

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE PARANAÍBA

ORICO DOS SANTOS BALTA

OPORTUNIDADE *VERSUS* EVASÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA
PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES

Paranaíba/MS
2017

OPORTUNIDADE *VERSUS* EVASÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA
PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES

Orico dos Santos Balta

Dissertação apresentada em cumprimento parcial às exigências do Programa de Pós-Graduação, curso de mestrado em educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade, na linha de pesquisa de História, Sociedade e Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS – Unidade de Paranaíba, MS.

Orientador (a): Prof. Dra. Renata Lourenço

Paranaíba-MS
2017

B158o

Balta, Orico dos Santos

Oportunidade versus evasão no ensino médio integrado na perspectiva dos estudantes/ Orico dos Santos Balta. - - Paranaíba, MS: UEMS, 2017.

160f.; 30 cm

Orientadora: Profa. Dra. Renata Lourenço.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Ensino médio integrado. 2. Práticas educativas. 3. Reprovação. I. Balta, Orico dos Santos. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 373

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira - CRB1º/1783

ORICO DOS SANTOS BALTA

**OPORTUNIDADE *VERSUS* EVASÃO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA
PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

Aprovado em 05 de setembro de 2017.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Renata Lourenço
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)



Prof. Dra. Regina Keiko Kato Miura
Universidade Estadual Paulista (UNESP)



Prof. Dr. Ademilson Batista Paes
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

As 3 mulheres de minha vida – Sandra, Alanis e Sophia

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu criador e idealizador, sem Ele eu nada seria. Aos meus pais, Dalino e Clory, que na sua simplicidade me ensinaram a ser gente, a respeitar a vida e os outros. A minha esposa Sandra, dedicada e cuidadosa, que me suportou durante este período de “mestrando”. As minhas duas filhas, Alanis e Sophia. Pessoinhas especiais que Deus me presenteou para cuidar.

Aos meus amigos mais próximos de trabalho, João, Auxiliadora e Camila, pelas reflexões e brincadeiras que nos fez espairar em momentos de tensão. Ao Everton pela atuação como coordenador da equipe. A Raquel (*IN MEMORIAN*), que nos deixou no momento da escrita deste, pela dedicação em ajudar aqueles que necessitavam, inclusive das normas da ABNT. Aos professores Adilson e Cléber pelo debate e reflexões.

Ao IFMS – *Campus* Três Lagoas e aos gestores que recepcionaram a pesquisa e a tornaram possível. Servidores da CEREL, Marcos e Adriana, que sempre estiveram dispostos a fornecer os dados que necessitava. Ao NUGED, que prestou os esclarecimentos e os documentos para inserção na pesquisa.

Agradeço imensamente aos meus amigos do “*HIJOS de PUTA*” que sempre estiveram “lutando” juntos e suportando as inconstâncias e loucuras.

A minha orientadora, doutora Renata Lourenço, por seu empenho e disposição em alcançar aquilo que não sabíamos onde iria chegar. Por seu olhar e capacidade em enxergar o próximo passo. A bolsa PIBAP pelo suporte nos encontros científicos e publicações.

Aos amigos que estiveram conosco desde a puberdade, pais, mães, irmãos. Valadares Corrêa, Rosane, Otto e Neuza, pessoas que me ajudaram a ser o que ainda não sou, pois estou no processo.

RESUMO

A presente dissertação é um estudo sobre a evasão e/ou expulsão escolar no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul - *Campus* Três Lagoas/MS. O objetivo geral foi analisar as causas da evasão sob a perspectiva fundamentalmente dos estudantes dos cursos médios integrados de Informática e Eletrotécnica que iniciaram os cursos no ano de 2012 e concluíram em 2015/1, e em segundo plano com professores. Os referenciais teóricos metodológicos foram fundamentados nos aportes da Nova História Cultural (NHC). Os/as estudantes e professores foram entrevistados e suas narrativas foram analisadas com base nos referenciais da História Oral, alargados pelos referenciais teóricos de micro poderes de Michel Foucault. Para tanto, buscou-se fazer uma revisão da literatura voltada para a produção de pesquisas sobre o assunto. Intentou-se reconhecer o objeto em um contexto do ensino integrado e sua construção histórica do Ensino Profissional e Tecnológico, desde a chegada dos jesuítas à possibilidade de um ensino politécnico. Realizou-se um levantamento quantitativo do número de estudantes evadidos e a relação com as suas respectivas origens socioeconômica, culturais e escolares, assim como as disciplinas que mais causaram reprovação, bem como a análise dos projetos de curso. Os dados quantitativos evidenciaram, à priori, que o problema da evasão compreendida como um processo provocado por fatores externos à instituição ou por possível escolha dos próprios alunos diante da rigidez dos cursos, na verdade, em contraponto com análises mais apuradas dos dados e em relação com o resultado das entrevistas, identificou-se que se trata de um fenômeno de exclusão, que na perspectiva freiriana se aprofunda para situações recorrentes de práticas educativas que expulsam estes alunos e alunas do ambiente escolar. Os resultados iniciais mostraram que dos 33 alunos do Curso de Eletrotécnica em 2012, somente 6 concluíram o curso, e do Curso de Informática, de 40 alunos, somente 10 finalizaram seus estudos. Da amostragem de 10 estudantes entrevistados, 7 afirmaram que os motivos da não-permanência foi a variável reprovação/retenção; 3 para a variável conciliar trabalho e estudos e 1 para variável transporte, acesso à escola e greve/paralisações. Verificou-se que os fatores externos à escola provocaram evasão, mas os fatores internos relacionados a práticas pedagógicas em dissonância com a realidade deste alunato e de seus universos simbólicos representam grandes obstáculos à permanência destes na instituição escolar. Abordaram-se as narrativas dos estudantes e professores de forma a não apresentar uma história totalizante, nem tampouco provar uma verdade absoluta dos fatos, mas levantar reflexões mais amplas sobre as dificuldades e desafios sobre a permanência de alunos e alunas nestes espaços escolares. Isto revela a necessidade de estudos posteriores mais aprofundados, que embasem práticas educativas mais interativas e dialógicas.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; Reprovação; Práticas Educativas; Expulsão.

ABSTRACT

This dissertation is a study about school dropout and / or expulsion at the Federal Institute of Mato Grosso do Sul - *Campus Três Lagoas* / MS. The general objective was to analyze the causes of dropout from the perspective of students from the integrated courses in Informatics and Electrotechnics that started the courses in 2012 and finished in 2015/1 and in the background with teachers. The theoretical and methodological references were based on the contributions of the New Cultural History (NCH). The students and teachers were interviewed and their narratives were analyzed based on the Oral History references, broadened by Michel Foucault's theoretical references of the micro powers. We also made a literature review aimed at producing research about the subject. It was tried to recognize the object in a context of the integrated teaching and its historical construction of the Professional and Technological Education, from the arrival of the Jesuits to the possibility of a polytechnical education. A quantitative survey of the number of students evaded and the relation with their respective socioeconomic, cultural and school backgrounds, as well as the disciplines that caused the most disapproval, as well as the analysis of the course projects were carried out. The quantitative data showed, a priori, that the problem of evasion understood as a process caused by external factors to the institution or by possible choice of the students themselves in the face of rigidity of the courses, in fact, in counterpoint with more accurate analyzes of the data and in relation to the result of the interviews, it was identified that it is a phenomenon of exclusion, that in the Freirean perspective deepens to recurrent situations of educational practices that expel these pupils from the school environment. The initial results showed that of the 33 students of the Electrotechnical Course in 2012, only 6 finished the course, and about the Informatics Course, of 40 students, only 10 finished their studies. From the sample of 10 students interviewed, 7 stated that the reasons for non-permanence were the reprobation / retention variable; 3 for the variable labor and studies and 1 for variable transport, school access and strike / stoppages. It was verified that the external factors to the school provoked evasion, but the internal factors related to pedagogical practices in dissonance with the reality of this students and its symbolic universes represent great obstacles to the permanence of these in the school institution. The narratives of the students and teachers were dealt in such a way as not to present a totalizing story, nor to prove an absolute truth of the facts, but to raise broader reflections on the difficulties and challenges regarding the permanence of students in these school spaces. This reveals the need for further in-depth studies that support more interactive and dialogic educational practices.

Keywords: Integrated Secondary School; Disapproval; Educational Practices; Expulsion.

SIGLAS

AAs – Aprendizados Agrícolas
CAPES - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CBAR – Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CEFET – Centros Federais de Educação Tecnológica
CERA – Centro de Educação Rural de Aquidauana
CNI – Confederação Nacional da Indústria
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DeSeCo – Projeto Definição e Seleção das Competências-chave
EAA – Escolas de Aprendizes Artífices
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EPT – Ensino Profissional e Tecnológico
ETec – Escola Técnica Estadual
EUROSTAT – Gabinete de Estatísticas da União Europeia
FMI – Fundo Monetário Internacional
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB - Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico
IFBA – Instituto Federal da Bahia
IFES – Instituto Federal do Espírito Santo
IFMS – Instituto Federal de Ciência e Tecnologia
IFRN – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
IFRO – Instituto Federal de Rondônia
IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina
IFSUL – Instituto Federal do Rio Grande do Sul
IFTM – Instituto Federal do Triângulo Mineiro
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MA – Ministério da Agricultura
MEC – Ministério da Educação
MES – Ministério da Educação e Saúde
MTIC – Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio
NHC – Nova História Cultural
NUGED – Núcleo de Gestão Administrativa e Educacional
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG – Organização Não Governamentais
PAs – Patronatos Agrícolas
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PEIPEE – Planejamento Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes
PISA – Programme for International Student Assessment

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP – Programa de Expansão da educação Profissional
SAM – Serviço de Assistência ao Menor
SARESP - Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SEA - Superintendência do Ensino Agrícola
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SNA – Sociedade Nacional de Agricultura
TCH – Teoria do Capital Humano
TCU – Tribunal de Contas da União
UEL – Universidade Estadual de Londrina
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	10
INTRODUÇÃO	12
1 REVISÃO DA LITERATURA	20
1.1 A evasão contradiz a oportunidade: mobilidade ou expulsão?	24
1.2 O currículo integrado e o ensino profissional tecnológico	30
1.2.1 Os interesses envolvidos na construção de um referencial curricular	30
1.2.2 A formação integrada e o viés do “ensino de qualidade”	35
1.2.3 Ensino Médio Integrado e o que ainda faz parte do campo da retórica.....	42
1.3 O uso da “ <i>techne</i> ”: da neutralidade ao domínio da natureza	47
2 O PROCESSO HISTÓRICO DO ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO.....	54
2.1 De uma técnica da vida para a técnica fabril (brasil-colônia, de 1500 a 1822).....	56
2.2 O ensino profissional e sua ambivalência corretiva e preparação para o trabalho (de 1822 a 1930).....	60
2.3 Produtos educacionais para a indústria: a era vargas e as indústrias de base (1930 a 1954).....	72
2.4 O ensino propedêutico e o ensino técnico: uma sustentação das desigualdades (tecnicismo, 1950 a 1980).....	81
2.5 Neoliberalismo e educação profissional (décadas de 80 e 90).....	86
3 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	89
3.1 IFMS – Instituto Federal de Mato Grosso do Sul	91
3.1.1 IFMS – <i>Campus</i> Três Lagoas	92
3.2 Aspectos teóricos metodológicos.....	93
3.2.1 Das entrevistas	105
4 NARRATIVAS DOS ESTUDANTES E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS.....	108
4.1 Os pressupostos dos projetos de curso de informática e eletrotécnica e a análise quantitativa dos dados.	108
4.2 A evasão na perspectiva dos estudantes e professores	116
4.2.1 A transitoriedade juvenil e o apelo do consumo.....	125
4.2.2 A “qualidade do ensino” como um elemento de exclusão	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS	143

Apresentação

“todo aprendizado é uma violência simbólica” (Pierre Bourdieu).

Meus anos iniciais foram em uma escola rural, com um quadro negro fixado na parede de tábuas de madeira. Com oito anos iniciei a segunda série na pequena cidade de Antônio João. A primeira fase do ensino fundamental foi realizada em uma escola municipal e, após terminar a 4ª série, concluí o fundamental em uma escola estadual.

Em 1990 iniciei o curso Técnico em Agropecuária em Aquidauana, Mato Grosso do Sul. O “currículo integrado” do antigo CERA – Centro de Educação Rural de Aquidauana, era uma mistura heterogênea de conteúdos sem sentido. Isto vai de encontro ao que Chervel (1990) fala desta experiência educacional de que As disciplinas do currículo básico eram resumidas em um ano escolar, onde até mesmo as suas conexões internas das disciplinas não se interligavam, deixando lacunas que não conseguíamos preencher em nossas mentes juvenis, como se para disciplinar a inteligência das crianças, mas talvez se vulgarizasse em extremo o conhecimento, pois as matérias ou disciplinas eram abreviadas sem atentar-se ao mínimo para as suas purezas e integridades. Imagine condensar as aulas de matemática, física, química, português, de três em um único ano? Isso era uma tarefa surreal para a coordenadora local. Não havia muita conexão, intersecção ou muito menos qualquer interdisciplinaridade neste pandemônio de conteúdos e áreas desconexas. Desenho técnico, agricultura, criação de animais, matemática, física...avaliações. Esse espaço escolar causava tensão. Enxergar a educação como um processo de configuração de espaços fazia com que meu mundo pudesse vislumbrar alguma ordem em meio ao caos. Veiga (1995) expressa que a educação e o ensino como um dos seus componentes fundamentais ao lado da aprendizagem, funcionam como uma natureza “negentrópica” ou entropia negativa, a qual organiza este espaço e aquilo que se quer transmitir, ensinar ou aprender deve estar mais ou menos delimitado, fechado, também ordenado e sequenciado. Embora a falta de integridade das disciplinas aponte um modelo interdisciplinar, a falta de ordenamento e sequência transforma a virtude em um drama. Uma herança perfeita dos Patronatos Agrícolas.

Superado o médio e seu currículo, prestei o primeiro vestibular para Zootecnia na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade de Aquidauana, em 1994. Sua sede era a mesma da escola na qual havia estudado o curso técnico. O curso era

desconhecido e desafiador, mas havia conexões com a área na qual havia estudado e, aproveitando por ainda ser desconhecido, fui aprovado e comecei a cursar. Foram cinco anos integrais. Além do curso o dia todo, também ministrei aulas no período noturno de ciências, química e biologia.

Logo após a conclusão trabalhei com ruminantes – animais de grande porte, os quais podem transformar material fibroso em proteína, caso dos bois e vacas. Aventurei-me na área de preservação ambiental com um grupo de pesquisa chamado “Cervídeos Brasileiros” da Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Jaboticabal.

Em 2006 iniciei uma pós-graduação em Bioética na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Médicos, enfermeiras, filósofos, professores e teólogos, compunham a Turma. Como se nota heterogênea, com possibilidades de aprendizados múltiplos. Meu orientador foi um professor aposentado, que na verdade não estava mais ministrando aulas, mas ainda fazia parte do programa. Ex-padre, filósofo, doutor, uma pena que pouco debatemos. Para mim faltou conhecimento para argui-lo, para ele, energia para instigar-me. Em 2007 já estava de volta a Brasilândia, no Mato Grosso do Sul.

Minhas esporádicas experiências com o ensino me levaram em 2009 a aceitar, por um semestre, algumas aulas como professor substituto em um distrito da cidade onde morava. O pequeno povoado com pouco mais de 2000 habitantes fazia parte de uma comunidade de trabalhadores de uma usina de álcool e açúcar. O estado mantinha uma escola de ensino fundamental e médio. Sempre me deparei com os problemas de disciplina, pois eu os tinha intrínsecos a mim, da adequação ao sistema escolar de alunos advindos de uma cultura familiar não escolarizada e “indisciplinados”. O semestre foi de intensa luta por ensinar pequenos traços de disciplina e pouco sobre química, ciências e português.

Em 2013 prestei um concurso de técnicos administrativos em educação, e no início de 2014 ingressei como servidor público federal. Atualmente faço parte do setor de Apoio Pedagógico do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* Três Lagoas. Trabalho diretamente com o ensino médio integrado e seus aspectos desafiadores.

A educação é a área de transformações por excelência. E transformar é preciso sempre. Mesmo inteirando-se de que “o modo escolar de socialização é o modo de socialização largamente dominante e hegemônico” (VINCENT, 1995, p. 58), hoje o modelo já não possui o monopólio das mentes e dos corpos juvenis. Portanto, não é um processo acabado. Sempre está em construção.

INTRODUÇÃO

Evasão e transferência externa não são sinônimas, porém, para efeito da pesquisa, foram tratados como dois fenômenos análogos que afetaram diretamente a permanência dos estudantes nos referidos cursos. Utilizou-se o termo “evasão escolar” como sinônimo de “expulsão” e “não permanência” e se entendeu que esta pode ocorrer em decorrência da desistência/abandono do aluno, da retenção por frequência e/ou conteúdo e em caso de transferência, durante todo o percurso dos referidos cursos.

O termo “evasão” quer dizer subterfúgio, fuga, desculpa astuciosa, desvio, esquivia. A própria definição sugere uma ação do ator em questão, ou seja, o estudante. Diferente do termo “exclusão” se refere àquele que foi afastado, jogado para fora do sistema ou simplesmente “expulsão” (FREIRE, 2006). Essa complexidade do termo mostra a diversidade em que as questões de não permanência implicam e não somente aquela em que o aluno decide sair (evadir-se, fugir) da escola.

