenciadas pela ideologia dominante e conformadas à lógica capitalista, principalmente em relação às possibilidades de efetivação da educação profissional.

Ainda que as respostas dos professores em algumas questões indiquem concepções críticas, ao mesmo tempo, expressam concordância com atitudes de defesa de adaptação à sociedade. Desse modo, apesar de revelarem em suas respostas um pensamento crítico, ele não deixa de ser contraditório. Além disso, os itens em que predominam respostas com tendências questionadoras relacionam-se a temas que atingem, diretamente, aos seus interesses e necessidades como trabalhadores, e prevaleceu a preocupação com a defesa de atitudes indicativas de individualidade. Assim, tais resultados nos conduzem a refletir sobre a preocupação dos professores com o trabalho em si, ou seja, sem pensarem na oposição

sistemática ao que está posto na sociedade. Especificamente, pode-se aludir que deixam de questionar o que ocorre com a educação profissional e o seu significado na formação dos alunos.

Contudo, reconhecemos que estamos inseridos em um mundo totalmente administrado e que isso faz com que seja difícil pensar em suas contradições, e em outras possibilidades de existência. Dessa forma, acabamos por reproduzir o que é ideologicamente imposto e nos adaptamos para a autoconservação. Entretanto, sabemos das reminiscências na consciência de que aquilo que há de aparente na sociedade não condiz com a realidade e, assim, pode operar a reflexão e o esclarecimento dessas contradições, e do aparato da racionalidade tecnológica para a manutenção da ordem atual.

A educação, de modo geral, deve possibilitar o esclarecimento e a formação técnica, para a emancipação e garantir a melhor operacionalização do mundo. Assim sendo, não desconsideramos a importância da qualificação profissional, apenas destacamos o fato de que essa deve também possibilitar uma formação de trabalhadores, sejam técnicos, tecnólogos, bacharéis, licenciados, etc., para o entendimento da exploração e das injustiças a que estamos submetidos nesta sociedade, devendo possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico.

Não tivemos a pretensão de esgotar o tema nesta dissertação, pois as discussões e perspectivas sobre os limites e possibilidades da educação profissional são inúmeras. E se para estudar o indivíduo e a sociedade se faz necessário o conhecimento de diversas disciplinas como arte, literatura, sociologia, filosofia, psicologia, entre outras, essas devem, necessariamente, permear toda e qualquer formação, seja técnica ou acadêmica, para possibilitar a reflexão sobre o existente e, conseqüentemente, a ação para modificá-lo.

Dessa forma, entendemos que na formação dos professores (que nos Institutos Federais podem ser também engenheiros, bacharéis e tecnólogos, não possuindo licenciatura) e em qualquer curso de formação, seja acadêmica ou profissional, devem ser inseridas as disciplinas de humanidades nas grades curriculares. Temos a compreensão que não interessa aos grupos dominantes que as pessoas se tornem esclarecidas, contudo, as instituições de ensino detêm autonomia na elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos que ofertam, ainda que dificultada pelas condições objetivas.

Assim, professores esclarecidos da necessidade de uma formação geral para além da técnica, podem propor modificações nos currículos dos cursos que ministram, com intuito de formar pessoas, profissionais técnicos e professores esclarecidos para além da instrumentalidade para o trabalho, o que também norteará suas ações e a relação com o

mundo. Sabemos que essa não é uma proposição nova, apenas reiteramos a necessidade de sua efetivação.

No levantamento da revisão de literatura das pesquisas já realizadas e relacionadas ao tema do presente trabalho, não foi localizado estudo que tratasse, especificamente, da concepção de professores de um Instituto Federal sobre a proposta da educação profissional, sobre o trabalho e suas relações. Encontramos estudos que questionam os professores e também servidores administrativos dessas instituições de ensino sobre outras questões, como a mudança da proposta institucional, quando da transformação dos CEFETs em IFs, e a oferta de todos os níveis de ensino. O que mais se aproximou de nosso estudo foi a pesquisa realizada por Laponte, sob o mesmo referencial teórico, que também analisou a avaliação da educação profissional, mas sob o ponto de vista dos estudantes de um Instituto Federal.

Nesse sentido, temos interesse em continuar pesquisando o tema proposto, pois cabem diversas outras análises para ampliar e extrapolar o presente estudo. Como exemplo, caberia analisar se há distinção entre as concepções sobre o trabalho e a educação profissional dos professores do núcleo comum, que ministram as disciplinas básicas de formação geral e dos professores que ministram as disciplinas técnicas. E também realizar uma análise sobre as concepções dos professores gestores sobre essas mesmas questões, pois levantamos a hipótese de serem ainda mais adaptadas à ideologia dominante, pela necessidade de se manterem em seus postos de comando. Outra possibilidade de pesquisa seria a investigação das indagações já levantadas, sob o ponto de vista dos servidores técnicos administrativos, que atuam na área meio da instituição.

Entendemos ser de extrema importância a ampliação das pesquisas e debates acerca da educação profissional, pois em nossa prática profissional (como também revelado nas respostas dos participantes desta pesquisa), observamos o seu conhecimento superficial e, até mesmo, seu desconhecimento. Assim, fazem defesa das propostas atuais da educação profissional, prescindindo da necessária reflexão crítica sobre seus significados.