Esse entendimento sobre uma postura ativa do estudante que decide desligar-se por sua própria responsabilidade (BUENO, 1993) isenta a escola e os outros atores da responsabilidade de mantê-los nos bancos escolares. Porém, o termo exclusão implica na admissão da responsabilidade da escola por não ter mecanismos de aproveitamento e direcionamento do adolescente que se matricula em um curso, seja ele da educação básica ou profissionalizante. Além destes conceitos, há o de “mobilidade” ou migração do aluno para outro curso (Ristoff, 1999 apud VELOSO; ALMEIDA, 2001). Neste entendimento uma parcela significativa do que chamamos evasão, no entanto, não é exclusão, mas mobilidade, não é fuga, não é desperdício, mas investimento, não é fracasso - nem do aluno nem do professor, nem do curso ou da Instituição – mas tentativas do aluno em buscar o sucesso ou a felicidade, aproveitando as revelações que o processo natural de crescimento do indivíduo faz sobre suas reais potencialidades.

A “mobilidade” no caso da transferência pode ser sim, um subterfúgio para mascarar um aparente fracasso e amenizá-lo. Uma forma de aliviar a dor. A busca da felicidade pode estar implícita, mas de forma imatura e inconsequente.

Reprovação e evasão são fenômenos muito antigos, e persistem desde a década de trinta, e uma das mais graves consequências da falta de uma política educacional que atenda as necessidades do estudante em sua aprendizagem. No processo histórico, a escola quase nunca é responsabilizada por estes problemas, vistos sempre como fatores extraescolares

(PATTO, 1996). O problema da evasão escolar (ou da não permanência) atinge instituições públicas e privadas, tanto do ensino fundamental, médio ou superior, quanto de educação de jovens e adultos (EJA) e de educação profissional, com consequências desastrosas em todos os setores, principalmente na vida daquele que está sendo formado para exercer sua cidadania.

Os estudantes são seduzidos pelo número infinito de estímulos e pela velocidade das informações vindas da sociedade virtual que os cerca, e fabricam-se novas formas de comunicação e “necessidades” de consumo, competindo com o ambiente escolar. São seres desconhecidos, em uma sala fechada com um ser estranho a frente tentando se fazer entender, quando na outra ponta, são eles a esperar serem vistos, percebidos e compreendidos, como agentes históricos contextualizados. No entanto, muito do que lhes parece fora de propósito e tedioso nessa fase - experiências, relações, conhecimentos - só poderá adquirir sentido ao longo de um processo. Contudo, na maioria dos casos não acontece por diversos motivos, o que os levam ao abandono da escola.

Em contraproposta, o ensino integrado, com ideal inclusivo, de boa qualidade e gratuito, que poderia provocar algumas centelhas em meio à escuridão do túnel, se aprisionam tão somente no campo da retórica. Esta opção pelo apoio a forma de oferta de educação profissional integrada ao ensino médio do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, deu-se pelo fato de ser a que apresenta melhores resultados pedagógicos (BRASIL, 2007). Porém, algumas práticas educativas se reproduzem promovendo exclusões, que percebidas de modo mais sensível, parecem processos complexos de expulsão escolar contínuos, de extrema perversidade.

Oportunizar um ensino de qualidade e permitir o acesso e progressão de estudantes bem como sua permanência é o grande desafio. Esta tentativa, mais ou menos exitosa em seus primeiros ensaios, mas que visa à transformação da escola elitista, que sempre selecionou os ingressantes com direito ao seu acesso, por sua classe social, começou a ser mudada nas políticas nacionais a partir de 1992 com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, e com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (9.394/96). Esta base legal vai induzir, a partir do ano 2000, políticas de ampliação do acesso à escola em vários níveis e modalidades de ensino, com resultados a serem problematizados.

Resultados inconsistentes (COSTA, 2015; FERRAZ, 2015; GUSMÃO, 2016) mostraram que o método integrado ainda está em construção. O processo revela ranços que embora alterados em seu planejamento, carrega na prática, contradições que se chocam com a realidade do estudante e seus déficits de aprendizagem, assim como outras inúmeras carências de ordem social, que o predispõe a não permanência nos cursos.

O processo recente das políticas de universalização do acesso à escola visa o direito à educação e, a não escolarização faz parte de uma exceção dentro deste projeto, principalmente no Ensino Fundamental. Segundo o IBGE (2010) “a escolarização dos adolescentes de 15 a 17 anos no nível médio não está universalizada” (2010, p. 46). Houve melhoras em relação a 1999, mas ainda metade deles não estava em idade adequada para sua faixa etária em 2009. Em 1999, 78,5% dos alunos na faixa etária entre 15 e 17 anos estavam frequentando a escola. Em 2004, a taxa de frequência subiu para 81,9%, e em 2009 para 85,2%.

Estes números parecem indicar que as políticas de acesso ao ensino médio têm obtido relativo sucesso, porém fez surgir um novo problema, o de manter estes estudantes dentro da escola. Promover a permanência destes alunos no ambiente escolar é um alvo desafiador, pois estes são de realidades distintas, condições sócias econômicas e culturais as mais diversas, que se mostraram à instituição escolar – não preparada para recebê-los – e se requer uma nova configuração na qual amplia sua diversidade cultural, de lógicas distintas, de saberes e valores tampouco reconhecidos e controversos.

Em seu esforço de superação da deficiência de escolarização, a escola se predispõe a uma crise de identidade do lado de dentro de seus muros. Ao tentar manter sua estrutura, normas e regras e a padronização de saberes, práticas e comportamentos, a escola inclui somente trazendo-os para dentro, e no interior os exclui (EYNG E PACIEVITCH, 2012).

O modelo integrado do ensino médio às áreas técnicas tem sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, ou seja, de atender àqueles que não tinham as mínimas condições sociais assistidas, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contraordem dos bons costumes. Na pressa e urgência de controle de uma população em formação, praticaram-se inúmeras incoerências em nome da educação técnica e uma preparação exclusiva de uma parte da população para o mercado de trabalho.

O Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE) propôs sua consolidação jurídica na LDB, com o acréscimo de uma seção especificamente dedicada à articulação entre a educação profissional e o ensino médio, denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, e pelo financiamento para a melhoria da qualidade do ensino médio integrado e ampliação de sua oferta nos sistemas de ensino estaduais por meio do Programa Brasil Profissionalizado, instituído pelo Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Estas melhorias se refletiram na oferta de vagas e o devido preenchimento destas com estudantes advindos de escolas públicas e privadas.

Estas vagas foram plenamente atendidas na lei n° 12.711 de 29 de agosto de 2012. A presente lei prevê em seu artigo 4° “As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas”. Ainda em consonância reserva 50% (cinquenta por cento) destas vagas (referente ao artigo 4°) para os estudantes oriundos de famílias com uma renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário e meio) *per capita*.

O entendimento de formação integrada implica superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Superar o descabido modelo em que uns eram “criados” para mão de obra e outros para pensar e planejar como estes deveriam produzir. O currículo integrado traz a proposta de organizar o conhecimento e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de inter-relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender.

Salienta-se que a integração de conhecimentos – principalmente neste modelo de currículo - depende de uma postura epistemológica, cada qual de seu lugar, cuja construção seja permanentemente em relações com o outro. Os professores de Matemática, de Física e de Língua Portuguesa podem refletir em sua atuação não somente como professores da formação geral, mas também da formação profissional, desde que se conceba o processo de aprendizagem das respectivas áreas profissionais na perspectiva de um todo.

A explicação para a não permanência recai sempre sobre o estudante e seus pais, como atestaram os discursos de corredores e reuniões pedagógicas: “crianças não aprendem porque são pobres ou provenientes de zona rural”, são “imaturas”, são “preguiçosas”; “não aprendem porque seus pais são analfabetos, são alcoólatras”, “os pais trabalham fora, não ensinam os filhos”. A postura destes educadores isenta-os de sua responsabilidade educativa e entende-se que a estrutura e funcionamento ocorrem desde que as crianças se enquadrem dentro de um ideal esperado e não apresentem problemas para aprender.

Faz-se necessário ampliar o reconhecimento do contexto de vida do público estudantil, assim como evitar olhares reducionistas ao situar a evasão escolar como um campo complexo que abrange questões pedagógicas, históricas, políticas, econômicas, sociais e psicológicas, entre outras.

O debate sobre a contradição entre oportunidade e evasão se reporta ao interesse do pesquisador em elaborar uma pesquisa onde se levantariam possibilidades em ajustar a permanência dos estudantes ao acesso e oportunidade, subvertendo esta concepção que

oportuniza o acesso, mas exclui em seu interior, corrompendo o projeto original de proporcionar aos jovens e adolescentes objetivos reais de formação.

A incoerência ocorre em um sistema de ensino ofertado de maneira a selecionar indivíduos aptos à devida progressão em meio a uma grande parcela que não está preparada para tal intento. A formação integrada possui em sua gênese uma abordagem diferenciada, em que se reporta à educação de qualidade em ambas as instâncias, nas disciplinas do currículo básico e as de cunho técnico, as quais potencializam as oportunidades de milhares de jovens em realizar suas escolhas sobre as diversas áreas acadêmicas ou profissionais que compõem este universo de possibilidades. A não permanência dos estudantes em uma larga escala deprecia a oferta de vagas e questiona a oportunidade de acesso, reproduz o fracasso e interioriza uma não inclusão que compromete o futuro destes indivíduos.

No estudo da personalidade humana há diversas teorias psicológicas que enfatizam o conceito que uma pessoa tem sobre si mesma, o modo pelo qual se percebe, influencia na regulação das suas atitudes, o que tem um papel nuclear na formação da sua personalidade. Este fenômeno é denominado de autoconceito e pode ser definido como o conjunto de percepções ou referências que uma pessoa tem de si mesma que se compõem e forma um todo (JORGE, 1996, p.24).

Nas relações sociais ocorridas no cotidiano escolar, professores e alunos fazem julgamentos, emitem juízos de valores, críticas e informações entre si. Estas interações, além de proporcionar aprendizagem de conhecimentos, são os meios para a aprendizagem da conduta social e aprendizagem afetiva de atitudes do indivíduo em relação a si mesmo. Os discursos sobre a incapacidade do aluno e sua conseqüente evasão e fracasso escolar, podem trazer marcas que prevalecerão para além do período escolar e dos muros da escola, perpassando as relações familiares, modificando negativamente as percepções dos colegas de classe, dos pais sobre os filhos, e, conseqüentemente o autoconceito destes.

O objeto de pesquisa que ora apresentamos faz parte de análises que tiveram como foco inicial um estudo com elementos da história oral sobre a perspectiva de estudantes e professores sobre a evasão escolar nos cursos médios integrados de informática e eletrotécnica do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul - *Campus Três Lagoas*, MS.

Uma análise das causas da evasão fez-se necessário devido seus altos índices nas turmas de 2012 e que se sucederam nos anos posteriores de 2013, 2014 e 2015, em seus dois primeiros períodos ou semestres.

O objetivo foi averiguar a contradição existente entre a oportunidade de novas vagas de um ensino de qualidade e a não permanência dos estudantes após o ingresso na instituição.

Foram analisados os projetos de cursos para se compreender a organização curricular e o protagonismo das disciplinas que mais causaram reprovação. A origem escolar e a análise socioeconômica dos estudantes foram realizadas com o intento de averiguar suas influências no processo de evasão.

Buscando a compreensão da dinâmica dos estudantes ingressantes (2012/1) nos propusemos a averiguar primeiramente os aspectos quantitativos do número de ingressantes em contraste com o número de formandos, as disciplinas que mais causaram reprovação e origem escolar e/ou sócio econômica dos estudantes. Centrada na oralidade dos sujeitos e suas inter-relações com os micros poderes estabelecidos, o ambiente escolar e as possíveis causas da não permanência durante os três anos e meio do curso médio integrado, desvendou-se novas interpretações da realidade escolar a que nos propunha averiguar.

Em 2015, O Tribunal de Contas da União - TCU realizou um levantamento de informações nacionais sobre a evasão e a retenção, e detectou fragilidades no processo educacional. Dessa maneira fez recomendações à Secretaria de Educação Tecnológica - SETEC do Ministério da Educação - MEC para elaboração de estratégias para solucionar o problema de evasão na Rede Federal (PEIPEE, 2016).

De acordo com as recomendações do TCU, realizou-se uma análise da visão da instituição sobre o objeto “evasão” em seu Planejamento Estratégico Institucional de Permanência e Êxito dos Estudantes do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul – PEIPEE (2016). Após um diagnóstico quantitativo, buscaram-se os fatores que contribuíam para a evasão, retenção e êxito dos estudantes. Com essa finalidade foi elaborado um questionário em que foram listados os fatores que a comissão do PEIPEE supunha interferir na evasão e no desempenho dos estudantes. Os respondentes – docentes, servidores administrativos, estudantes e egressos, que foram convidados a participar da pesquisa, receberam um questionário via *e-mail* em que deveriam informar o grau de relevância de cada um dos fatores. Para a análise dos dados, foram estabelecidas três categorias de fatores, sendo: fatores relacionados à organização didático-pedagógica; fatores relacionados ao desempenho acadêmico; fatores relacionados a problemas socioeconômicos.

A comissão supôs alguns fatores determinantes que interferiam no êxito dos estudantes, sendo estes: bons hábitos e rotina de estudos - 54,6%; habilidades de estudos bem desenvolvidas - 39,5% e motivação para os estudos de um modo geral - 33,2%. Os bons hábitos se referem àqueles que supostamente não interferiam na rotina escolar, e que não necessariamente seriam maus hábitos, como jogos eletrônicos e esportes em geral em horários que não conflitassem com as aulas ou tarefas extraclasse. Por outro lado, a rotina de estudos

se refere precisamente a uma ausência desta rotina ou uma falta de disciplina para com estes. As habilidades se referem a métodos de estudos, os quais aludem ao despreparo em conhecimentos básicos necessários para a progressão escolar. A motivação ou falta desta, acena como os objetivos da educação formal disputam prioridades na vida destes estudantes.

A suposição foi feita somente em relação aos problemas exclusivos dos estudantes em adaptar-se ao modelo de ensino ofertado. Exime-se desta forma a responsabilidade da instituição e dos educadores.

Após a análise dos questionários, as principais causas determinantes da evasão encontradas de acordo com os fatores foram: dificuldades relativas à formação escolar anterior (falta de conteúdos) - 25,4%; reprovações constantes - 24,4% e dificuldade de adaptação à vida estudantil ou habilidades de estudos - 13,2%. Outros fatores, ou 37% das respostas dos questionários não foram divulgados no relatório. Sua não divulgação deixa uma lacuna para questionamentos: as respostas foram muito pulverizadas ou estas se afastavam das suposições previamente levantadas pela comissão responsável pela pesquisa?

Realizou-se uma segunda consulta com o Núcleo de gestão Administrativa e Educacional (NUGED). Encontrou-se para os determinantes da evasão segundo o núcleo as reprovações constantes - 31,4%; dificuldades relativas à formação escolar anterior (falta de conteúdos) – 17,1% e dificuldade financeira – 17,1%. Os dados encontrados pouco se diferem do primeiro levantamento da comissão, embora as reprovações assumam prioridade em relação à formação escolar anterior. As dificuldades de transporte e a necessidade de se inserir no mercado de trabalho, em detrimento de continuar os estudos, não foram citadas pelos entrevistados ou não divulgadas no relatório.

O olhar da instituição para o mesmo objeto serviu de contexto para uma análise centrada na visão dos estudantes e aos aspectos em que estas se aproximaram ou divergiram, tornando as considerações mais equilibradas e/ou confiáveis. Para esta análise foi utilizada os referenciais teóricos da Nova História Cultural e a metodologia com base em elementos da História Oral.

Os dados coletados nas narrativas dos estudantes apontaram para os motivos da evasão/expulsão como reprovações, conciliar trabalhos e estudos, transporte, acesso à escola e greve/paralizações. Estes foram confrontados com as origens escolares dos estudantes, em sua grande maioria, advindos de escolas públicas municipais ou estaduais e com as disciplinas que mais causaram reprovações. Estas foram das áreas de exatas e àquelas das áreas técnicas que necessitavam de pré-requisitos das disciplinas do currículo básico.

Em uma tentativa de contextualizar o debate sobre a evasão escolar, o primeiro capítulo abordou a revisão da literatura sobre o assunto nos bancos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior - CAPES e do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia - IBICT e autores como Vigotsky (1987) e as noções sobre as conexões entre os campos lógico-conceitual e imaginação; Spozito (2000) e o conceito de transitoriedade juvenil; Bordieu & Passeron (1992) nas concepções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais e culturais; Apple (2003) e as influências neoliberais no sistema educacional; Paulo Freire (2006) e as noções de expulsão escolar e a necessidade de diálogo na relação professor-aluno; Bauman (1998) e os conceitos sobre antropofagia e antropoemia; Saviani (1999) e sua reflexão sobre a pedagogia da essência *versus* pedagogia da existência; Chizotti (2012) e as influências externas na construção do currículo; Gadotti (2013) e a noção de qualidade sociocultural na educação; Sacristán (1999) e o texto curricular como uma seleção; Frigotto (1995) e as reflexões sobre o ensino integrado, os quais se notaram importantes na presente análise.

O segundo capítulo tratou do percurso histórico do Ensino Profissional no Brasil, desde a colônia até os dias atuais, seus percalços e controvérsias. A origem da instrução e a construção da dualidade ensino/prática ou ensino das ciências e o profissionalizante, batalha pedagógica que atravessa os séculos e ultrapassa os muros das escolas. O educativo-pedagógico e a industrialização, elementos imbricados na disputa do método e ambiente mais adequado em servir a um mundo em transformações dos sistemas colonial-feudal-capitalista, fortemente subserviente da economia que fundamentam a adoção de métodos educativos.