Dessa forma, esperamos que o presente estudo provoque questionamentos dos trabalhadores da educação profissional sobre o trabalho e as relações estabelecidas na sociedade e, conseqüentemente, no que tem representado essa educação, tanto nos espaços de formação e qualificação profissional que garantem, bem como em seus limites. Reitera-se que seria essencial aos professores, até mesmo pelo papel que exercem, pensarem nas contradições da sociedade e, assim, levar os alunos a consolidarem a autonomia do pensamento.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Palavras e sinais: modelos críticos**. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. **Mínima moralia**. Reflexões a partir da vida lesada. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.

AMORIM, M. M. T. **A organização dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia no conjunto da educação profissional brasileira**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Uberlândia, 2013.

ARENDT, H. **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BAZZO, W. A. **Ciência, tecnologia e sociedade: e o contexto da educação tecnológica**. 4. ed. Florianópolis: UFSC, 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 30 dez. 2008, Seção 1, p. 1.

_____. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 dez. 2012, Seção 1, p. 1.

BERGER FILHO, R. L. **Construindo a Educação Profissional**. Brasília: MEC, 1997.

BORBOREMA, C. D. L. **Discursos na/da educação profissional e tecnológica: a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

CASAGRANDE, I. M. K. **O projeto Januário da Cunha Barbosa: contribuições para a memória da instrução elementar pública brasileira**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

CIAVATTA, M. Os Centros Federais de Educação Tecnológica e o ensino superior: duas lógicas em confronto. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, out. 2006, pp. 911-934. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a13v2796>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

CHAVES, J. C. A racionalidade do trabalho no capitalismo tardio. In: XV Encontro Nacional da ABRAPSO, 2009, Maceió. Psicologia Social e Práticas de Existência: Fronteiras e Conflitos. **Anais...** Maceió: ABRAPSO, 2009, v. 1, p. 1-10.

CROCHÍK J. L. **O computador no ensino e a limitação da consciência**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. **Teoria crítica da sociedade e psicologia**: alguns ensaios. Brasília: Junqueira & Marin, 2011.

_____. Marcuse: a opressão sob a forma de liberdade. **XXI Reunião da Sociedade Brasileira de Psicologia de Ribeirão Preto**, v. 1, 1991, p. 437-443.

CUNHA, L. A. **Educação profissional no Brasil origem e desenvolvimento**. Mimeo, s. d.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. 1876. E-book. Edição Ridendo Casting Mores. Fonte digital: Rocket Editon, 1999. Disponível em: <www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2014.

FONSECA, C. S. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional, 1961.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2003.

IBÁÑEZ, T. La ‘tensión esencial’ de la Psicología Social. In: D. Páez, J. Valencia, J. Morales, B. Sarabia y N. Ursua. **Teoría y método en Psicología Social**. Barcelona: Anthropos, 1992, p. 13-29.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **Pedagogia da Fábrica**. As relações de produção e a educação do trabalhador. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **O ensino médio e profissional:** as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2001.

LAPONTE, L. N. **Juventude e educação profissional:** um estudo com os alunos do IFSP. 2010. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

MAAR, W. L. À guisa de introdução: Adorno e a experiência formativa. In: ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. Adorno, semiformação e educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 83, ago. 2003.

MACHADO, L. R. de S. **Educação e divisão social do trabalho**. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989.

MANFREDI, S. M. **História da Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSE, H. Novas Fontes para fundamentação do materialismo histórico. In: **Ideias sobre uma teoria crítica da sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

_____. **Eros e civilização**. Uma interpretação filosófica do pensamento de Freud. 8. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999

MATOS, O. C. F. **A escola de Frankfurt:** luzes e sombras do iluminismo. São Paulo: Moderna, 1993.

MATTOS, M. S. M. **Educação e projetos de desenvolvimento no Brasil:** a expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica no início do século XXI. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MENESES, B. M. **Juventude, Formação e Trabalho:** um estudo com jovens das camadas populares. 2007. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

_____. Relações afetivas no trabalho. Projeto registrado na Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, não publicado, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação profissional e Tecnológica. **Um novo modelo de educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes**. Brasília: SETEC/MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=6691&Itemid=>. Acesso em: 15 mar. 2013.

OLIVEIRA, R. R. **Uma metodologia para avaliação do grau de satisfação de qualidade de vida no trabalho dos professores da educação básica, técnica e tecnológica dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. 2012. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP, Santa Bárbara d'Oeste, 2012.

PACHECO, E. M. **Bases para uma Política Nacional de EPT**. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

_____; PEREIRA, L. A. C.; SOBRINHO, M. D. Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: limites e possibilidades. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010. ISSN 1516-4896. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewArticle/1429>>. Acesso em: 12 fev. 2012.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

PEDROSA, J. G. **Trabalho e educação no capitalismo tardio: crítica do trabalho hipostasiado**. 2003. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

RAMO, E. L.. **Consensos e dissensos em torno da alteração do centro de atuação das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica de origem agrícola: representações do trabalho docente**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1991.

SANTOS, J. A. A trajetória da Educação Profissional. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. (Org.). **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, C. J. R. (Org.). **Institutos Federais. Lei 11.892, de 29/12/2008; Comentários e Reflexões**. Brasília: IFRN, 2009.

TORRES, C. V.; NEIVA (Cols.). **Psicologia social: principais temas e vertentes**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B.; RAMOS-DE-OLIVEIRA, N. **Adorno**. O poder educativo do pensamento crítico. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

APÊNDICE A – Tabela de justificativas sobre os itens do questionário*

Dados de identificação gerais		
Número do item	Item	Significado do item a ser analisado
01 a 09	Sexo; faixa etária; titulação; jornada de trabalho/regime; tempo professor; tempo professor IF; tempo professor Rede de Educação Profissional e Tecnológica; disciplina atuação; modalidades ensino atuação.	Caracterização da população/sujeitos da pesquisa.
Tema: Adaptação à ideologia do mundo administrado		
Número do item	Item	Significado do item a ser analisado
1 – item 1 da Subescala A	O de que mais necessita a nossa juventude é uma disciplina estrita, firme determinação e vontade de trabalhar e lutar pela família e pela pátria.	Analisar se os sujeitos da pesquisa são adaptados ou não à ideologia do mundo administrado – sociedade capitalista e atitudes do indivíduo.
10 – item 9 da Subescala A	Nesta sociedade, as pessoas têm autonomia, têm liberdade para decidirem sobre suas vidas.	Analisar se os sujeitos da pesquisa defendem a ideologia dominante na sociedade atual.
22 – item 2 da Subescala A	No capitalismo, o sucesso na vida depende, principalmente, do indivíduo.	Analisar se os sujeitos se identificam com a lógica do pensamento neoliberal.
Tema: Atitudes Valorizadas no Trabalho		
Número do item	Item	Significado do item a ser analisado
2 – item 1 da Subescala AT	O trabalhador jovem deve ficar atento à sua carreira profissional e despreocupar-se com o que acontece na sociedade	Avaliar quais atitudes são valorizadas no trabalho – valor dado ao trabalho.

* O questionário foi baseado na Escala Formação e Trabalho (MENESES, 2007); na Escala Relações Afetivas no Trabalho (MENESES, 2011); no Art. 6o da Lei 11.892/2008, que trata sobre as finalidades dos Institutos Federais; e no estudo comentado dessa legislação, realizado por Silva (2009).

3 – item 13 da Subescala AT	Na minha opinião, o trabalhador deve participar de movimentos grevistas, lutar por seus direitos e melhores condições de trabalho.	Identificar como é avaliado o processo de participação política na sociedade.
11 – item 7 da Subescala AT	Por ser quem pensa e planeja a execução das atividades de outros trabalhadores, o trabalhador intelectual deve ser mais valorizado.	Avaliar se há diferença na valorização que é dada aos trabalhadores que pensam e os que executam.
Tema: Valor dado à Educação Escolar e ao Trabalho		
Número do item	Item	Significado do item a ser analisado
5 – item 2 da Subescala ET	A realização profissional independe do grau de formação escolar.	Analisar a importância dada à formação escolar comparada à experiência profissional – valor dado à formação escolar.
18 – item 5 da Subescala ET	A formação escolar deve preparar o indivíduo para obedecer às autoridades e a cumprir a lei, sem que seja necessário desenvolver-lhe a capacidade de emancipar o pensamento.	Analisar se a importância dada à formação escolar – significado da formação escolar – implica em atitudes de subserviência ou não.
20 – item 1 da Subescala ET	É a experiência no trabalho que faz o indivíduo ampliar sua capacidade de análise, sendo desnecessário que a formação escolar o torne crítico e capaz de refletir o que acontece na sociedade.	Analisar a importância dada à formação escolar comparada à experiência profissional – valor dado à formação escolar.
Tema: Concepção de Trabalho		
Número do item	Item	Significado do item a ser analisado
6 – item 1 da Subescala T	Nos dias atuais, a maneira como o trabalho é realizado impossibilita o trabalhador de ter atitudes de autonomia, de expressar seus desejos e interesses.	A identificar o significado da relação entre trabalho e autonomia.
9 – item 1 da Subescala T	Na minha opinião, nesta sociedade, o trabalho valoriza e dignifica o trabalhador.	A identificar o valor dado ao trabalho.