O capítulo terceiro a fim de dar uma melhor compreensão do todo situou os Institutos Federais de Ciência e Tecnologia e uma aproximação com o *Campus* Três Lagoas, no qual se inseriu os aspectos teóricos metodológicos em que os dados foram discutidos e ponderados por meio de elementos da metodologia baseada nos referenciais da História Oral (Alberti, 2004; Nora, 1993) e do princípio de micro poderes de Michel Foucault.

O capítulo quatro versou diretamente com o objeto de pesquisa e documentos que continham dados sobre os programas pedagógicos dos cursos médios integrados em eletrotécnica e informática, a origem dos estudantes e análise das disciplinas que mais causaram reprovação. As entrevistas com estudantes e professores foram contextualizadas ao processo histórico e submetidas ao diálogo com os referenciais bibliográficos.

1 REVISÃO DA LITERATURA

A revisão inicial compreendeu a busca no banco de teses da CAPES e do IBICT. O processo aconteceu no mês de maio e junho de 2016, consultados a partir do seguinte descritor: evasão e “currículo integrado”, evasão no “ensino técnico e médio”. Para selecionar as teses e dissertações que seriam utilizadas nesse estudo, foram definidos como critérios: a) evasão no ensino médio integrado, b) currículo integrado ao ensino médio, c) Educação profissional nos Institutos Federais; d) ensino técnico integrado ao ensino médio regular.

Iniciou-se a sistematização dos conteúdos, na qual resultou em 895.648 trabalhos no banco da CAPES e 17 no banco do IBICT. Devido ao número elevado de trabalhos com a palavra “evasão” no descritor, a busca foi redirecionada para as palavras “currículo integrado” e “ensino técnico e médio”, pois estas descrevem o campo na qual a pesquisa se direciona. Com esta seleção obtivemos como resultado 91 trabalhos no banco da CAPES e 21 no banco da IBICT, destes somente 11 trabalhos foram os que se adequaram ao tema “evasão no ensino médio integrado”.

Meira (2015) encontrou percentuais de evasão que variaram entre 23,44% e 62,85% em um estudo de caso no Instituto Federal do Espírito Santo - IFES – *Campus Cariacica* e em sua análise qualitativa apurou a existência de fatores internos e externos à instituição como motivadores da evasão. Almeida (2010) localizou os fatores intraescolares como a reprovação e o desamparo da instituição para que o aluno tivesse condições de permanecer na escola como causa dos altos índices de evasão e repetência no curso técnico em agropecuária integrado ao ensino médio da Escola Agrotécnica Federal de Barbacena, MG. Souza (2014) em um estudo de caso no Instituto Federal do Rio Grande do Norte – IFRN - *Campus São Gonçalo do Amarante*, encontrou fatores relacionados à permanência ou à evasão escolar que estão intrinsecamente relacionados aos aspectos internos a instituição e que fatores como perfil/desempenho do corpo discente, os recursos e estruturas físicas escolares e os processos e as práticas pedagógicas são importantes para favorecer a permanência do aluno. O último autor encontrou resultados semelhantes a seu antecessor, no qual se privilegiou os aspectos internos a instituição como fatores causadores da não permanência dos estudantes.

Gusmão (2016) encontrou uma forte característica propedêutica da modalidade integrada, assim como o desinteresse dos estudantes pela habilitação profissional e o descuido com o estágio supervisionado. As propriedades são complementares, pois se a modalidade apresenta uma dualidade e apresenta uma aresta preferencial, seja ela profissional ou que

precede como fase preparatória para se alcançar um grau superior, no caso a última, virá interferir na sequência do curso dado. O estágio só seria primordial caso o interesse fosse profissional. Da mesma forma, Costa (2015) encontrou altas taxas de reprovação ou evasão no Instituto Federal de Rondônia - IFRO – Campus Ariquemes, e a maioria dos estudantes que concluíram optaram pela carreira acadêmica, o que se distanciou dos objetivos proclamados pelo projeto político pedagógico dos cursos, o qual prioriza o campo profissional.

Johann (2012) em um estudo de caso no Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFSUL - Campus Passo Fundo, destacou as disciplinas que mais reprovaram e concluiu-se que não são apenas os fatores econômicos que justificavam os altos índices de evasão. Esta preocupação está aliada ao processo de retenção do estudante no semestre ou ano que está cursando. A reprovação desencadeia um processo de frustração e o tempo parece “perder-se”, então trocar de escola ameniza o desconforto. Para o controle da evasão, Alves (2011) constatou que a diversidade entre os alunos do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC – Campus Florianópolis deve ser considerado no processo ensino-aprendizagem como uma das propostas de controle da não permanência. Sobre a heterogeneidade dos estudantes, Ferraz (2015) no Instituto Federal da Bahia - IFBA – *Campus* Barreiras encontrou sob o olhar dos atores envolvidos no processo, índices elevados de reprovação na primeira série. Para cotistas foi superior aos demais estudantes, o que deixou evidente a dificuldade da Instituição de ser mais eficaz e promover a equidade e uma educação de qualidade a um público diferenciado. O percentual que concluem os cursos foi baixo na perspectiva de uma escola promotora de equidade. Steimbach (2012) entrevistou alunos concluintes e profissionais do curso técnico em agropecuária integrado de dois colégios agrícolas paranaenses em regime de internato. Verificou-se um grande distanciamento das instituições em relação aos jovens que são, muitas vezes, tratados meramente como alunos que precisam ser disciplinados. Nessa lógica, muitos alunos perdiam o direito ao internato e, desse modo, precisavam abandonar a escola. A outra forte razão para o abandono foi a falta de adaptação inicial a um colégio tão distinto da realidade comum em nosso país.

Pelissari (2012) procurou entender o sentido e significados dos jovens que procuram os cursos da educação técnica de nível médio e em que medida esses significados se relacionam com o panorama de procura e abandono verificado. Uma visão reificada e idealista acerca da tecnologia (fetiche da tecnologia) e, decorrente dialeticamente dessa visão, uma falsa expectativa a respeito do mercado de trabalho na área de atuação do técnico são os elementos centrais que explicam os elevados números de jovens que procuram os cursos. As

causas do abandono foram encontradas na estrutura da sociedade, mediadas por fatores culturais da própria organização da escola e pela construção identitária da juventude.

Yokota (2015) em um estudo de caso nos cursos técnicos integrados em eletrônica, informática e mecatrônica da ETec Jorge Street do Centro Paula Souza, no município de São Caetano do Sul, Estado de São Paulo, no qual elaborou propostas de gestão escolar baseada em características do processo de evasão e dos elementos instituição, coordenadores de curso, dos professores, e dos alunos. Orientaram-se algumas ações de intervenção para a instituição tais como um Sistema Integrado de informação e gestão, criação de um grupo para avaliação das condições de trabalho dos coordenadores de curso e a formação de um grupo de pesquisas educacionais. Para coordenadores e professores uma proposta de formação continuada e de certificação para ambos. Para os alunos um programa de estágios e a criação de um Sistema Integrado de Progressão Parcial, os quais sem dados de resultados das orientações.

A partir da leitura dos resumos das dissertações observamos que os trabalhos adotaram a abordagem quantitativa e qualitativa. Na metodologia destacam-se as entrevistas semiestruturadas, a análise documental e o estudo de caso.

As discussões levantadas são conduzidas em torno da evasão (ensino médio e ensino profissionalizante), de suas causas e fatores que não contribuem para a promoção da permanência do estudante no ensino médio integrado.

A pesquisa aponta ainda que a maioria dos demais trabalhos fazia referência à evasão no PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), às universidades e escolas estaduais e municipais, diferindo tematicamente do objeto de pesquisa que se centraliza em cursos médios integrados.

O enfoque central deste trabalho está sob o prisma dos Institutos Federais. No entanto três trabalhos selecionados se referem a dois colégios agrícolas, a uma Escola Técnica Estadual e um do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI.

Aprofundando o *corpus* de análise podemos observar que o assunto “evasão” e/ou expulsão embora muito estudado e discutido no ensino básico e superior, não apresenta muitas pesquisas realizadas no ensino médio integrado. Dos trabalhos selecionados a maioria foram escritos em 2015. Como podemos observar na tabela abaixo, trata-se de uma discussão bastante recente.

Tabela 1 - Teses e dissertações sobre “evasão no currículo integrado” e “evasão no ensino médio, técnico”

Data	Teses	Dissertações	Total
2009	-	01	01
2010	-	01	01
2011	-	01	01
2012	-	03	03
2013	-	-	-
2014	-	01	01
2015	-	04	04
TOTAL	00	11	11

Fonte: Elaboração própria.

Conforme a literatura, a evasão foi considerada durante muito tempo como uma consequência exterior ao que ocorre dentro dos muros escolares. A relação evasão e trabalho foi uma das mais utilizadas para fundamentar o êxodo de estudantes, seja ele do ensino fundamental, médio ou superior. Entendia-se que o universo pesquisado possuía esta característica também por uma simples necessidade, não havia possibilidades além da escolha: estudar ou sobreviver. O trabalho era percebido como uma questão de sobrevivência e não como uma escolha livre de múltiplos campos de atuação, embora se tenha notado que assume também outras conotações de necessidade, por exemplo, a de consumo.

A contradição exposta entre a oportunidade de acesso à escola em relação à evasão e/ou expulsão, desencadeada pela democratização do acesso ao ensino público expõe outro elemento conquistado recentemente, a possibilidade de escolha da progressão acadêmica após o ensino médio. Portanto, o(a) estudante poderá, em tese, usar seu livre-arbítrio para escolher o que quer ser após os dezoito anos. O ensino de “qualidade” impulsiona o acesso ao ensino superior, porém faculta aqueles que não permanecem escolhas mais restritas ou aos cursos menos concorridos ou de notas de corte do ENEM acessíveis ou baixas.

É conveniente salientar que a possibilidade de progressão escolar foi democratizada somente a partir do ano 1990, com as mudanças ocorridas nas políticas sociais e educacionais, e referentes ao ensino médio integrado às áreas profissionais e tecnológicas exclusivamente a partir do ano 2000. Com esta mudança de perspectiva coube mudar também nosso foco de observação. Não é mais a necessidade de trabalho para atender necessidades básicas o imperativo para a não permanência, mas o mundo do consumo em larga escala e cada vez mais atrativo. Contudo, continua sendo fundamental olhar para dentro dos muros escolares e questionar: por que o(a) estudante ainda não permanece nos bancos escolares?

Uma análise quantitativa não seria suficiente para elucidar o problema suscitado, pois corre-se o risco de analisar ainda de forma superficial, não compreendendo suas múltiplas causas. Os atores diretamente envolvidos e que sofrem a ação de exclusão e/ou expulsão é que precisam expor as razões de sua não permanência, vozes anteriormente não levadas em apreço – embora saibamos que estas devem ser problematizadas dentro dos parâmetros teórico-metodológicos que explicitaremos mais à frente.

1.1 A evasão contradiz a oportunidade: mobilidade ou expulsão?

Ao tratarmos do objeto de pesquisa em questão, julgamos importante o diálogo com outros autores devido à proximidade destes com o objeto de pesquisa e da relevância na discussão a que se propõe.

Em meados da década de 70 uma análise sobre os cursos noturnos apontou que a evasão escolar acontecia em virtude de os alunos serem “obrigados a trabalhar para sustento próprio e da família, exaustos da maratona diária e desmotivados pela baixa qualidade do Ensino, muitos adolescentes desistem dos estudos sem completar o curso secundário” (MEKSENAS, 1992, p. 98). Estes estudos apontaram que os alunos de nível socioeconômico mais baixos têm um menor índice de rendimento, portanto, são mais propensos à evasão.

Dentre os fatores externos que influenciam na não permanência dos estudantes estão aqueles aludidos ao mercado de trabalho, às conjunturas econômicas específicas, à empregabilidade em horário escolar e à efetivação das políticas públicas que se referem ao Ensino Profissionalizante (ARAÚJO, 2013).

Os defensores dos fatores internos como determinantes da evasão escolar expressam a ideia de que a escola é a responsável pelo sucesso ou fracasso dos alunos, principalmente daqueles pertencentes às categorias pobres da população (BOURDIEU; PASSERON, 1992). O fracasso se concretiza quando nos deparamos com déficits escolares e reagimos como educadores ou não. Estes autores assinalam a responsabilidade da escola, pois para eles, a evasão e a repetência estão longe de serem problemas conexos às características individuais dos alunos e suas famílias. Não se trata de olhar para dentro e dizer que a culpa é dos outros, mas de saber e refletir sobre si. O déficit torna-se então somente reflexo da forma como a escola recebe e exerce ação sobre as pessoas das diferentes classes sociais.

Dentre os fatores internos, encontramos a questão da escola não-atrativa: de currículos desatualizados, da falta de ações pedagógicas em disciplinas com altas taxas de retenção, da

falta de apresentação coerente dos critérios e do sistema de avaliação do desempenho do aluno, da falta de formação didático pedagógico dos professores (ARAÚJO, 2013).

No Instituto Federal do Triângulo Mineiro se constatou que entre os fatores de ordem institucional que contribuem para a evasão se sobressaem o excesso de atividades e da carga horária de aulas. Entre os fatores individuais estão o desinteresse profissional pelo curso escolhido, a indisponibilidade e incompatibilidade de tempo para estudar, as reprovações, as dificuldades em associar teoria com a prática e em acompanhar os conteúdos (REZENDE *et al.*, 2013). Generalizar atividades e carga horária como um dos motivos para a não permanência é dizer que o aluno não estava apto para a devida instituição e não a isenta de culpa pelo fracasso. Ainda se questiona sobre as possíveis reprovações e as dificuldades sobre os conteúdos e suas apreensões e culmina-se com a prática de produzir provas sobre si mesmo.

No Instituto Federal de Brasília se averiguou que “na busca de causas plausíveis que justifiquem o paradoxo oportunidade *versus* evasão, há margem para a inferência de que o processo de inclusão ainda está por fazer” (FREDENHAGEM, 2014, p. 17). O presente processo de inclusão ainda se mescla ao desejo de imputar aos contingentes externos e ao próprio aluno, a causa de nossas incapacidades.

O presente “fracasso” na escola não cabe necessariamente ao aluno, salvaguardando a parte de responsabilidade que lhe compete, mas de uma perversa apropriação que está internalizada no próprio indivíduo, que se sente incluído ou não, que se sente parte daquele contexto ou não. Nele se efetiva a inclusão ou não. Trata-se de um indivíduo que “assimilou e incorporou muito bem uma condição degradante de – ‘intransitivamente’ – não participante” (FREDENHAGEM, 2014, p. 17).

O aprendizado deve ser organizado de forma adequada, levando-se em consideração as etapas de crescimento, porém são as interações destas etapas com o seu devido meio é que resultarão em desenvolvimento mental (VIGOTSKY, 1987), e assim, criam-se vários processos de aprendizagem. Porém, para que isto aconteça são necessárias as devidas conexões entre os campos lógico-conceitual e imaginação. Esta última como uma força explicativa dos processos de conhecimento do mundo pela criança em que esta desenvolve um modo de interpretar as relações que se estabelecem entre imaginação, linguagem e racionalidade abstrata. A qualidade destas interações e/ou ocorrendo em etapas não adequadas para as devidas realidades propostas restringem, ou na pior das hipóteses, sabotam o desenvolvimento mental necessário para os devidos processos de aprendizagem formal.

Portanto, esta condição em assimilar o fracasso ou a exclusão pode ser uma condição de sua transitoriedade juvenil. Spozito (2000, p. 8) argumenta que “ocorre um reconhecimento tácito da maior parte das análises em torno da condição de *transitoriedade*¹ como elemento importante para a definição do jovem”. Esta transição que o define, o identifica, pois ao não se sentir incluso, o que marca sua trajetória é a não permanência e o devido sentimento de fracasso. Esta apropriação é nociva porque o molda até a fase adulta.

As diferentes formas de convivência e de laços familiares e comunitários são reflexos de suas próprias culturas. A “cultura” dos adolescentes vindos de famílias distintas, uma com mais posses e outras com problemas financeiros refletem em suas carreiras escolares. A prioridade dos pais é transmitida aos filhos de acordo com suas próprias capacidades em imprimir as possibilidades ou necessidades que lhes são facultadas. Cunha (2009, p. 51) se refere como “[A]s pessoas tendem a viver ao mesmo tempo na “cultura” e na cultura. Analiticamente, contudo, essas duas esferas são distintas pois se baseiam em diferentes princípios de inteligibilidade. A lógica interna da cultura não coincide com a lógica interétnica das “culturas”. A coerência na aprendizagem deveria tratar o ensino de múltiplas formas entre as diferentes “culturas”.

Uma das maneiras de sanar as deficiências no processo ensino-aprendizagem seria o investimento adequado na formação de professores. E nesta área há consenso de uma carência pungente de conhecimentos pedagógicos, pois as instituições de formação produzem determinadas concepções, crenças, culturas e práticas, e elucida que:

[...] é recorrente, nos cursos de licenciatura específicos – em História, por exemplo, a crença de que, para ser (bom) professor de História, basta saber História, ou seja, o importante é o domínio do conteúdo da disciplina. Os saberes pedagógicos são considerados complementares, de segunda ordem, de menor importância na hierarquia disciplinar do currículo acadêmico. (FONSECA, 2010, p. 5).