13 – item 4 da Subescala T	Na minha opinião, na sociedade atual, o trabalho é uma atividade em que a pessoa tem possibilidade de ser livre para expressar sua criatividade e conhecimento.	Identificar se o entendimento sobre o trabalho pauta-se na análise alienada do mesmo.
17 – item 3 da Subescala T	Na minha opinião, o trabalho é sempre uma forma de gratificação e realização pessoal.	Analisar se o valor dado ao trabalho está embasado na ideologia dominante na sociedade atual.
Tema: Relações Afetivas no Trabalho		
Número do item	Item	Significado do item a ser analisado
7 – item 6 da Escala Relações Afetivas no Trabalho	Considero que nesta sociedade as relações de trabalho são desumanas e injustas.	Analisar a capacidade de refletir criticamente sobre as condições precárias do trabalho, na sociedade atual.
14 – item 26 da Escala Relações Afetivas no Trabalho	Na minha opinião, a principal característica do trabalhador deve ser a capacidade de ser flexível ao desempenhar seu trabalho.	Analisar se a lógica presente no processo de gestão do trabalho na atualidade é valorizada – atitudes do indivíduo.
15 – item 31 da Escala Relações Afetivas no Trabalho	Na minha opinião, o sucesso no trabalho depende apenas do esforço pessoal e da capacidade de ser empreendedor, pois a sociedade oferece oportunidades iguais para todos.	Analisar se os sujeitos da pesquisa são adaptados ou não à ideologia do pensamento liberal, que tem predominado na sociedade atual.
21 – item 13 da Escala Relações Afetivas no Trabalho	Do meu ponto de vista, o trabalho é essencial para a formação / educação do indivíduo e não a educação escolar.	Analisar a importância dada à formação escolar comparada à experiência profissional – significado da formação escolar.
23 – item 36 da Escala Relações Afetivas no Trabalho	Considero a inovação essencial para o desempenho do trabalho na sociedade atual	Avaliar quais as atitudes são valorizadas no desempenho do trabalho – trabalho e possibilidades.
Tema: Finalidades da Educação Profissional ofertada nos Institutos Federais		
Número do item	Item	Significado do item a ser analisado
4 – extraído das finalidades dos Institutos – Art. 6º da Lei	Na minha opinião, a educação profissional e tecnológica ofertada no IF, em todos os seus níveis e	Analisar a concepção sobre a proposta da educação profissional.

11.892/2008	modalidades, realmente propicia o desenvolvimento local, regional e nacional.	
8 – baseado em Silva (2009) – sobre as finalidades dos Institutos (Art. 6o da Lei 11.892/2008)	A integração da educação básica à educação profissional e à educação superior efetivamente garante a contextualização dos conteúdos gerais da educação básica, e dos específicos da formação profissional.	Analisar o valor dado à proposta da educação profissional, da atualidade.
12 – baseado em Silva (2009) – sobre as finalidades dos Institutos (Art. 6o da Lei 11.892/2008)	Na minha opinião, a promoção da verticalização da educação básica à educação profissional e à educação superior garante a organização dos conhecimentos, considerando a complexidade e densidade científica e tecnológica.	Capacidade de análise sobre a proposta da educação profissional.
16 – baseado em Silva (2009) – sobre as finalidades dos Institutos (Art. 6o da Lei 11.892/2008)	Na minha opinião, a promoção da verticalização da educação básica à educação profissional e à educação superior, possibilita a coerência com a formação desejada pela educação profissional.	Capacidade de análise sobre a proposta da educação profissional.
19 – extraído das finalidades dos Institutos – Art. 6º da Lei 11.892/2008	Na minha opinião, a educação profissional e tecnológica ofertada no IF, em todos os seus níveis e modalidades, efetivamente forma e qualifica cidadãos para atuarem nos setores da economia, para os quais são qualificados.	Analisar a concepção sobre a proposta da educação profissional.
24 – baseado nas finalidades dos Institutos – Art. 6º da Lei 11.892/2008	Do meu ponto de vista, os professores que atuam nas diferentes modalidades de ensino oferecido pela educação profissional e tecnológica conseguem executar seu trabalho com eficiência.	Capacidade de análise sobre as condições de execução e resultado de seu trabalho na educação profissional.

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de um estudo. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Este estudo está sendo conduzido pela pesquisadora SOFIA URT, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Poderão participar da pesquisa professores do quadro do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – IFMS, ocupantes do cargo de Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico – EBTT de provimento efetivo. Não poderão participar professores EBTT do IFMS cedidos ou em lotação provisória em outros órgãos; professores EBTT, de outros órgãos, cedidos ou em lotação provisória no IFMS. A finalidade deste estudo é analisar as concepções dos professores do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) sobre a proposta a educação profissional. Você será convidado a responder um questionário autoaplicado com questões relacionadas ao tema do estudo. Os participantes poderão estar suscetíveis a risco de desconforto e constrangimento ao responderem algumas perguntas do questionário, ou ao recordarem situações que lhes causaram algum sofrimento, ou que lhes remetam a sentimentos de mágoa. Pondera-se, também, que as reflexões mobilizadas para as respostas podem vir a causar angústia. O benefício da pesquisa será o de aumentar o conhecimento científico na área da Educação Profissional Tecnológica. Aos sujeitos, da pesquisa, esperamos que possam vir a refletir sobre o trabalho que realizam. Os participantes terão acesso aos resultados da pesquisa. Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei, somente a pesquisadora, membros da equipe do estudo e o Comitê de Ética independente terão acesso às suas informações, para as análises propostas pelo estudo. Você será informado periodicamente de qualquer nova informação que possa modificar a sua vontade em continuar participando do estudo. Para perguntas ou problemas referentes ao estudo, ligue para SOFIA URT, no telefone (67) 8176-2665, e/ou entre em contato por meio do e-mail sofia.urt@gmail.com. Para perguntas sobre seus direitos como participante no estudo, chame o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS, no telefone (67) 3345-7187. Sua participação no estudo é voluntária. Você pode escolher não fazer parte do estudo, ou pode desistir a qualquer momento. Você poderá ser convidado a sair do estudo se não cumprir os procedimentos previstos ou atender as exigências estipuladas. Você receberá uma via assinada deste termo de consentimento.