Uma predileção dos conhecimentos pedagógicos também se mostrou danoso à prática docente e ao processo de ensino. Os saberes pedagógicos destituídos de conteúdo específicos saqueiam o aprendizado e proporciona a ignorância de disciplinas básicas de formação. Hierarquizar saberes pedagógicos em detrimento de conteúdo específico ou seu reverso, somente unilateraliza o problema e abarca a incompetência. O conhecimento pedagógico é

¹ Transição como indeterminação e como necessidade de subordinação. Os jovens crescem em estatura e não se sentem mais como crianças, mas também não são adultos. Portanto são definidos pelo que não seriam. O segundo aspecto se refere à necessária subordinação dessa fase à vida adulta. Esta qualificada como estável em contraste com a instabilidade e crise que caracteriza a vida juvenil (SPOZITO, 2000).

transferido no momento da prática de ensino e revela sua importância na apreensão de conteúdo.

Esta dualidade entre saber pedagógico/conteúdo não responde as necessidades do estudante que está no processo de aprendizagem em que o conhecimento específico é insuficiente para responder e sanar dúvidas das relações entre conteúdo e sociedade, ambiente no qual o jovem está inserido. Esta dificuldade equivale à dicotomia entre escrita e letramento. Não são somente sílabas e palavras, mas pensar e referenciar estas a um contexto maior e mais complexo. Letras sem contexto tornam-se dogmas; contexto sem as sílabas tornam-se heresias. Um é mecânico, o outro sem sentido.

A instituição escolar deveria ser a ponte que interliga o lar do estudante e o mundo. Como define Arendt (1992, p. 238) é a “[...] instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo”. A segurança intrauterina é quebrada inicialmente quando nascemos, viemos à luz – tão intensa e tão cheia de outros fatores, como a temperatura desigual e oscilante – e na época escolar, quando enfrentamos o mundo e suas relações, antes seguro e afirmado no seio familiar, nos preparamos para descobrir o desconhecido. Mas os fragmentos dessa transição interpõem-se e nos separa entre disciplinas (FORQUIN, 1993). Fragmentação iniciada, como um ritual, na hierarquia do currículo acadêmico dos futuros professores.

A reflexão, instrumento fundamental no processo de formação, torna-se somente um instrumento de retórica em que

[...] a apropriação generalizada da perspectiva da reflexão, nas reformas educacionais dos governos neoliberais, transforma o conceito professor reflexivo em um mero termo, expressão de uma moda, à medida em que o despe de sua potencial dimensão político-epistemológica, que se traduziria em medidas para a efetiva elevação do estatuto da profissionalidade docente e para a melhoria das condições escolares, à semelhança do que ocorreu em outros países. (PIMENTA e GHEDIN, 2002, p. 45)

Sem reflexão de sua prática enquanto professor, sua atual formação se perde em eloquências inúteis e o impulsiona para as profundezas de sua profissão, que o impossibilita de reconhecimento e, em conjuntura ainda pior, quando a ausência de reflexão o torna insensível e incapaz de ver-se como o outro, agenciando um círculo vicioso, onde o final da cadeia é o próprio estudante.

O currículo integrado no ensino médio nos faz refletir sobre as diversas possibilidades de intersecção de disciplinas, de correlações possíveis entre o emaranhado de conteúdos que

muitas vezes se faz sem sentido em uma fase da vida que justamente se busca significados. Devem-se valorizar as experiências vividas no espaço da instituição escolar pelo aluno e suas relações, as quais irão regular seus comportamentos e promover suas capacidades (FORQUIN, 1993). Estas experiências dentro do espaço escolar podem promover suas potencialidades e torná-los capaz de resistir em meio ao processo de ensino-aprendizagem.

Entretanto, os estudantes se deparam com a seletividade durante todo o processo de ensino. O sistema neoliberal “postula que os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado, um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, mantendo-se o padrão de qualidade na oferta dos serviços”. (AZEVEDO, 2004, p. 15). Esta visão impõe o mérito como um de seus vieses classificatórios em aptos e não aptos. O mérito é enaltecido como merecimento aos mais hábeis, disciplinados e capazes. Oportunizar o acesso e garantir a permanência do estudante, independente de seu nível social, pretende quebrar a hegemonia deste sistema meritório e proporcionar condições a um número cada vez maior de indivíduos considerados incapazes ao processo de conhecimento. Refletir sobre os números nos faz entender um processo danoso e coincidente com um ensino médio que se habilita a selecionar os “mais preparados” daqueles que pouco aprendem em suas jornadas iniciais, mas que os cercam e os impede de prosseguir. Os limites de suas percepções agregam valores de seleção social, em que o próprio discurso mascara a ideologia que o manipula e o mantém coercivo em um patamar controlável e de pseudoformação, afetando sua permanência nos bancos escolares e, como consequência, uma relação de dependência entre os indivíduos em sociedade (BORDIEU; PASSERON, 1992).

A educação passou a significar um papel estratégico para o projeto neoliberal. Os governos neoliberais passaram a intervir no sistema educacional coadunados com as empresas privadas (APPLE, 2003). Esta gestão híbrida da educação direcionou a formação para atender aos objetivos da produção capitalista, preparando pessoas para o trabalho, com uma visão exclusivamente técnica e, por outro lado, a educação como meio para a propagação do liberalismo como a única forma de organização social por meio da livre iniciativa e do livre mercado.

Os resultados desta junção entre educação e mercado originou um processo no qual se inclui e no interior se exclui, e mostra como a escola atua na reprodução e legitimação das desigualdades sociais e culturais (BORDIEU; PASSERON 1992). Esta capacidade de excluir os recém-incluídos, de segregar os diferentes (estratégias de exclusão) e de homogeneizar (estratégia de assimilação) poderá ser exercida através do próprio currículo, da falta de percepção da realidade de vida do educando e de seu histórico de formação e, nos discursos

meritórios, os quais classificam e selecionam os alunos capazes e incapazes. De como, quando menos se falou em democracia no interior da escola mais ela esteve articulada com a construção de uma ordem democrática e quando mais se falou em democracia no interior da escola menos ela foi democrática (SAVIANI,1999). A retórica permanece em seu questionamento “o que é a pedagogia da existência, senão diferentemente da pedagogia da essência, que é uma pedagogia que se fundava no igualitarismo, uma pedagogia da legitimação das desigualdades?” (Ibidem, p. 52).

Ao adotar-se o mesmo elemento formativo no trabalho e outra na qual se visa uma formação do homem de produção ativa ou dos elementos do processo de ensino técnico profissional e da Escola Nova, Manacorda (1999) entendeu que aparentemente são soluções opostas, embora neste aspecto as tendências escolanovistas e as pedagogias tecnicistas se aproximam.

As estratégias de assimilação e exclusão são chamadas de antropofágica e/ou antropoêmica por Bauman (1998). A estratégia de assimilação ou antropofágica consiste em “tornar a diferença semelhante; abafar as distinções culturais ou linguísticas; proibir todas as tradições e lealdades, exceto as destinadas a alimentar a conformidade com a ordem nova e que tudo abarca” (BAUMAN, 1998, p. 28-29). A estratégia antropoêmica, que complementa a estratégia antropofágica quando esta não é eficiente, consiste em: “vomitar os estranhos, banilos dos limites do mundo ordeiro e impedi-los de toda a comunicação com os do lado de dentro. [...] confinar os estranhos dentro das paredes visíveis dos guetos, ou atrás das invisíveis, mas não menos tangíveis [...]” (BAUMAN, 1998, p. 28).

O que realmente há é uma “expulsão escolar”, pois os alunos, quando não são “impedidos” de ingressar nas escolas, devido a vários problemas sociais, não conseguem se manter e, portanto, são “expulsos” delas. Para Paulo Freire (2006) a não permanência do educando na escola possui uma conotação prática muito simples e direta: expulsão. Na verdade, a evasão é uma interrupção do processo de emancipação do sujeito, que o abandona à sua própria sorte.

A antropofagia em Bauman (1998) esgota-se na construção de identidades e muitas vezes quando as interações são quebradas por problemas na assimilação de comportamentos estereotipados, que não se enquadram em determinados grupos e espaços. Quando o grupo dominante ou a instituição (no caso a escola) entende que o indivíduo não poderá tornar-se semelhante aos demais, ela o despede e o vomita. Freire (2006) entende que são expulsos. Ambos os autores entendem que não há uma ação por parte daquele que deixa o ambiente, mas o contrário. Embora se pode perceber que na percepção dos alunos há uma confusão de

interesses ou uma “compreensão sincrética” (SAVIANI, 1999). Por mais conhecimentos e experiências que detenham, há impossibilidade no ponto de partida entre a articulação da prática pedagógica e a prática social na qual estão inseridos. Esta participação em seu meio social os predispõe a escolhas e interesses particulares e, que por ora podem conflitar com o ensino formal. Portanto, a escola para se tornar efetivamente democrática precisa dialogar com estes alunos, com suas experiências e necessidades.

Garantir o acesso não é suficiente, mas se fazem necessárias estratégias que fazem com que os estudantes permaneçam nos referidos cursos. A devida permanência requer uma qualidade humanizadora da educação, pois uma educação para todos não deve ser um privilégio de poucos.

1.2 O currículo integrado e o ensino profissional tecnológico

Na era da informação, ter ou não ter o acesso à educação – como se em outras épocas não o fossem, embora a *commodity* “conhecimento” não era tão valorizada – faz enorme diferença. Em nível de importância, este acesso é considerado como um novo paradigma de vida sustentável, em que se é preciso renovar os sistemas de ensino e lhes dar sentido (UNESCO, 2005).

Reconhece-se que o currículo integrado ainda se encontra em um processo de construção. Intensos debates entre os educadores, comunidade e o Ministério da Educação foram propostos sobre o tema. Entretanto, os debates sobre o currículo ultrapassam os muros escolares e embrenham-se entre os interesses econômicos e do mercado.

1.2.1 Os interesses envolvidos na construção de um referencial curricular²

Em 1987 o Centro de Pesquisa e Inovação Educacional (*Center for Educational Research and Innovation* – CERI) da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, elaborou, sob a responsabilidade de Skilbeck (1990 apud CHIZZOTI, 2012), o estado da arte sobre a reforma dos currículos e apresentou a revisão sistemática e compreensiva dos principais problemas levantados pelos estados

² Baseou-se em texto de Chizzoti (2012) em todo o trecho.

membros da OCDE sobre a questão curricular, com o propósito de estimular análises e resolver tensões às mudanças demográficas, econômicas e políticas experimentadas pelos países, na década 1980. O relatório faz um diagnóstico das transformações sociais e educacionais das décadas 1950 – 1980; assinala a mudança na compreensão do currículo da educação básica e avalia o processo para o desenvolvimento futuro dos currículos da educação primária e secundária. O relatório é, ao mesmo tempo, um diagnóstico das grandes questões levantadas aos currículos dos sistemas nacionais de educação e da centralidade da questão para afrontar as novas exigências do desenvolvimento dos países membros e revela

O interesse crescente que suscita a adoção de um tronco comum de matérias fundamentais mostra que se está prestes, em diferentes países, de se encontrar um acordo sobre uma base comum de educação e sobre os aspectos prioritários dos currículos escolares (Skilbeck, 1990, apud CHIZZOTTI, 2012, p. 437).

Em 1990 houve intenso movimento entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD e Banco Mundial, os quais patrocinaram a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia. Reuniu-se representantes de governos, organismos e peritos internacionais para estabelecer um “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem”, que pudesse ser uma referência e um guia para governos, organismos internacionais, instituições de cooperação bilateral, organizações não governamentais (ONG) e todos aqueles comprometidos com a meta da educação para todos (CHIZOTTI, 2012).

O Fórum Mundial de Jomtien cuja motriz da política propôs a Educação para Todos (UNESCO, 1990) resultante desse Fórum, foi o tema de um ambicioso projeto para garantir um currículo básico para toda população mundial e foi referência para as políticas de educação básica dos sistemas de educação. No ano 2000, o Fórum reafirmou, em Dakar, no Senegal, o compromisso de garantir o acesso gratuito à educação de qualidade para todas as crianças. As declarações atualizaram as discussões sobre a educação básica e foram um grande apelo político, seguido de manifestações oficiais enfáticas e de sugestões oportunas para a organização dos sistemas de educação. Os fóruns trouxeram recomendações relevantes: “a afirmação da concepção ampliada de educação básica e necessidades educacionais básicas, a universalização do acesso, o foco na aprendizagem, entre outras, mas não feriram, direta e substantivamente, a questão da organização curricular” (CHIZOTTI, 2012, p. 436-437).

O ingresso na década de 90 da OCDE na formulação de um padrão curricular foi decisivo em virtude da dinâmica da organização e do foco privilegiado dessa organização: “o desenvolvimento econômico – tema que afetou, profundamente, as economias nacionais engolfadas na globalização e sacudidas pelo montante neoliberal” (Ibidem, p. 437). Afirma-se que este arquétipo curricular não é recente, pois ainda na década de 20, nos Estados Unidos, Bobbit (1922 apud KLIEBARD, 2011, p. 31) propagava que a avaliação do currículo deveria ser realizada como uma espécie de controle do produto ou estudante. Este controle de qualidade propunha que os padrões qualitativos e quantitativos definitivos fossem estabelecidos para o produto, ou seja, o currículo era pensado e programado baseado em objetivos que identificassem o estudante ou ao fim que lhe era dado. Assim, a consecução eficiente do produto final tornava-se o critério pelo qual os meios eram selecionados.

Em 1996, um relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO, presidida por Jacques Delors e outros catorze peritos, denominado Educação: um tesouro a descobrir (DELORS, 1998), apontou a “aprendizagem ao longo da vida” (*lifelong learning*) como novo paradigma da educação do futuro, o qual preconizava quatro pilares da educação para o novo século: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. “Entretanto esse relatório não propôs estratégias curriculares para a escola básica” (CHIZOTTI, 2012, p. 437).

Em 1997, a OCDE incorporou o conceito de currículo para esboçar o projeto de desenvolvimento econômico dos países membros. Para isso, tratou de dirimir as controvérsias e divergências em torno do conceito, a fim de desenvolver um enfoque colaborativo e multidisciplinar, e estabelecer o marco para as políticas educacionais dos países membros que acordassem definir o conjunto de competências-chave para os respectivos sistemas de educação. Observou-se a relevância da influência anglo-saxônica na OCDE e nas questões educacionais, em um período de franca hegemonia do capitalismo angloamericano, e como seus sistemas de educação serviam de exemplo para os demais países. Esses sistemas de educação, historicamente, guardam afinidade com o mercado e a formação profissional, tendem a professar uma concepção pragmática da educação e encontrar a relevância instrumental dos currículos escolares. Essa exemplaridade teve influência significativa na OCDE e aproximou a tradição escolar universalista, republicana, da tradição liberal, pragmática e profissional da educação básica.

Entre 1997 a 2003, a OCDE patrocinou, sob a liderança da Suíça, a análise teórica e fundamentos conceituais sobre as competências-chave no contexto da OCDE (SALGANIK; RYCHEN; MOSER; KONSTANT, 1999) para dar suporte ao Projeto Definição e Seleção das

Competências-chave, conhecido como - DeSeCo, 1997–2003. Para realizá-lo, reuniu um grupo de especialistas e juntamente com políticos e educadores realizaram uma análise coerente e compartilhada sobre quais competências-chave são esperadas dos jovens e adultos no mundo moderno e quais níveis de competência devem alcançar com a escolaridade.

O grupo tinha a finalidade de, em meio às diferenças ideológicas e conotações semânticas conflituosas, encontrar convergências e definir um marco conceitual e consensual sobre um termo para servir como fonte de informação para a identificação das competências-chave basilares e dar suporte às pesquisas comparativas internacionais que visam medir nível de competência de jovens e adultos (RYCHEN; SALGANIK, 2001, 2003). A elaboração do estado da arte sobre o conceito e a construção de um marco de referência comum concluiu com informe final em 2003, sobre as competências-chave para uma vida exitosa e um bom funcionamento da sociedade (RYCHEN; SALGANIK; MCLAUGHLIN, 2003). O projeto reconheceu a diversidade de valores e prioridades de países e culturas, e afirma que identificou desafios universais da economia global e da “cultura”, assim como valores comuns que informam a seleção de competências mais importantes. Em resposta à questão: Quais são as competências necessárias para enfrentar os diversos desafios da vida? O texto final do projeto DeSeCo responde que:

Definir essas competências pode melhorar a pertinência das avaliações concebidas para determinar em que medida os adolescentes e adultos estão preparados para afrontar as questões e exigências da vida e identificar os objetivos gerais da educação e da aprendizagem, ao longo da vida toda (OECD, 2005, p. 5).

O elenco das competências deveria constituir os novos objetivos da educação, a rota para o desenvolvimento dos países e a orientação para a formação das novas gerações integrarem-se, de forma coesa, na sociedade do conhecimento e no mundo do trabalho produtivo, considera uma “abordagem inovadora baseada na noção de ‘*literacia*’ que remete à capacidade dos alunos de analisar, raciocinar e comunicar quando enunciam, resolvem e interpretam problemas dependentes de matérias diferentes” (OECD, 2005, p. 5).

O projeto teve papel importante na organização de debates internacionais e na sistematização de referências multinacionais para as políticas públicas de educação, e afirma que os conhecimentos disciplinares são importantes, mas insuficientes para a complexidade crescente das atuais demandas sociais.