☐ **Declaro que li e entendi este formulário de consentimento e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e que sou voluntário a tomar parte neste estudo.**

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO

A Educação Profissional do ponto de vista dos professores

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO GERAIS

01. Sexo: ☐ Masculino ☐ Feminino

02. Faixa etária:

☐ Até 30 anos ☐ De 31 a 40 anos ☐ 41 a 50 anos ☐ 51 a 60 anos ☐ Mais de 60 anos

03. Titulação:

☐ Graduação/Tecnólogo/Licenciatura ☐ Aperfeiçoamento
☐ Especialização ☐ Mestrado
☐ Doutorado ☐ Pós-doutorado

04. Jornada de Trabalho/Regime de Trabalho Semanal:

☐ Dedicação Exclusiva ☐ 40 horas ☐ 20 horas

05. Tempo de atuação como professor:

☐ até 01 ano ☐ de 01 a 03 anos ☐ de 03 a 04 anos ☐ de 05 a 15 anos
☐ de 16 a 20 anos ☐ de 21 a 25 anos ☐ acima de 26 anos

06. Tempo de atuação como professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul:

☐ até 01 ano ☐ de 01 a 03 anos ☐ de 03 a 04 anos ☐ de 05 a 15 anos
☐ de 16 a 20 anos ☐ de 21 a 25 anos ☐ acima de 26 anos

07. Tempo de atuação na Rede de Educação Profissional e Tecnológica:

☐ até 01 ano ☐ de 01 a 03 anos ☐ de 03 a 04 anos ☐ de 05 a 15 anos
☐ de 16 a 20 anos ☐ de 21 a 25 anos ☐ acima de 26 anos

08. Você é professor de qual disciplina (especificar):

☐ do núcleo comum – disciplina: _____ ☐ da área técnica – disciplina: _____

09. Em quais modalidades de ensino você atua?

☐ no curso Técnico ☐ no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA ☐ em curso Superior de Tecnologia
☐ na Pós-graduação ☐ no ensino a distância ☐ na Formação Inicial e Continuada – FIC
☐ em curso de Licenciatura ☐ no Bacharelado ☐ Outros _____

INSTRUÇÕES:

A seguir, apresenta-se uma série de afirmações para avaliar o que você pensa e o grau em que concorda ou não com cada uma delas. Após a leitura, a resposta deve ser dada de acordo com a sua primeira impressão, para que fique expressa a **SUA OPINIÃO**.

É importante que todas as questões sejam respondidas.

Todas as informações coletadas serão tratadas de maneira **CONFIDENCIAL**. Por favor, não comente as respostas com seus colegas de trabalho no decorrer da aplicação.

Atenção: em cada uma das afirmações numeradas, selecione o número da resposta que indica a sua opinião.

1	2	3	4
Concordo totalmente	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo totalmente

Exemplo:

Os programas de televisão são feitos apenas para o lazer das pessoas.

1 2 3 4

Concordo totalmente ☐ ☒ ☐ ☐ Discordo totalmente

Selecionar a opção de n. 2 significa que você concorda parcialmente com a afirmativa.

1) ☐ de que mais necessita a nossa juventude é uma disciplina estrita, firme determinação e vontade de trabalhar e lutar pela família e pela pátria.

1 2 3 4

Concordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ Discordo totalmente

2) ☐ trabalhador jovem deve ficar atento à sua carreira profissional e despreocupar-se com o que acontece na sociedade.

1 2 3 4

Concordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ Discordo totalmente

3) Na minha opinião, o trabalhador deve participar de movimentos grevistas, lutar por seus direitos e melhores condições de trabalho.

1 2 3 4

Concordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ Discordo totalmente

4) Na minha opinião, a educação profissional e tecnológica ofertada no IF, em todos os seus níveis e modalidades, realmente propicia o desenvolvimento local, regional e nacional.

1 2 3 4

Concordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ Discordo totalmente

5) A realização profissional independe do grau de formação escolar.

1 2 3 4

Concordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ Discordo totalmente

6) Nos dias atuais, a maneira como o trabalho é realizado impossibilita o trabalhador de ter atitudes de autonomia, de expressar seus desejos e interesses.

1 2 3 4

Concordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ Discordo totalmente

7) Considero que nesta sociedade as relações de trabalho são desumanas e injustas.

1 2 3 4

Concordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ Discordo totalmente

8) A integração da educação básica à educação profissional e à educação superior efetivamente garante a contextualização dos conteúdos gerais da educação básica, e dos específicos da formação profissional.

1 2 3 4

Concordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ Discordo totalmente

9) Na minha opinião, nesta sociedade, o trabalho valoriza e dignifica o trabalhador.

1 2 3 4

Concordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ Discordo totalmente

10) Nesta sociedade, as pessoas têm autonomia, têm liberdade para decidir sobre suas vidas.