A definição dessas competências esteve conexa com a necessidade da Organização ter um marco explícito de referências para o Programa para a Avaliação Internacional de Estudantes (*Programme for International Student Assessment* – PISA, sigla em inglês). A

busca de indicadores comparativos entre os sistemas de educação nacionais, promovidos pela OCDE, UNESCO e pelo Gabinete de Estatísticas da União Europeia – EUROSTAT, incentivou a difusão de indicadores de performance do PISA para avaliar uma questão que se tornou tema dominante nos discursos educacionais: a qualidade da educação, como afirma Meunier (2005). A OCDE desempenhou papel preponderante na consolidação do PISA como um modelo de avaliação de desempenho baseado não mais em programas de ensino, mas em um conjunto de competências esperadas dos alunos da educação básica.

A proposta da OCDE influenciou, direta ou indiretamente, os sistemas de educação de outros países, mesmo daqueles que não eram signatários. O Brasil não é membro da OCDE, mas partilha de alguns projetos, como o PISA, o Programa de Indicadores Mundiais da Educação (*World Educational Indicators – WEI*), o programa Panoramas da Educação (*Education at a Glance*) e o Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (Pesquisa TALIS). Por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, orientou-se a política de avaliações educacionais (Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico - IDEB, Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, Prova e Provinha Brasil, Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SARESP entre outros).

O texto do projeto DeSeCo da OECD considera que uma competência é mais que conhecimentos e habilidades. Envolve a capacidade de enfrentar demandas complexas, apoiar-se e mobiliza recursos psicossociais (inclusive habilidades e atitudes) em um contexto particular. Por exemplo, habilidade de comunicar-se efetivamente é uma competência que se pode apoiar no conhecimento individual da linguagem, de habilidades práticas em tecnologia e informação, e em atitudes em relação às pessoas com as quais se comunica (OECD, DeSeCo, 2005, p. 4). Assegura igualmente um fundamento para determinar quais as competências-chave, pois elas “não resultam de decisões arbitrárias sobre as qualidades e habilidades pessoais desejáveis, mas de considerações cuidadosas dos pré-requisitos psicossociais para a realização da vida e o bom funcionamento da sociedade” (OECD, 2005 p. 6).

Os projetos curriculares sofrem influências diretas de organismos internacionais, ligados aos interesses do mercado capitalista e neoliberal. O currículo por competências é um produto do mercado neoliberal e prima pela meritocracia. Quem é competente, sobressai-se; quem não se adequa, descarta-se.

1.2.2 A formação integrada e o viés do “ensino de qualidade”

Integrar o currículo do ensino médio ao profissional e tecnológico foi uma alternativa para se adequar ao sistema social e escolar brasileiro, que se utilizou de eixos norteadores na perspectiva da ciência, tecnologia, cultura e do trabalho. Esta foi uma decisão provisória adotada pelo Ministério da Educação – MEC, após ampla discussão entre educadores, sociedade civil e o governo no ano de 2004. A intenção era implantar um ensino “politécnico”, ou seja, voltado para as múltiplas áreas da ciência e da literatura, porém devido à necessidade do estudante brasileiro ao término do ensino médio necessitar com urgência em sustentar-se e à própria família, optou-se por integrar o currículo básico as áreas profissionais e tecnológicas, com isso se oportuniza o acesso e proporciona a possibilidade de ingresso ao mercado de trabalho.

Desta forma, o Decreto nº 5.154/2004 propõe em seu artigo 4º o ensino médio integrado à educação profissional. O tema currículo integrado no ensino médio tornou-se uma discussão necessária no contexto educacional atual, principalmente com a expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica no país a partir de 2005, com uma operacionalização em duas fases: fase I, 2005 a 2007; fase II, 2007 a 2010, com um investimento previsto de R\$ 1,1 bilhão (BRASIL/MEC/SETEC, 2012). Na primeira fase foram criados 64 Institutos Federais, na segunda contabilizou-se mais 150 unidades, totalizando o número de 214 unidades até 2010, que somadas às 140 Escolas Técnicas pré-existentes, atingiram o número de 354 unidades. (BRASIL/MEC/SETEC, 2010). Entretanto, até fevereiro de 2012 a SETEC exibiu em seu sítio na internet um total de 366 escolas entregues até 2010. Provavelmente contabilizaram-se alguns *campi* ainda não entregues até a presente data.

Figura 1 – Cenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica até 2012

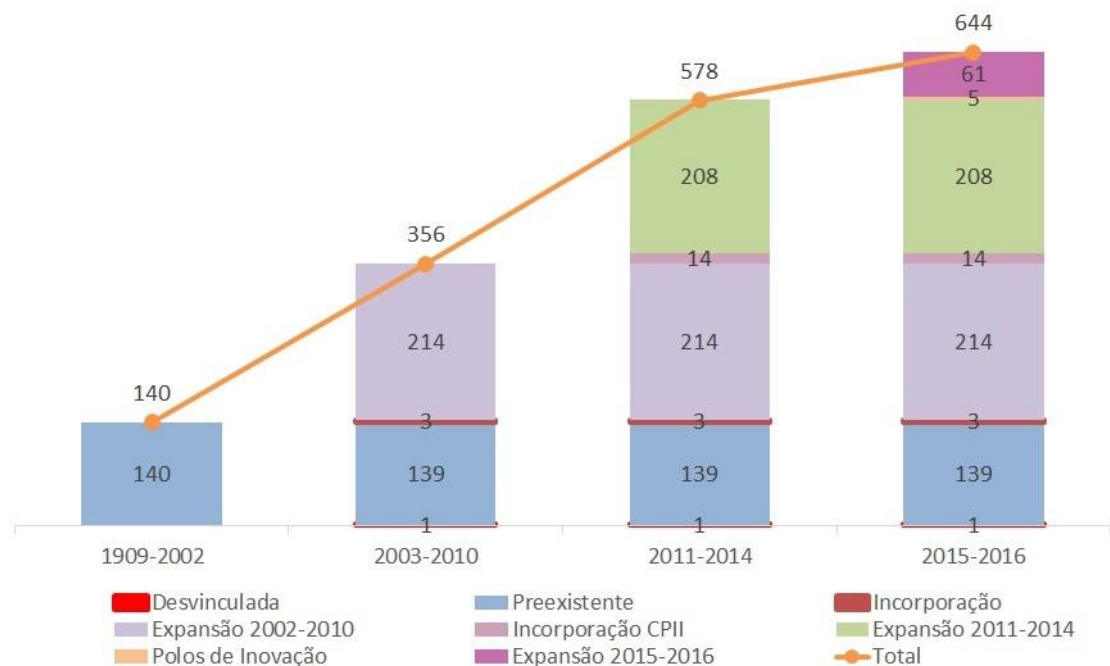


Fonte: BRASIL/MEC/SETEC, 2012.

A fase III, entre os anos de 2011 a 2020 prevê a implantação de 60 novas unidades de ensino a cada ano, durante a vigência do próximo Plano Nacional de Educação (2011 a 2020), levando a Rede Federal à configuração de 1000 unidades até o final da década (MEC/SETEC, 2010).

Os dados atualizados no ano de 2016 do plano de expansão contam com a implantação de mais 278 unidades espalhadas por todo o Brasil desde 2010, totalizando 644 *campi* em funcionamento em 568 municípios atendidos (BRASIL, 2016). Nestes *campi* são ofertados os cursos médios integrados (50% do número de vagas), licenciaturas (20%), superiores tecnológicos, engenharias e pós-graduações (30%).

Figura 2 – Cenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica até 2016



Fonte: Rede Federal/MEC, 2016.

Durante a fase de expansão da Rede de Educação Profissional e Tecnológica e a proposta de ensino médio integrado à educação profissional, estabelecida por meio do Decreto nº. 5.154/2004, a Organização das Nações Unidas, a Ciência e a Cultura – UNESCO, organizou em 2008 alguns *workshops* para discutir eixos norteadores das políticas educacionais brasileiras, os quais resultaram em um estudo chamado “Integração entre o ensino médio e a educação profissional”, escrito por Regattieri e Castro (2009). Ambas as pesquisadoras são coordenadoras oficiais de projetos do setor da educação e da representação da UNESCO no Brasil.

Na conclusão do documento foram indicadas três recomendações: Legislação mais concisa e concreta no que se diz a compreensão dos atores educacionais em sua prática; compatibilidade entre as orientações ministeriais e as Diretrizes Curriculares Nacionais e a existência de formação continuada do pessoal técnico e docente, com debates da legislação e normas da implementação dos cursos integrados.

As referidas autoras afirmam que “concepção e construção de currículo pertinente ao curso de ensino médio integrado com a educação profissional técnica é, portanto, questão aberta” (Ibidem, 2009, p. 85). Esta abertura deverá ser relevante no que condiz com o diálogo que deverá existir entre o MEC e as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs, além das formações continuadas dos trabalhadores em educação, aproximando-se dos debates em torno da criação do Decreto 5.154/2004, no qual se reitera a integração do Ensino Médio as áreas técnicas.

Ressalta-se que está inclusa nesta possibilidade de integração a questão da qualidade do ensino. A qualidade é a categoria central no novo paradigma da educação sustentável (UNESCO, 2005), embora esta não esteja separada da quantidade. Pois “qualidade para poucos, não é qualidade, mas privilégio” (GENTILI, 1995, p. 177). E aqui esclarece e contrapõe a ideia de que para ser de qualidade, não importa números, mas sim aqueles que se tornaram bons. Lembram as palavras do professor Moacir Gadotti (2013, p. 4) “quando esta educação era para poucos, era boa só para esses poucos”. Portanto, a educação para todos não se torna um privilégio de poucos. A educação deve ser apropriada para o novo público e ser de “qualidade sociocultural” (Ibidem, p. 4). A qualidade do ensino inclui transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura e não somente uma matrícula em períodos rigorosamente estipulados. Neste contexto escolar assegura-se ao aluno a sua cultura, seus desejos e seus sonhos (FREIRE, 1997).

Percebeu-se e se concorda que a noção de competência ou uma redefinição do sentido dos conteúdos de ensino, de modo a atribuir um sentido prático aos saberes escolares, o qual se centraliza em competências verificáveis em situações e tarefas específicas, está, pois, no “âmago das reformas curriculares contemporâneas; não é mero modismo volátil, pois, expressa muito mais que mera mudança lexical, é uma ruptura epistemológica, na perspectiva de Foucault (CHIZZOTI, 2012, p. 434)”. Para Foucault (1966), uma nova *episteme* – a forma particular que explica e dá sustentáculo a um novo discurso científico de uma época.

Na prática, o modelo de competências, como base comum de conhecimentos a ser dispensada à população escolar, impôs a interferência direta do Estado nos currículos escolares. A composição abrangente da Organização das Nações Unidas - ONU em relação

aos seus países membros, sem poder de indução das políticas educacionais dos sistemas de ensino nacionais, relegou as recomendações ao arbítrio de cada país. O Fundo Monetário Internacional - FMI teve maior poder de indução em países que recorreram a financiamento, o qual impuseram determinações explícitas a ser cumpridas, como o Brasil enquanto esteve vinculado aos financiamentos deste Fundo (CHIZOTTI, 2012).

A qualidade política e econômica de um país depende da qualidade de sua educação. Entretanto, a economia não deve ditar as regras desta educação, assim

A educação não tem como finalidade servir à economia, e sim ser a indicadora dos caminhos da economia. Não deve ficar de costas para ela, mas não precisa ser sua escrava, nem ter pragmatismo tal que seus índices de eficácia sejam medidos pelas taxas de crescimento econômico (ALMEIDA, 2006, p. 15).

Desta forma, observa-se que o currículo integrado deve ser considerado na construção da modalidade Ensino Médio Integrado, de modo que este seja discutido e possa romper com a binaridade (ensino propedêutico/ensino técnico ou profissionista), de maneira a promover a construção de uma educação com formação para o trabalho, mas dentro de uma concepção humanística.

Em 2013 foi publicado pela UNESCO outro estudo intitulado Currículo Integrado para o Ensino Médio: das normas à prática transformadora, organizado por Marilza Regattieri e Jane Margareth Castro, com apoio do Ministério da Educação, visou atender ao programa curricular amplamente discutido pelos países membros da OCDE. A introdução oficial desse novo padrão curricular resulta de um movimento ao final do século passado e provocado por grupos de estudos e pesquisas, de reuniões e congressos de agências internacionais e por recomendações propostas para os países membros da OCDE e a introdução nos sistemas nacionais europeus de educação (CHIZOTTI, 2012).

Os resultados encontrados sobre currículo integrado ao ensino médio nos estudos da UNESCO têm como objetivo subsidiar gestores públicos de educação na formulação de ações de políticas públicas para a qualidade baseada em “eficiência” e em suas concepções de currículo, diferentemente do que se discutiu com a comunidade, gestores e o governo como base nacional em 2004. O fundamento deste documento da “Reunião da Sociedade Civil” entendeu que a qualidade como conceito é

Um processo que exige investimentos financeiros de longo prazo, participação social e reconhecimento das diversidades e desigualdades culturais, sociais e políticas presentes em nossas realidades. Queremos uma qualidade em educação que gere sujeitos de direitos, inclusão cultural e social, qualidade de vida, contribua para

o respeito à diversidade, o avanço da sustentabilidade e da democracia e a consolidação do Estado de Direito em todo o planeta (2004, p. 1).

Neste sentido, a educação não é vista somente como um investimento econômico e sua qualidade não está só em função dos resultados econômicos do investimento feito em educação. Este conceito se aproxima da “qualidade sociocultural” (PADILHA & SILVA, 2004) e “socioambiental” (PADILHA, 2007) da educação. Educar com qualidade sociocultural e socioambiental significa “educar para o respeito à diversidade cultural, educar para o cuidado em relação aos outros e ao meio ambiente, rejeitando qualquer forma de opressão ou de dominação” (GADOTTI, 2013, p. 7). Do ponto de vista social a educação é de qualidade quando contribui para a equidade; do ponto de vista econômico, a qualidade refere-se à eficiência no uso dos recursos destinados à educação. O padrão mercantil do conceito de “qualidade total” é o oposto do conceito de “qualidade social”. A mercantilização³ supõe o entendimento de que a educação é uma mercadoria.

No estudo da UNESCO se desenvolveu um protótipo de currículo chamado “ensino médio de formação geral orientado para o mundo do trabalho e para demais práticas sociais”, e apresenta-se como características a orientação dos estudantes quanto à escolha profissional, engajamento em práticas sociais, organização democrática das atividades de aprendizagens, dentro e fora do contexto escolar (REGATTIERI e CASTRO, 2013, p. 13). Para as referidas autoras isto significa priorizar o protagonismo juvenil, em que estes devem definir, planejar e executar seus projetos de modo a modificar a sua realidade. A palavra protagonismo vem de “*protos*”, que em latim significa principal, o primeiro, e de “*agonistes*”, que quer dizer lutador, competidor. É um termo que se utiliza no cinema para se referir ao personagem principal de uma encenação. O que se quer exaltar são o esforço e o mérito, em que se colocam indivíduos de realidades diversas em uma mesma competição, atribuindo-lhes valores escalonados.

A finalidade e objetivos do ensino médio nesse modelo estão propostos na integração dos conhecimentos da formação geral com as da educação profissional de nível técnico, o enfoque dado contempla as avaliações de desempenho e coaduna-se com os referenciais da OCDE. Diferentemente do documento Educação profissional técnica de nível médio integrado ao ensino médio elaborado pelo MEC, em ampla discussão com educadores, sociedade civil e o governo, o qual propaga que “o currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema

³A mercantilização refere-se à atribuição de um valor econômico a todas as coisas, inclusive a um direito, como é a educação. Mas não se deve confundir com privatização (BERTOLIN, 2007).

de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender” (BRASIL, 2007, p. 42).

Há um desafio em instrumentalizar este currículo do campo da retórica a prática nas escolas. Se as finalidades de seu texto não forem abertas e discutidas com as comunidades, corre-se o risco em torná-lo um instrumento da OCDE, que em nome da eficiência e da seleção de competências, excluirá um grande número de estudantes que simplesmente não se encaixarão em seus padrões de qualidade. Neste sentido, Schneider (2013), descreve sobre a proposição deste currículo de modo a articular o ensino médio ao técnico, afirma sobre a importância do diálogo na construção deste currículo, que após o Decreto 5.154/2004 se propõe a uma educação integrada, com base nos conceitos de politecnia e omnilateralidade, emerge-se a necessidade da recomposição do todo. Desta forma, reafirma as discussões de sua base legal, assim como o texto do MEC na medida em que este trabalha com a relação da parte e a totalidade como podemos observar:

Salientamos que a integração de conhecimentos no currículo depende de uma postura epistemológica, cada qual de seu lugar, mas construindo permanentemente relações com o outro. O professor de Química, de Matemática, de História, de Língua Portuguesa etc. Podem tentar pensar em sua atuação não somente como professores da formação geral, mas também da formação profissional, desde que se conceba o processo de produção das respectivas áreas profissionais na perspectiva da totalidade (BRASIL, 2007, p. 52).

Ainda que se tenha uma nítida percepção que as práticas estão bem distantes da legislação e da retórica, a referência do todo implica desde sua gênese, com discussões e abrangência de diferentes áreas envolvidas, com a participação da sociedade, pois esta comunidade se reconhece ao discutir suas possibilidades, recorrendo às fragilidades regionais e de sua própria maneira de interagir. Nesse ínterim, Vasconcelos (2014, p. 125) aponta a seguinte consideração:

Embora também possa significar o entrosamento entre setores ou entre pessoas, esse sentido não é o foco da integração no currículo integrado. Vale destacar, porém, a relevância que esse significado da palavra adquire nessa modalidade curricular que supõe o trabalho coletivo, a cooperação e o diálogo entre os pares.