1 2 3 4

Concordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ Discordo totalmente

11) Por ser quem pensa e planeja a execução das atividades de outros trabalhadores, o trabalhador intelectual deve ser mais valorizado.

1 2 3 4

Concordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ Discordo totalmente

12) Na minha opinião, a promoção da verticalização da educação básica à educação profissional e à educação superior garante a organização dos conhecimentos, considerando a complexidade e densidade científica e tecnológica.

1 2 3 4

Concordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ Discordo totalmente

13) Na minha opinião, na sociedade atual, o trabalho é uma atividade em que a pessoa tem possibilidade de ser livre para expressar sua criatividade e conhecimento.

1 2 3 4

Concordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ Discordo totalmente

14) Na minha opinião, a principal característica do trabalhador deve ser a capacidade de ser flexível ao desempenhar seu trabalho.

1 2 3 4

Concordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ Discordo totalmente

15) Na minha opinião, o sucesso no trabalho depende apenas do esforço pessoal e da

1 2 3 4

Concordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ Discordo totalmente

capacidade de ser empreendedor, pois a sociedade oferece oportunidades iguais para todos.

16) Na minha opinião, a promoção da verticalização da educação básica à educação profissional e à educação superior, possibilita a coerência com a formação desejada pela educação profissional.

1 2 3 4

Concordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ Discordo totalmente

17) Na minha opinião, o trabalho é sempre uma forma de gratificação e realização pessoal.

1 2 3 4

Concordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ Discordo totalmente

18) A formação escolar deve preparar o indivíduo para obedecer às autoridades e a cumprir a lei, sem que seja necessário desenvolver-lhe a capacidade de emancipar o pensamento.

1 2 3 4

Concordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ Discordo totalmente

19) Na minha opinião, a educação profissional e tecnológica ofertada no IF, em todos os seus níveis e modalidades, efetivamente forma e qualifica cidadãos para atuarem nos setores da economia, para os quais são qualificados.

1 2 3 4

Concordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ Discordo totalmente

20) É a experiência no trabalho que faz o indivíduo ampliar sua capacidade de análise, sendo desnecessário que a formação escolar o torne crítico e capaz de refletir o que acontece na sociedade.

1 2 3 4

Concordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ Discordo totalmente

21) Do meu ponto de vista, o trabalho é essencial para a formação / educação do indivíduo e não a educação escolar.

1 2 3 4

Concordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ Discordo totalmente

22) No capitalismo, o sucesso na vida depende, principalmente, do indivíduo.

1 2 3 4

Concordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ Discordo totalmente

23) Considero a inovação essencial para o desempenho do trabalho na sociedade atual.

1 2 3 4

Concordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ Discordo totalmente

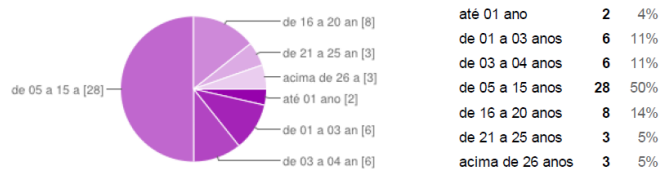
24) Do meu ponto de vista, os professores que atuam nas diferentes modalidades de ensino oferecido pela educação profissional e tecnológica conseguem executar seu trabalho com eficiência.

1 2 3 4

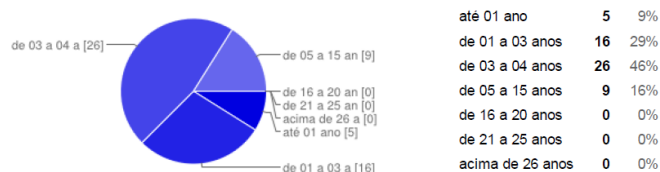
Concordo totalmente ☐ ☐ ☐ ☐ Discordo totalmente

APÊNDICE D – RESUMO DAS RESPOSTAS

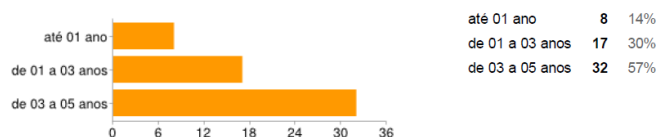
Qual é o seu tempo de atuação como professor?



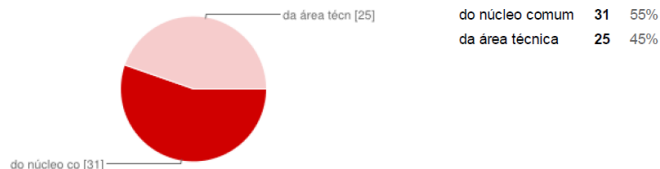
Qual é o seu tempo de atuação na Rede de Educação Profissional e Tecnológica?



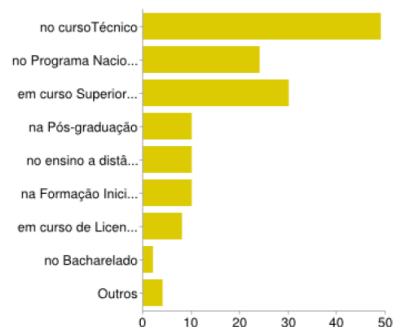
Qual o seu tempo de atuação como professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul?