Observa-se que os eixos norteadores para a construção de um Currículo Integrado é a formação em sua totalidade (para o trabalho e humanística) e sua construção coletiva. Em uma educação “progressiva” baseada na autonomia, o currículo precisa transmitir a tradição de controvérsia cultural e os conflitos sociais subjacentes (SACRISTÁN, 1999, p. 158). Para

o autor, mesmo que se identifique a cultura e os parâmetros adotados, todo texto selecionado como currículo é isto: uma seleção. Esta pode partir de uma ideia hegemônica de controle ou seu viés antagônico, da emancipação dos sujeitos. “O nexos entre cultura objetivada e experiência do sujeito precisa contar com a cultura local na qual esta experiência está enraizada” (Ibidem, p. 190).

Entende-se que o texto curricular é uma seleção e não se isenta de ideologia e verifica-se e discute-se com a comunidade quais seriam os objetivos e finalidades dos cursos, a quem realmente deve atender e transmitir o conhecimento. A “cultura” local reflete as experiências, as quais podem ser limitadas pelo seu modo de vida e de suas relações, tornando a realidade do alunado distante do meio acadêmico.

Desta maneira, é preciso encurtar esta distância entre o discurso e a prática escolar de seus sujeitos. Para Hannecker (2014, p. 87) o currículo integrado

Pressupõe a integração entre Ensino Médio e a Educação Profissional, exige superar estruturas e formas fragmentadas de conhecimento, intenta a necessária flexibilização de estruturas curriculares, o entrelaçamento de saberes de áreas diversas, sem se afastar das características socioeconômicas da região. Essa perspectiva se afina com os objetivos precípuos dos Institutos Federais.

Superar as formas tradicionais do currículo, onde se encontram fórmulas fragmentadas e rígidas e, ao mesmo tempo torna-las flexíveis, em que se articulam diversas áreas do conhecimento e ao mesmo tempo se entrelaçam com os interesses da comunidade, as quais se reiteram os objetivos das discussões e de sua base legal (Decreto 5.154/2004) e o documento base do MEC de 2007.

A articulação entre as disciplinas do currículo básico e as de cunho profissional exigem mudanças dos sujeitos envolvidos. Cariello (2009, p. 41) relaciona o decreto e os demais agentes que interagem,

Nessa perspectiva, é preciso considerar que a aprovação do Decreto nº 5.154 não é suficiente para promover uma mudança significativa em todo o processo educacional estruturado nos anos de 1990. É preciso que o governo, em suas diferentes esferas, as escolas e as empresas e demais instituições educacionais da sociedade civil implicadas no processo de mudança se mobilizem para que haja transformações efetivas na sociedade.

A estruturação dos anos 90 desvinculou as áreas do conhecimento geral das áreas técnicas (Decreto 2.208/97), e expôs a dualidade do ensino para o trabalho e aquele em que se almeja uma progressão para o ensino superior. O Decreto 5.154/2004 revogou e tornou legal a

integração das áreas propedêutica e técnica profissional. De modo a combater a extrema desigualdade socioeconômica, encontrou-se como solução um tipo de ensino médio que garantiria a integralidade da educação básica e os objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração (BRASIL, 2007). Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional exigida pela dura realidade socioeconômica do país.

Bernstein (1981 apud MORAIS 2004, p.6) afirma que a integração coloca as disciplinas e cursos isolados numa perspectiva relacional, de tal modo que o abrandamento dos enquadramentos e das classificações do conhecimento escolar promova maior iniciativa de professores e alunos, mais integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos, combatendo, assim, a visão hierárquica e dogmática do conhecimento. Portanto, para que esta integração aconteça é preciso que haja pontos de contato interdisciplinares, voluntariedade dos professores e práticas inclusivas em relação aos estudantes.

Faz-se necessário nesta discussão a superação da visão de trabalho somente como função utilitária e econômica. Para que se transforme o que se materializa em prol dos mercados econômicos internacionais, é necessário que se inverta

A relação situando o homem e todos os homens como sujeitos do seu devir. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo (FRIGOTTO, 1995, p. 8).

O trabalhador hoje precisa ser polivalente e especializado ao mesmo tempo. Ele deve ser polivalente no sentido de que possui uma boa base de cultura geral, pois esta fará com que compreenda o sentido do que está fazendo. Que o possibilite a fazer escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. Porém, não somente como práxis econômica, mas como realização e produção humana.

1.2.3 Ensino Médio Integrado e o que ainda faz parte do campo da retórica

A educação politécnica compreende uma educação unitária e universal destinada a superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e voltada para “o domínio dos

conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140).

Precisamos partir de alguns pressupostos para a integração, o primeiro é compreender que homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos. O segundo pressuposto é que a realidade concreta é uma totalidade síntese de múltiplas relações (RAMOS, M. 2005).

Os dois pilares conceituais de uma educação integrada são os que se refere a um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional.

O que vem a ser formação integrada, ou do ensino médio integrado ao ensino técnico? O que se quer com a concepção de educação integrada? Que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (CIAVATTA, 2005).

Esta superação do trabalho entendido somente no sentido econômico reivindica uma mudança de cunho social, em que o estudante possa ter possibilidade de escolher continuar dedicando-se exclusivamente aos estudos. Desta forma

O horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 35).

Esta educação deve possibilitar o acesso à cultura, à ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional. Não deve se resumir ao ensino de muitas técnicas, mas a uma educação que permita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna. Como formação humana, o que se busca “é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (BRASIL, 2007, p. 41).

Como proporcionar aos estudantes compreensões globais, totalizantes da realidade a partir da seleção de componentes e conteúdos curriculares? Como orientar a seleção de conteúdos no currículo da formação integrada? A resposta a tais perguntas implica buscar relacionar partes e uma pretensa totalidade.

Segundo Kosik (1978) cada fato ou conjunto de fatos, na sua essência, reflete toda a realidade com maior ou menor riqueza ou completude. Por essa razão, é possível que um fato deponha mais que outro na explicação do real. Assim, a possibilidade de se reconhecer a totalidade como objetivo a partir das partes é dada pela probabilidade de se identificar os fatos ou conjunto de fatos que deponham mais sobre a essência do real; e, ainda, de distinguir o essencial do acessório, assim como o sentido objetivo dos fatos. Para fins formativos, isso significa identificar componentes e conteúdos curriculares que permitam fazer relações sincrônicas e diacrônicas cada vez mais amplas e profundas entre os fenômenos que se quer “aprender” e a realidade em que eles se inserem.

A educação geral integrada à educação profissional, unidas em todos os seus campos onde se dá a preparação para o trabalho, este como princípio educativo - no sentido de superar um ensino que prepara ou habilita para receber instrução mais completa, ou seu revés, que prepara somente para o trabalho, incorpora a dimensão intelectual ao sistema produtivo, passível de formar indivíduos capazes de autorregular-se, cidadãos cientes de seus direitos e deveres, tornando-os responsáveis por seu tempo e espaço em sua coletividade.

As pesquisas mostram que a integração está em processo. Silva (2010) observou maiores índices de concordância dos professores na possibilidade de relacionar conteúdos entre as áreas do conhecimento e a maior discordância destes com o currículo centrado nos conteúdos de cada disciplina, implicando na excessiva importância do cumprimento do programa de ensino. Estivalet (2014) identificou que em torno de 85% das aulas são planejadas de forma individualizada, sem a devida e necessária socialização dos planos de ensino para que, a partir deles, se possam criar estratégias de integração com as demais disciplinas, levando em conta as atividades já previstas. Percebeu evidências de que a integração está em um processo bastante tensionado e com pouca adesão dos professores.

O desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares ainda significa um desafio para os educadores, sendo que há pouco diálogo entre as disciplinas técnicas e gerais, e que seria necessária uma formação continuada para professores e gestores, além da participação da orientação pedagógica para liderar discussões sobre integração curricular e o desenvolvimento de projetos de natureza interdisciplinar (GRILLO, 2012; ABRÃO, 2014; SILVA, 2014; VASCONCELOS, 2014).

A qualificação do professor é estratégica quando se fala de educação de qualidade. Quais os parâmetros dessa qualificação? “O problema é que, tanto os conteúdos quanto a metodologia dos cursos de formação dos professores são, geralmente, ultrapassados. Eles são baseados numa velha concepção instrucionista da docência. Precisam de profundas mudanças” (GADOTTI, 2013, p. 10).

As transformações necessárias podem se iniciar de forma que o professor deixa de ser um lecionador para se tornar um organizador do conhecimento e da aprendizagem. Que o ensino seja como Gadotti (2013, p. 8) deseja para seus filhos e netos, no sentido etimológico da palavra, *insignare*, que significa “marcar com um sinal”, indicar um caminho, um sentido. Um bom professor deve ser um profissional do sentido.

Para que esta integração entre a educação profissional técnica e o ensino médio de formação geral constitua-se em política pública educacional é necessário que essa assuma uma amplitude nacional na perspectiva de que as ações realizadas nesse âmbito possam enraizar-se em todo o território brasileiro nas esferas federal, estadual e municipal de governo (BRASIL, 2007). Os movimentos sociais são sujeitos indispensáveis ao processo de planejamento teórico-epistemológico - concepções de currículo, a construção e a atualização de projetos pedagógicos, as condições e o tamanho da oferta dos cursos - sobre educação profissional integrada ao ensino médio.

Em se tratando da formação profissional no ensino médio, os conhecimentos específicos de uma área profissional não são suficientes para proporcionar a compreensão global da realidade. Por isso, deve-se contemplar também a formação geral. Entretanto, quando se parte dos conceitos gerais se tende a ficar no abstrato, pois a realidade não se dá a conhecer imediatamente; é preciso analisá-la.

A integralidade aparece, aqui, como necessidade e, portanto, como princípio norteador do currículo e como método de ensino-aprendizagem, pois os conceitos de diversas disciplinas seriam relacionados à luz das questões concretas que se pretende compreender.

Para efetivação desta política pública precisam-se sanar algumas fragilidades, entre elas a falta de professores efetivos e suas devidas formações. Essa formação deve ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes. Esse direcionamento tem o objetivo de orientar a formação desses profissionais por uma visão que englobe a técnica, mas que vá além dela, incorporando aspectos que possam contribuir para uma perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente e, dessa forma, privilegie mais o ser humano

trabalhador e suas relações com o meio ambiente do que, simplesmente, o mercado de trabalho e o fortalecimento da economia (BRASIL, 2007).

A escola mais justa e equitativa deve-se reportar as palavras de Apple sobre as políticas neoliberais e neoconservadoras, as quais “tendem a ignorar o fato de que as características externas as escolas, como pobreza, poder político e econômico, assim por diante, explicam muitíssimas vezes uma parte muito maior da variação no desempenho escolar do que a suposta garantia de uma ‘escola eficiente’” (APPLE, 2003, p. 190). Este desempenho do estudante não é mais obrigatoriamente afetado por uma necessidade econômica para sobrevivência, embora enfrentamos hoje novas necessidades de consumo com um mercado cada vez mais atrativo, em que se criam falsos imperativos de compra, que pode ser comparado com o que Marx chamou de “fetichismo da mercadoria”⁴ (MARX, 2005), em que se refere ao fenômeno da atribuição de valor simbólico aos produtos.

O currículo integrado que objetiva um aprendizado significativo implica num movimento de diálogos entre as unidades curriculares que busca como ponto em comum um trabalho cooperativo, transformando o conhecimento em uma unidade e não de forma fragmentado.

Diante desse contexto tão diverso, persistem as interrogações: Como construir um currículo que seja realmente integrado? Como integralizar os conteúdos tão rígidos construídos ao longo da história para que ele abarque a totalidade das compreensões do trabalho e da vida? Como envolver os professores e técnicos administrativos para que possam seguramente enfrentar os desafios da integralização?

A necessidade de discussões coletivas e reflexões sobre as políticas públicas e as práticas a serem adotadas, se faz eminente dentro dos espaços escolares, com vistas a favorecer a construção de significados que visa à formação para o trabalho e as concepções humanísticas.

A estruturação deste currículo do ensino médio integrado ao profissional recebeu a inserção da área de tecnologia, pois esta é uma área de cunho atual devido os avanços e inovações recebidas e utilizadas por grandes empresas e também por sua inserção no seio da sociedade. Outro desafio do currículo em que o aparato tecnológico promove o acesso ao uso da técnica, das habilidades em manejá-la ou ser dirigido por ela.

⁴ Objeto animado ou inanimado, feito pelo homem ou produzido pela natureza, ao qual se atribui poder sobrenatural e se presta culto. Foi este significado conferido ao fenômeno da atribuição de valor simbólico aos produtos (manufaturas) que o sociólogo Karl Marx (1818 – 1883) observou em meio aos seus estudos sobre o mundo do trabalho na modernidade (MARX, 2005).

1.3 O uso da “*Techne*”: da neutralidade ao domínio da natureza

A abordagem do tema “evasão” no Ensino Profissional e Tecnológico – EPT exige uma reflexão específica da tecnologia, esta como uma ferramenta da ciência para atender à vida do ser humano, ou vista somente como um aparato de mercado que sustente o consumo de produtos e/ou serviços que atenda o suposto “bem-estar” da sociedade. Nesta seção, discutir-se-á historicamente, ainda que brevemente, as tecnologias e de suas alusões causadas pelo modo como é hegemonicamente idealizada pela e na sociedade industrial.

É do mito da batalha entre os deuses gregos Prometeu e Júpiter, em que o primeiro livra a humanidade da fúria do segundo roubando uma faísca do fogo celeste e entregando aos mortais, que o titã confere à humanidade a faculdade de cultivar a inteligência, as artes e a ciência. No ato de entregar o fogo, Prometeu atribuiu aos homens a técnica, e esta unida à razão, confere à humanidade a esperança no domínio de seu destino e da vida.

A posse da técnica, aliada ao conhecimento, foi capaz de proporcionar ao homem os mecanismos necessários para realizar os avanços que tornaram possíveis a afirmação da humanidade. No princípio seu uso foi utilizada somente para a própria sobrevivência da vida em grupo. Segundo Schwartz (1975)

Devemos ao homem das cavernas, ao caçador do paleolítico, inovações da maior significação como o uso do fogo, a construção da linguagem e a invenção de eficientes modos de caçar [...] também a descoberta do princípio da alavanca e da utilização do impacto para perfurar e quebrar. Já ao revolucionário antepassado do período neolítico, devemos o conhecimento das primeiras técnicas de tecelagem e agricultura, cerâmica, de simbolização plástica como meio de comunicação [...] a noção de lar e a organização da religião, chegara enfim, o fim da vida nômade e se instalara, o ser humano, sedentariamente. Chegado, então, o período de utilização do bronze e do ferro, a arquitetura foi enriquecida por técnicas novas, deu-se a invenção da roda e a construção das primeiras máquinas simples. (SCHWARTZ, 1975, p. 49)

Teoricamente a técnica ao longo da evolução humana teve como objetivo humanizar a natureza, ou tornar-lhe sujeita no sentido de exploração ou exercer domínio sobre ela. Ou ainda como entendia Karl Marx (1996) transformar a natureza no corpo inorgânico do homem, o que mais tarde foram sendo substituídas por outras prioridades do mundo civilizado em que se introduz assim uma nova fase em que os mitos foram substituídos gradativamente por uma nova perspectiva humana de se colocar frente ao mundo.

Marcuse (1982), ao se referir sobre o crescente domínio do aparato tecnológico nas relações humanas na década de 60 afirmava que

Em face das particularidades totalitárias dessa sociedade, a noção tradicional de ‘neutralidade’ da tecnologia não mais pode ser sustentada. A tecnologia não pode, como tal, ser isolada do uso que lhe é dado; a sociedade tecnológica é um sistema de dominação que já opera no conceito e na elaboração das técnicas. (MARCUSE, 1982, p. 19)

A oposição à tese da neutralidade da técnica expõe sua face frente a perda de uma alegada inocência tecnológica até então professada. A sociedade atual está diluída na emersão do estado de bem-estar social que propaga um estilo de vida a serem seguidos por todos os seres humanos. Este quadro deflagra uma nova racionalidade, imposta pelos padrões ideológicos de consumo potencializados pelo avanço crescente da tecnologia: a racionalidade tecnológica.

Além do universo tecnológico, a sociedade industrial é um ambiente também político, expressão da fase mais atual da realização de um projeto histórico específico, que transforma e organiza a natureza em mero material de dominação.

Ao se desdobrar, o projeto molda todo o universo da palavra e da ação, a cultura intelectual e material. No ambiente tecnológico, a cultura, a política e a economia se fundem num sistema onipresente que engolfa ou rejeita todas as alternativas. O potencial de produtividade e crescimento desse sistema estabiliza a sociedade e contém o progresso técnico dentro da estrutura de dominação. A racionalidade tecnológica ter-se-á tornado racionalidade política. (MARCUSE, 1982, p. 19)

A crítica de Marcuse também tem um sentido contrário à tese do determinismo. O “universo político” pelo qual se caracteriza a sociedade industrial, de caráter inerentemente tecnológico, influencia a forma e a essência de toda a sociedade, da base material com suas forças produtivas às esferas culturais e ideológicas.