Você é professor de qual(is) disciplina(s)? Especifique abaixo.

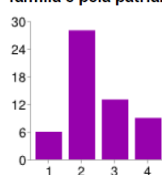


Em quais níveis e modalidades de ensino você atua?



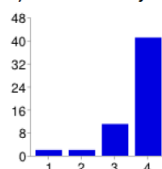
no curso Técnico	49	88%
no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA	24	43%
em curso Superior de Tecnologia	30	54%
na Pós-graduação	10	18%
no ensino a distância	10	18%
na Formação Inicial e Continuada – FIC	10	18%
em curso de Licenciatura	8	14%
no Bacharelado	2	4%
Outros	4	7%

1) O de que mais necessita a nossa juventude é uma disciplina estrita, firme determinação e vontade de trabalhar e lutar pela família e pela pátria.



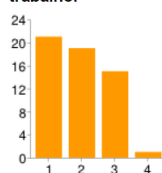
1	6	11%
2	28	50%
3	13	23%
4	9	16%

2) O trabalhador jovem deve ficar atento à sua carreira profissional e despreocupar-se com o que acontece na sociedade.



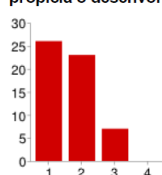
1	2	4%
2	2	4%
3	11	20%
4	41	73%

3) Na minha opinião, o trabalhador deve participar de movimentos grevistas, lutar por seus direitos e melhores condições de trabalho.



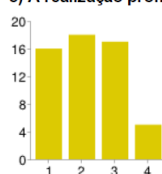
1	21	38%
2	19	34%
3	15	27%
4	1	2%

4) Na minha opinião, a educação profissional e tecnológica ofertada no IF, em todos os seus níveis e modalidades, realmente propicia o desenvolvimento local, regional e nacional.



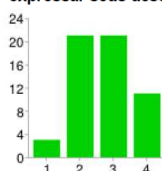
1	26	46%
2	23	41%
3	7	13%
4	0	0%

5) A realização profissional independe do grau de formação escolar.



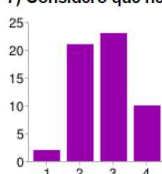
1	16	29%
2	18	32%
3	17	30%
4	5	9%

6) Nos dias atuais, a maneira como o trabalho é realizado impossibilita o trabalhador de ter atitudes de autonomia, de expressar seus desejos e interesses.



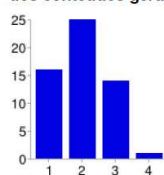
1	3	5%
2	21	38%
3	21	38%
4	11	20%

7) Considero que nesta sociedade as relações de trabalho são desumanas e injustas.



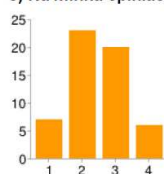
1	2	4%
2	21	38%
3	23	41%
4	10	18%

8) A integração da educação básica à educação profissional e à educação superior efetivamente garante a contextualização dos conteúdos gerais da educação básica, e dos específicos da formação profissional.



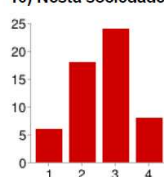
1	16	29%
2	25	45%
3	14	25%
4	1	2%

9) Na minha opinião, nesta sociedade, o trabalho valoriza e dignifica o trabalhador.



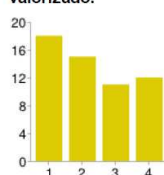
1	7	13%
2	23	41%
3	20	36%
4	6	11%

10) Nesta sociedade, as pessoas têm autonomia, têm liberdade para decidir sobre suas vidas.



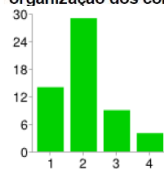
1	6	11%
2	18	32%
3	24	43%
4	8	14%

11) Por ser quem pensa e planeja a execução das atividades de outros trabalhadores, o trabalhador intelectual deve ser mais valorizado.



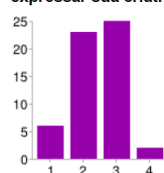
1	18	32%
2	15	27%
3	11	20%
4	12	21%

12) Na minha opinião, a verticalização da educação básica à educação profissional e à educação superior garante a organização dos conhecimentos, considerando a complexidade e densidade científica e tecnológica.



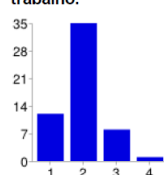
1	14	25%
2	29	52%
3	9	16%
4	4	7%

13) Na minha opinião, na sociedade atual, o trabalho é uma atividade em que a pessoa tem possibilidade de ser livre para expressar sua criatividade e conhecimento.



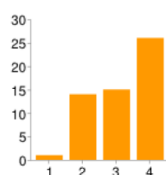
1	6	11%
2	23	41%
3	25	45%
4	2	4%

14) Na minha opinião, a principal característica do trabalhador deve ser a capacidade de ser flexível ao desempenhar seu trabalho.



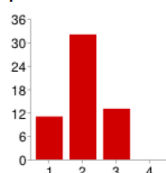
1	12	21%
2	35	63%
3	8	14%
4	1	2%

15) Na minha opinião, o sucesso no trabalho depende apenas do esforço pessoal e da capacidade de ser empreendedor, pois a sociedade oferece oportunidades iguais para todos.



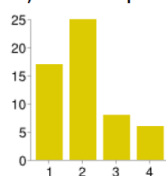
1	1	2%
2	14	25%
3	15	27%
4	26	46%

16) Na minha opinião, a promoção da verticalização da educação básica à educação profissional e à educação superior, possibilita a coerência com a formação desejada pela educação profissional.



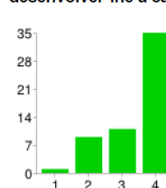
1	11	20%
2	32	57%
3	13	23%
4	0	0%

17) Na minha opinião, o trabalho é sempre uma forma de gratificação e realização pessoal.



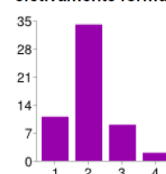
1	17	30%
2	25	45%
3	8	14%
4	6	11%

18) A formação escolar deve preparar o indivíduo para obedecer às autoridades e a cumprir a lei, sem que seja necessário desenvolver-lhe a capacidade de emancipar o pensamento.



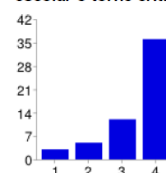
1	1	2%
2	9	16%
3	11	20%
4	35	63%

19) Na minha opinião, a educação profissional e tecnológica ofertada no IF, em todos os seus níveis e modalidades, efetivamente forma e qualifica cidadãos para atuarem nos setores da economia, para os quais são qualificados.



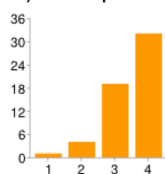
1	11	20%
2	34	61%
3	9	16%
4	2	4%

20) É a experiência no trabalho que faz o indivíduo ampliar sua capacidade de análise, sendo desnecessário que a formação escolar o torne crítico e capaz de refletir o que acontece na sociedade.



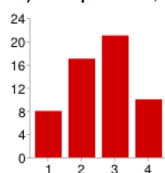
1	3	5%
2	5	9%
3	12	21%
4	36	64%

21) Do meu ponto de vista, o trabalho é essencial para a formação / educação do indivíduo e não a educação escolar.



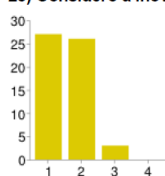
1	1	2%
2	4	7%
3	19	34%
4	32	57%

22) No capitalismo, o sucesso na vida depende, principalmente, do indivíduo.



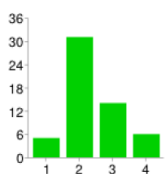
1	8	14%
2	17	30%
3	21	38%
4	10	18%

23) Considero a inovação essencial para o desempenho do trabalho na sociedade atual.



1	27	48%
2	26	46%
3	3	5%
4	0	0%

24) Do meu ponto de vista, os professores que atuam nas diferentes modalidades de ensino oferecido pela educação profissional e tecnológica conseguem executar seu trabalho com eficiência.



1	5	9%
2	31	55%
3	14	25%
4	6	11%

ANEXO A – AUTORIZAÇÃO PESQUISA



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul

550454

Ofício nº 088/14 – Gabinete da REITORIA

Campo Grande, 27 de maio de 2014.

A Senhora
Profª. Drª. Branca Maria de Meneses
Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado - UFMS
Cidade Universitária, S/N
79070-900 Campo Grande - MS

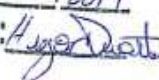
Assunto: **Autorização de realização de pesquisa.**

Senhora Professora,

1. Em atenção ao Ofício S/N – UFMS, de 05 de maio de 2014, comunicamos o deferimento da solicitação de autorização para realização de pesquisa entre os docentes no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS).

Atenciosamente,


Maria Neusa de Lima Pereira
Reitora

PROTOCOLO CENTRAL
DIVISÃO DE PROTOCOLO / UFMS
RECEBI EM: 03 / 06 / 2014
HORA: 15 : 07 ASS.: 

/são



Serviço Público Federal
Ministério da Educação
Fundação Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
Coordenadoria de Pós-Graduação - CGP
Programa de Pós-Graduação em Psicologia - Mestrado



Ofício S/Nº - UFMS

Campo Grande, 05 de maio de 2014.

Magnífica Reitora,

Solicito a V. Exª autorização para a realização de uma pesquisa no **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – IFMS**, com o objetivo de analisar a concepção dos docentes desse Instituto sobre a proposta da Educação Profissional e Tecnológica.

A finalidade do estudo é requisito para a elaboração da Dissertação de mestrado da aluna Sofia Urt, do Programa de Pós Graduação em Psicologia – Mestrado – da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

Atenciosamente,

Prof.ª Dr.ª Branca Maria de Meneses
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
(67) 3345-7587

À Magnífica Reitora
Prof.ª Maria Neusa de Lima Pereira
Rua Ceará, Nº 972 – Bairro Santa Fé
Campo Grande – MS
CEP: 79021-000
Fone: (67) 3042-5117