O uso da técnica neste novo modo de vida em sua forma mais abrangente também é a que mais causa preocupação quanto a sua sustentabilidade, pois o usuário acaba por findar-se em suas próprias ferramentas. O meio adotado adquire formas gigantescas que o envolve e o sucumbe. A utilidade da técnica, dos meios subalternos e agenciamentos das grandes corporações, faz com que vislumbremos um mundo melhor sem o devido controle ao acesso e uso da técnica, vez e voz de Prometeu quando percebe sua quase insensatez

Antes de mim, eles viam, mas viam mal; e ouviam, mas não compreendiam. Tais como os fantasmas que vemos em sonhos, viviam eles, séculos a fio, confundindo tudo. Não sabendo utilizar tijolos, nem madeira, habitavam como as pródidas formigas, cavernas escuras cavadas na terra. Não distinguiam a estação invernos da época das flores, das frutas, e da ceifa. Sem raciocinar, agiam ao acaso, até o momento em que eu lhes chamei a atenção para o nascimento e o caso dos astros (ÉSQUILO, s/data, p. 45).

Anterior ao seu uso e posse da técnica, a natureza era seu próprio limite. Havia uma sujeição do ser humano à ordem da natureza. Mas foi o titã Prometeu que lhe apresenta a técnica, então como consequência houve a mudança “do tempo que retorna para o tempo que envelhece” (GALIMBERTI, 2006, p. 40). O agir cego ou ingênuo do ser humano que lhe permitia voltar ao seu igual, em seu mundo sempre equilibrado, é tomado agora como um surto, como a consciência da morte. Semelhança com o mito cristão, em que o ser humano após desobedecer ao seu criador, é banido do paraíso e tornado finito seus dias sobre a terra. Entre as descrições também há semelhanças quanto às maneiras de enxergar a si mesmo e ao seu entorno. A técnica é o instrumento que Prometeu utiliza para “abrir” os olhos do ser humano, embora esta mesma possibilidade para a narrativa cristã torna o homem um ser errante pelo mundo. Seu uso desmedido poderá ser a medida de sua própria extinção.

René Dubos (1974, p. 123) enfatiza que “na cidade ou no campo, o ambiente tecnológico é que é o principal responsável pelas condições que ameaçam a saúde biológica e mental, bem como a qualidade das interações humanas”. Este ambiente que ele se refere é exatamente o que resultou da subversão da ciência e da técnica pelos interesses industriais destituídos de consideração aos valores humanos, moldando assim uma humanidade que não reconhece a si mesma e os demais. Nas palavras do poeta: “não é que a sociedade seja criada à imagem e semelhança do homem, mas que ela consegue criar um homem à sua imagem e semelhança” (ALVES, 1968, p. 20).

A natureza, aparentemente, não apresenta mais resistência, não impõe seus limites, e assiste de forma passiva o desvencilhar de novos projetos e objetivos. A técnica a observa somente como um caminho para solucionar as inquietações do homem quanto ao seu desejo de progresso. Este, à custa da exploração da natureza. Esta, agora alcançável devido o presente dado por Prometeu. Os mortais agora com os olhos abertos ao seu entorno e prontos para explorar o que lhe é devido.

Contrária à visão cristã, Prometeu doou ao homem a esperança na crença de que a morte fugiria do natural e poderia ser evitada, o que o fez acreditar que poderia interferir no ciclo da natureza, como Zeus, e prolongar os seus dias na terra. O saber agir no mundo e a possibilidade de reverter a presente ordem a seu favor é como o pecado original, já não satisfaz apenas pela estratégia da sobrevivência, mas pela adaptação da técnica, que na modernidade adquiriu um forte poder de transformação, com a possibilidade de novas intervenções, inclusive em seus próprios DNAs. Como Hans Jonas explicita “o *homo faber* aplica sua arte sobre si mesmo e se habilita a refabricar inventivamente o inventor e

confeccionador de todo o resto” (JONAS, 2011, p. 57). Assustadoramente, nem Prometeu, mesmo com poder de previsão, não imaginava no nível de manipulação que as técnicas/tecnologias chegariam aos dias atuais.

Diante do agir humano ambicioso por transformações que almejam nada mais do que seu próprio bem-estar, sem uma salutar reflexão sobre o meio que o sustenta, Hans Jonas questiona

Hoje, porém, certos progressos na biologia celular nos acenam com a perspectiva de atuar sobre os processos bioquímicos de envelhecimento, ampliando a duração da vida humana, talvez indefinidamente. A morte não parece mais ser uma necessidade pertinente à natureza do vivente, mas uma falha orgânica evitável; suscetível, pelo menos, de ser em princípio tratável e adiável por longo tempo. Um desejo eterno da humanidade para aproximar-se de sua realização. Pela primeira vez temos de nos pôr seriamente a questão: “Quão desejável é isto? Quão desejável para o indivíduo e para a espécie?” (JONAS, 2011, p. 58).

A humanidade vivencia uma técnica que não enxerga o passado, mas apenas o futuro, e reconhece que o novo comportamento exige uma nova ética, cuja base está na responsabilidade “proporcional à amplitude do nosso poder” (JONAS, 2011, p. 63). Com o manejo da técnica nos sentimos seres superiores e acreditamos que podemos interferir em todo e qualquer sistema, sem calcular as consequências nas quais estamos nos impondo e à humanidade. O princípio da responsabilidade nos faz olhar para nossas reais intenções e ao mesmo tempo nos potencializa a arcar com os possíveis danos aos sistemas.

Esta amplitude de poder exige uma nova ética ou forma de nos relacionar com os seres vivos e à natureza, as quais estão baseadas em três premissas: 1. A condição humana, resultante da natureza do homem e das coisas, é imutável; 2. A partir dessa condição humana é possível a clara determinação do bem humano; 3. É também possível delimitar, com perfeição, o alcance da ação humana e sua conseqüente responsabilidade (PESSINI, 2012, p. 228).

Hans Jonas fala da necessidade da desvinculação da ideia do antropocentrismo para se alcançar uma perspectiva biocêntrica, que amplia a visão do todo, a fim de harmonizar a convivência do homem com a natureza e garantir a sobrevivência humana na terra. Ou seja, de pouco adiantará o progresso tecnológico se este não for pautado na moderação, pois o desequilíbrio neste progresso causará a destruição da própria humanidade, escravizando-a ao invés de libertá-la, conforme desejou Prometeu.

Embora o discurso moderador de uso e responsabilidade, a sociedade tecnológica e todo seu aparato de propaganda levam os sujeitos a se submeterem aos seus apelos de bem-

estar e comodidade não apenas com docilidade, mas até com entusiasmo. Porém, não é nova a presente assertiva, pois ainda no século XVI, Francis Bacon advogava o desenvolvimento científico como recurso para a redenção da humanidade, e que ao invés da liberdade, optava pelo domínio da ciência. No Renascimento, as técnicas foram denominadas “artes”, por influência da concepção grega. Entretanto, somente no século XVIII, Jean-Jacques Rousseau acusava o desenvolvimento científico e tecnológico como força desumanizadora. Rousseau concordava com Bacon sobre a alternativa: teremos ciência ou liberdade, mas optava pela liberdade ao invés da dominação científica (MORAIS, 1988).

Fica claro que os filósofos já percebiam os piores problemas que acometeriam o mundo ocidental nos próximos séculos. Este período pré-tecnológico já expõe o aspecto totalitarista do sistema tecnológico, exposto por Alexander Herzen (apud URBAN e GLENNY, 1974, p. 107), em meados do século XIX “o que eu realmente temo é Gengis Khan com um telégrafo”. Neste período ainda se permitia um desenvolvimento das crianças mais natural e sólido do seu psiquismo em oposição em que

O fogão a gás, por suas formas, seus tubos, torneiras, já é menos fácil de interpretar, de classificar enquanto percepção, do que o caldeirão fervendo sobre o fogo de lenha ou mesmo o velho fogareiro de carvão. O isqueiro, com sua mola e seu disparador, é menos simples que o fósforo e sua significação supera o que a criança pode reter de suas aparências (FRIEDMANN, p. 36)

Estas condições impõem às crianças uma intelectualização sem bases concretas, uma concepção mais miraculosa que científica e que as torna artificiais, confirmando a suspeita de vários psicólogos de que a separação entre o homem e a natureza o esteja tornando mais agressivo. Para Goethe “tudo na vida é ritmo”. Hoje a medicina já admite que o acelerado ritmo do ambiente tecnificado não condiz com as possibilidades rítmicas do homem, causando-lhe lesões em seus órgãos e diminuindo seu tempo hábil sobre a terra. Outros setores da biomedicina irão prever a quase infindável capacidade de adaptação do ser humano, assim, mesmo correndo os riscos, nos haveremos de nos adaptar ao modo alucinante da vida atual. René Dubos (1974, p. 127) crê que “a adaptabilidade é um valor ativo para a sobrevivência biológica, mas, paradoxalmente, a maior ameaça à qualidade da vida humana é que a espécie humana é tão imensamente adaptável que pode sobreviver até dentro das condições mais hostis”. Portanto, a questão não é adaptar-se, mas é a qualidade da vida que perde o seu sentido.

Na civilização tecnológica atual há uma incessante necessidade de que reinterpretemos a tecnologia, recolocando o capital não vivo a serviço do capital vivo; em outras palavras, há

urgência de que neguemos a tecnologia como um fim, e a recoloquemos como um meio de afirmação do ser humano. Erich Fromm já constatava, na década de 1960, que

A tendência para instalar como o mais elevado valor o progresso técnico está ligada não só à ênfase excessiva que damos ao intelecto, mas também, e mais importante ainda, a uma profunda atração emocional pelo mecânico, por tudo que não é vivo, por tudo o que é feito pelo homem. Essa atração pelo não-vivo, que, em sua mais extrema forma, é uma atração pela morte e pela corrupção (necrofilia), conduz, mesmo em sua forma menos drástica, à indiferença pela vida, em vez de à reverência pela vida” (FROMM, 1965, p. 58).

Há um delírio tecnológico. Um perigo eminente de um retorno à barbárie. A personalidade, sendo empobrecida com a perda da memória histórica, vai se identificando com as características do sistema tecnológico a ponto de confundir seu corpo com as máquinas e vice-versa. Philip Rieff “diria que a revolução tecnológica ajudou a preencher e tornar mais superficial a vida interior do homem. Se você puder andar com um rádio transmissor ligado em sua orelha, está resolvido o problema do pensamento interior, da contemplação, enquanto você caminha” (apud URBAN; GLENNY, 1974, p. 46-47).

Nossos mais singelos valores humanos estão sendo subvertidos pela chamada lógica de mercado. Para o poeta,

Ao invés de as necessidades humanas definirem as necessidades de produção – o que seria a norma para uma sociedade verdadeiramente humana – são as necessidades do funcionamento do sistema que irão criar ‘as falsas necessidades’ de consumo [...] E o sistema criou o homem à sua imagem e semelhança e lhe disse: não terás outros deuses diante de mim! (ALVES, 1968, p. 20).

A sociedade tecnológica ocidental adaptou métodos para ajustar as pessoas às suas exigências de produção e consumo que são menos agressivas, porém muito mais eficazes que a repressão totalitária. Eles despersonalizam não porque impõem, mas porque oferecem exatamente aquelas coisas que tornam supérflua a criatividade humana.

Criamos necessidades (supérfluas) e buscamos incessantemente por soluções. O que não podemos esquecer é que nosso mundo natural apresenta a condição de ser um sistema fechado, ou seja, ele é totalmente interligado, onde cada coisa atua sobre as demais. Portanto, cada aparente solução faz surgirem novos problemas consequentes. Schwartz (1975, p. 79) reitera: “o resíduo de problemas não resolvidos decorrentes de uma multiplicidade de quase-soluções converge para um ponto em que nenhuma solução tecno-social é possível”. Chegamos em um ponto que a filosofia chama de “processo-dialético”. Ou seja, a afirmação

da tecnologia traz em si a própria negação da tecnologia, do mesmo modo segundo o qual o crescimento de uma civilização traz consigo os fatores todos do seu declínio.

Somos mesmos tentados a considerar a automação como uma das esperanças para a solução de nossos problemas atuais. Muito mais frutífero do que ver o fim como algo inevitável é o exercício de um pensamento utópico no qual elaboramos a imagem do mundo como gostaríamos que ela fosse e nos condicionamos em lutar por ela. Para iniciar, é necessário que a técnica e suas ferramentas voltem a ser um meio para a grande finalidade da sobrevivência do ser humano, em resolver seus problemas referentes à alimentação, à saúde e a proteger o seu meio ambiente e em fornecer o bem-estar equitativo à humanidade.

A formação integrada visa propor a alternativa em fornecer uma formação humanística que visa contrabalancear o domínio da técnica em nossos dias. Apresentar a tecnologia como um fundamento para se pensar o homem como responsável de suas ações nesta era e nas futuras gerações, com o sentido de precaução como base de sua conduta ética.

2 O PROCESSO HISTÓRICO DO ENSINO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICO

A educação brasileira, historicamente, traz consigo a marca da dualidade estrutural que se caracteriza pela existência de tipos diferentes de escola para classes sociais distintas (KUENZER, 2005). Uma pequena parcela da população, a qual detém a hegemonia política, cultural e econômica, possui acesso a uma educação básica de cunho particular, essencialmente propedêutica e a uma progressão escolar nos melhores cursos universitários públicos. Para a grande maioria resta como opção uma educação básica difícil, associada, quando possível, à formação para o trabalho em cursos técnicos e, mais recentemente, em cursos médios integrados e superiores de tecnologia na Rede Federal de Educação.

Para Kuenzer (1997, p. 9), o ensino de nível médio se destaca dos demais como o nível de mais difícil enfrentamento ao longo da história da educação brasileira, em decorrência da sua dupla função: preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho. Acreditamos, porém, que se abrem possibilidades no ensino médio integrado, pois neste, além de preparar para o curso superior e para o mundo do trabalho, ao mesmo tempo, possibilita o acesso a um curso médio de melhor “qualidade” e a probabilidade de ingresso a um curso superior de uma boa universidade pública. A integração média e técnica prevê a necessidade de o estudante trabalhar após o término do ensino secundário, porém, o prepara para tal intento e o possibilita para escolhas em áreas distintas.

A Educação Profissional no Brasil foi criada para atender crianças, jovens e adultos que viviam à margem da sociedade. As primeiras escolas que constituíram a Rede Federal de Educação Profissional tinham a função de instruir tais indivíduos através do ensino de um ofício ou profissão. De acordo com Fonseca (1961, p.68), “habitou-se o povo de nossa terra a ver aquela forma de ensino como destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais”.

Porém, no decorrer do século XX, a Rede Federal de Educação Profissional foi adequando-se aos exames de seleção nos quais os estudantes precisam realizar após o término do ensino médio. Neste processo, o ensino médio integrado buscou uma equivalência em relação à educação básica propedêutica. Portanto, as vagas ofertadas pelas Escolas Técnicas Federais são disputadas até mesmo por estudantes oriundos de escolas particulares, tendo em vista que os egressos destas instituições apresentam notas elevadas no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Nas regiões onde a oferta de bom ensino preparatório para o vestibular, e atualmente para o ENEM, é escassa, as Escolas Técnicas acabaram se tornando a opção de estudos propedêuticos.

Por tratar-se de um objeto da história recente da formação profissional no país, considera-se fundamental compreender como chegamos às atuais políticas públicas que orientam as propostas dos Institutos Federais na atualidade, seus avanços e contradições.

Ao analisarmos a história da educação profissional no Brasil pode-se verificar que enquanto colônia de Portugal, não é constatada propostas educativas mais ordenadas e permanentes. O que se tem com os jesuítas é uma proposta de formação voltada para os ofícios necessários à estrutura organizacional destes e da Coroa. De modo geral, nossa história foi marcada predominantemente por uma política direcionada para educação da classe dirigente, e em atendimento aos interesses das elites.

Toda a ação educativa, desde os primórdios da colonização portuguesa, esteve dependente fundamentalmente, na predominância de uma minoria de donos de terra em oposição à grande maioria da população pobre, fossem colonos agregados aos primeiros, fossem os escravos - negros e indígenas. Estes últimos em condições variáveis de relações de trabalho. Isto se reproduz durante todo o período colonial, depois no Império (século XIX) e boa parte do período republicano. Somente no século XX, vamos ter uma educação mais sistematizada para o trabalho industrial.

O objeto “evasão” somente tornou-se um tema relevante a partir do início da democratização do ensino nos anos 90, o que se resultou em oportunidades para os estudantes das classes mais baixas em acessar a escola. Entretanto, dados sobre evasão no ensino técnico e médio integrado foram encontrados unicamente e a partir do ano de 2009.

O estudo sobre a história da educação profissional e tecnológica não prescinde da documentação oficial que se encontra em arquivos e que comprovam a sua existência, porém, não houve a preocupação ou meio de representar esses documentos na sua totalidade. O pesquisador quando se depara com a inexistência de outros documentos ou a impossibilidade de reuni-los todos: aprecia-se o que se tem para poder encontrar o vestígio daquilo que não se pode ter (MANACORDA, 1995).

Salienta-se que, para estabelecer estas relações entre o geral e o específico e compor o quadro geral do processo histórico, utilizou-se - além das fontes documentais que representavam o pensamento oficial - os escritos de contemporâneos que trataram das questões político-econômico-sociais do período, as obras clássicas, os estudos biográficos, além de publicações de autores renomados da atualidade que, em seus estudos, apresentaram uma sistematização sobre a realidade histórica. Presumiu-se que, desta forma, obter-se-ia “os vestígios” aos quais se refere Manacorda, isto é, os dados e os elos fundamentais para

recompor a história do ensino profissional e, desta forma, aprofundar ou ampliar o conjunto de informações sobre esta modalidade de ensino.

2.1 De uma técnica da vida para a técnica fabril (Brasil-colônia, de 1500 a 1822)

Com a invasão portuguesa às terras que viria a se tornar o Brasil, em 1500, os primeiros contatos foram mediatizados por trocas as mais variadas: machados, miçangas, utensílios diversos oferecidos pelos portugueses em troca da “amizade” e aliança dos nativos, o que permitiu que percorressem imensas extensões mediante comércio e guerra (CARNEIRO DA CUNHA, 1992). Têm-se o início de um processo de busca por mão-de-obra dos chamados “indígenas” para extração de madeira, na agricultura ou na mineração, viabilizando assim a empresa colonizadora. Aos poucos a convivência dos povos nativos e sua educação para o trabalho nas atividades do cotidiano - como a tecelagem, confecção de adornos, cerâmica, construções de ocas, artefatos de guerra e a agricultura – deram lugar paulatinamente ao emprego de técnicas voltadas para o trabalho segundo os parâmetros da sociedade portuguesa.

A introdução de novos hábitos ficou, primordialmente, a cargo dos jesuítas – os quais chegaram em 1549 com o propósito de evangelizar e ensinar a língua portuguesa aos índios – articulando os interesses exploratórios da coroa. Aos poucos a educação dos filhos dos colonizadores também ficou a cargo da Companhia de Jesus, sendo este o início discreto da formação profissional que resultou na construção de vários colégios ligados a Igreja Católica Romana. Segundo Cerqueira (2010, p. 20) eles ensinavam ofícios de “carpintaria, ferraria, funções de pedreiro, pintores de teto, quadros e altares, oleiros para fabricação de tijolos, louça e afiação e tecelagem”. Contudo, os padres davam mais importância aos aspectos literários e marginalizavam as atividades técnicas e artísticas. Formou-se a concepção de que as atividades manuais eram de natureza desprezível, tradicionalmente funções dos escravos, e por isso deveriam ser entregues às camadas mais pobres da população. Para os mais abastados destinou-se o ensino tradicional de cultura humanística e literária, de caráter erudito.

Em 1603 foram fundadas as Casas de Fundição e de Moeda em Minas Gerais, com o objetivo de derreter todo o ouro e prata extraídos nas minas, transformando-os em barras e possibilitando um maior controle sobre a arrecadação dos impostos (CAMARGO, 2013). Com a fundição houve a necessidade de o ensino de ofícios para os aprendizes trabalharem nestas Casas. A aprendizagem nesta instituição diferenciava-se da realizada nos engenhos, pois só era destinada aos homens brancos, filhos dos empregados da própria Casa.

No mesmo período também se iniciaram nos Arsenais da Marinha os centros de aprendizagem de ofícios. Os operários especializados trazidos de Portugal e os aprendizes eram recrutados até durante a noite, quando uma patrulha do Arsenal saía e recolhia todo aquele que fosse encontrado vagando pelas ruas depois do toque de recolher (FONSECA, 1961).

Ainda no século XVI, a utilização de escravos nativos passou gradativamente a ser substituída por escravos africanos. Com o emprego da força destes escravos como carpinteiros, pedreiros e ferreiros fez com que se afastassem os homens livres destas atividades. “[...] os homens livres se afastavam do trabalho manual para não deixar dúvidas quanto a sua própria condição, esforçando-se para eliminar as ambiguidades” (CUNHA, L. A. 2005, p.2). Uma condição para candidatar-se a funções públicas era a do candidato nunca ter trabalhado manualmente (FONSECA, 1961).

As transformações que se operavam nas relações sociais de produção eram inevitáveis, porém os homens não sabiam ao certo como efetuar-las da melhor maneira possível. Neste período, o trabalho escravo era o principal produtor de nossas riquezas, mas pressionado a abrir mão dele e iniciar uma política de imigração, na tentativa de substituir o braço escravo. A mudança na organização do trabalho implicava também numa discussão sobre a educação: era preciso educar o escravo para ser um homem livre antes ou depois de libertá-lo? Utilizar o escravo no trabalho assalariado ou incentivar a imigração de homens treinados? Abrir a imigração ou educar o trabalhador nacional?

A Coroa Portuguesa não concordava com a instalação de novos “estabelecimentos industriais” e alguns dos que existiam (fundições, tipografias, etc.), em fins do século XVIII, foram fechados, ocasionando a destruição da estrutura existente. Isso ocorreu devido à consciência dos portugueses de que o Brasil era o país mais fértil do mundo em frutos e produção da terra, que aliados às indústrias, poderiam torná-los independentes da metrópole (Alvará de 05.01.1785 apud FONSECA, 1961).

Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal (primeiro ministro de Portugal de 1750-1777), consubstanciadas nas Reformas Pombalinas, que abarcaram os âmbitos econômico, administrativo e educacional, tanto em Portugal como nas suas colônias, requereu o conhecimento da situação da metrópole neste período. A política colonial portuguesa mudou seu objetivo para a conquista do capital necessário para sua passagem da etapa mercantil para a industrial, em cujas colônias que sempre ficaram em situação de dependência. Na educação, com o *Ratio Studiorum* dos jesuítas, os princípios cristãos cultivados em Portugal impregnaram cada momento da educação no Brasil. Em sua função

colonizadora e civilizadora das crianças indígenas, a Companhia de Jesus fazia a “defesa intransigentemente tradicionalista da transmissão oral das duas fontes da Revelação, a tradição e as Escrituras” (HANSEN, 2000, p. 21). Os primeiros professores brasileiros receberiam uma formação baseada nos clássicos antigos, voltada a padrões da sociedade europeia cristã que privilegiavam a retórica com a eloquência ciceroniana como marca na formação de representantes da Companhia de Jesus. Essa formação, recebida em Portugal ou, mais tarde, no Brasil, constituía a primeira e marcante influência externa na formação de professores da terra recém conquistada.

O governo português, em 1759, derrubou a estrutura administrativa baseada na educação religiosa, instituindo em seu lugar as Aulas Régias, simbolizando a criação da escola pública e o comprometimento de intelectuais luso-brasileiros com a educação. O ideário pombalino inspirava-se no iluminismo português, refletido nas obras de Luís Antonio Verney e de Antonio Nunes Ribeiro Sanchez, que sugeriam uma educação leiga, voltada ao progresso científico e à difusão do saber. Era imperativo disseminar uma cultura de base, com o ensino da leitura, da escrita e do cálculo, além dos conhecimentos relacionados às obrigações religiosas e civis. Para isso, a primeira fase da reforma pombalina iniciou-se com a reforma dos Estudos Menores⁵, que abrangiam os estudos das primeiras letras e das cadeiras de humanidades, o que correspondia ao ensino primário e secundário.

Neste período, passa-se de uma seleção discricionária de professores, operada no interior das congregações religiosas, para a seleção por exame ou concurso, introduzindo-se uma visibilidade baseada em provas escritas e orais codificadas. Em 20 de março de 1760, em Recife, se realizou o primeiro concurso para professores públicos no Brasil (CARDOSO, 2004). Porém, não se providenciou a nomeação dos docentes, o que levava a população a recorrer ao concurso de professores particulares para a educação de seus filhos. A partir de 1759, o processo de seleção de professores para as Aulas Régias realizou-se sempre por meio de concursos determinados pela abertura de novas Aulas, pela aposentadoria, pela morte ou pelo afastamento do professor que ocupava a cadeira (Ibidem, 2004). Não era exigido dos candidatos a professor “qualquer diploma ou comprovante de habilitação para o cargo pretendido” (Ibidem, p. 188).

O alvará de 1759 estabelecia para os professores o privilégio de nobres, elevando-os da condição de plebeu à de pessoa honrada, entretanto o professor deveria instalar a escola em

⁵ Os Estudos Menores eram formados pelas Aulas de ler, escrever e contar, também chamadas de primeiras letras como, aliás, ficaram mais conhecidas, e também pelas aulas de humanidades, que abrangiam inicialmente as cadeiras de gramática latina, língua grega, língua hebraica, retórica e poética, mas foram acrescidas ao longo dos anos com outras cadeiras, como por exemplo, filosofia moral e racional, introduzida a partir de 1772 (CARDOSO, 2004).

sua própria casa, adquirindo o material necessário para as aulas e arcando com todas as despesas. Sua avaliação de desempenho estava restrita somente à sua conduta pessoal, atestada pelo pároco, pelo chefe de polícia e pelos pais dos alunos.

D. João VI ao permitir a instalação de fábricas no Brasil (1808) e a abertura dos portos ao comércio estrangeiro, e como consequência a necessidade de mão de obra, criou-se o Colégio de Fábricas, que representou o primeiro estabelecimento que o poder público instalou no país, com a finalidade de atender à educação dos artistas e aprendizes (FONSECA, 1961). Os candidatos a aprendizes vinham de Portugal atraídos pela abertura dos portos e das indústrias.

O acesso a terra, que até 1822 era concedido por meio de Sesmarias, passou a ocorrer pela apropriação privada de terras públicas, até que a Lei de Terras de 1850 determinou que a propriedade da terra fosse transferida apenas para aqueles que pudessem pagar por ela. Nesta época, as populações indígenas eram alvo de disputas pela sua mão-de-obra, variando no tempo e espaço. A partir da referida Lei, a questão indígena passou a ser fundamentalmente uma questão de terras (CUNHA, M. C., 1992). Os indígenas continuaram a ser preparados na escola, para servir como mão de obra, mas em atividades diversas e em mais intensidade em sistemas agropastoris e de mineração. Em baixa intensidade para o sistema fabril e/ou industrial no século XIX e XX. Para tanto, foi necessário expulsá-los de suas terras com maior intensidade desde meados do século XIX, a ser melhor compreendido em outros contextos históricos.

Em um primeiro momento, a documentação específica fornece dados para esmiuçar os processos de ensino dos estabelecimentos educativos e permite que ele seja conhecido em todas as suas particularidades. Embora se reconheça a importância da documentação específica, entende-se que esses registros são, antes de tudo, a expressão das lutas que os homens enfrentaram durante o período histórico para resolver as grandes questões da sociedade brasileira, que havia sido igualmente atingida pela grande crise do capital que teve origem na Europa. Entende-se que o específico - a escola profissional e tecnológica - é uma das formas de realização do geral.

2.2 O Ensino Profissional e sua ambivalência corretiva e preparação para o trabalho (de 1822 a 1930)

A fundação do Império em 1822 e a Assembleia Constituinte de 1823 não alavancou nenhum progresso em relação ao ensino de ofícios. A mentalidade em dedicar este ramo de ensino aos humildes, pobres e desvalidos continuou a ser prioridade. Em 1827 a Câmara aprovou o projeto da Comissão de Instrução que organizava o ensino público pela primeira vez no Brasil. Neste projeto o ensino ficou dividido em quatro graus diferentes⁶, com o ensino de ofícios incluído na 3ª série das escolas primárias, e depois nos Liceus no estudo de desenho, necessário às artes e ofícios (FONSECA, 1961). Essa organização revelou uma intenção da evolução do conceito de ensino profissional e mostrou a preocupação da sociedade e sua influência na gestão dos homens públicos.

Em 15 de outubro de 1827, a “lei áurea” da educação elementar estabeleceu exames de seleção para mestres e mestras. No artigo 7º dispõe que “os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes em conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao governo para sua legal nomeação” (BRASIL, 1827).

Em 1834, por meio de um ato adicional, ocorreu a descentralização do ensino, ficando sob a competência das Províncias o ensino primário e secundário, e do governo central o ensino superior. De acordo com Fonseca (1961) isso representava uma falta de orientação dos ensinos elementares e secundário, elementos mais fortes da formação da unidade de um povo e das aspirações das diversas regiões do país. Os professores seriam examinados em sua competência na aplicação do método de ensino e deveriam se aperfeiçoar às suas próprias custas.

As primeiras Escolas Normais⁷ brasileiras, formadas por iniciativa das Províncias, seguiram o modelo europeu,

Mais especificamente o francês, resultante de nossa tradição colonial e do fato de que o projeto nacional era emprestado às elites, de formação cultural europeia [...] embora não haja como negar o caráter transplantado de nossas instituições [...] a historiografia mais recente tem procurado mostrar também sua articulação com o contexto nacional e com as contradições internas de nossa sociedade (TANURI, 2000, p. 63)

⁶Os graus são: 1) Pedagogias, que se destinava ao 1º grau; 2) Liceus, que seria o 2º grau; 3) Ginásios, destinados a transmitir conhecimento relativo ao terceiro grau; e 4) Academias destinadas ao ensino superior (FONSECA, 1961).

⁷Criada em 1835. Tinha por objetivo formar professores para atuarem no magistério de ensino primário (atual Ensino Fundamental) e era oferecido em cursos públicos de nível secundário (Ensino Médio) (TANURI, 2000).

Em meados do século XIX, as formulações de Pestalozzi e Froebel, do ponto de vista pedagógico, e de Bacon e Locke, sob a ótica filosófica, o método intuitivo surge como “um instrumento pedagógico capaz de reverter a ineficiência do ensino escolar” (VALDEMARIN, 1998, p. 65). Como resultado os manuais destinados a orientar o uso dos novos materiais na prática pedagógica são elaborados, exigindo-se do professor o domínio das práticas destinadas à boa aplicação do método. No período, a influência europeia na formação de docentes, que passa a utilizar em seu referencial teórico os autores acima apontados, considerados os teóricos inspiradores dos manuais didáticos e dos compêndios escolares utilizados.

Como uma reação formal à mentalidade dominante da época de que o ensino de ofícios era somente para os desvalidos, em 1852 foi exposto um projeto de um estabelecimento de ensino de ofícios que não levava em conta o estado social dos seus alunos. Entretanto, o ensino necessário às indústrias continuou sua oferta aos pobres, aos escravos, órfãos e mendigos, e mais tarde aos cegos e surdos-mudos, por meio do Imperial Instituto dos surdos-mudos, criado por D. Pedro II.

Pressupomos que o ensino se estruturou a partir da organização do trabalho no Brasil que se processou em decorrência das necessidades de expansão internacional do capital. Diante disso, a criação do Liceu não foi casual e muito menos autônoma e deve, conseqüentemente, ser compreendida no âmbito das relações sociais de produção do mundo que o concebeu, ou seja, na sua relação com as questões enfrentadas pelos homens, na luta pela reorganização da nação brasileira diante da forçosa transição do trabalho escravo para o trabalho livre. Forçosamente porque a crise de superprodução que atingiu as nações europeias no século XIX conduziu a ampliação do mercado mundial para drenar seu excedente de riqueza (capital e trabalho). Esta ampliação foi direcionada para o novo mundo, mas não poderia ser efetivada sem antes estagnar o tráfico negreiro, libertar os escravos e desenvolver uma política de imigração.

Com o aumento da produção manufatureira nas primeiras décadas do século XIX se intensificou também a formação de algumas sociedades de civis cujo objetivo era amparar órfãos e, ao mesmo tempo, propiciar a oferta de aprendizagem das artes e dos ofícios. Nestas sociedades, a direção ficava a cargo dos nobres, fazendeiros, comerciantes, bem como dos funcionários da burocracia estatal.

Poucos anos depois da proibição do tráfico de escravos africanos, o arquiteto Francisco Joaquim Bethencourt da Silva fundou a Sociedade Propagadora das Belas Artes em 23 de novembro de 1856. Em seu discurso ele apelou a presente reflexão “no resultado maravilhoso das nossas riquezas materiaes trabalhadas por meios racionaes, theóricos e

científicos” (SILVA, 1857, p. 22). Mostrava desta forma, seu convencimento de que as belas-artes era a base da produção manufatureira e que o atraso de nossa indústria se devia à falta do conhecimento do desenho na formação dos artífices. A sociedade e os 99 sócios “homens de boa vontade” criaram o Liceu de Artes e Ofícios em 09 de janeiro de 1858.

O Liceu do Rio de Janeiro, inaugurado em 1858, tinha como principal objetivo propagar e desenvolver a instrução da classe operária, indispensável ao exercício racional da parte artística e técnica das artes e dos ofícios industriais. Os liceus de artes e ofícios eram instituições não estatais que, entre várias outras existentes no país, tinham como atividade primordial proporcionar à população a formação de mão de obra para atuar no mercado de trabalho. Para atingir tais objetivos utilizava-se de recursos do Estado para a sua manutenção, fato que permaneceu durante o regime republicano (DOMINSCKEK, 2014).

Silva (1857) acreditava que os conhecimentos artísticos eram fundamentais para que as nações alcançassem o desenvolvimento material e a riqueza. Os conhecimentos artísticos eram “o influxo de todas as indústrias, as bases de toda a perfeição manufatureira”(SILVA, 1857, p. 18). Ao estabelecer o Liceu ele visava tão somente engrandecer a indústria nacional (SILVA, 1883) e investir na formação do operariado para a indústria. Para aqueles que não tinham tempo diurno para a capacitação foi criada a primeira escola noturna de Belas-Artes para operários, crianças e adultos (PAES DE BARROS, 1956).

Segundo os criadores do Liceu de Artes e Ofícios, este foi uma reação à educação teórica, ou direito, medicina e engenharia, em que seus profissionais formados eram de uma elite que “não estava preparada para resolver os grandes problemas técnicos e econômicos do país” (AZEVEDO, 1971, p. 590-591). Foi a primeira instituição escolar voltada para o ensino popular, considera-se uma “obra do progresso e de patriotismo” (EDITORIAL, 1895, p. 115,116). Resume-se como “obra de progresso e civilização”, capaz de reconstruir o meio social pelo ensino, de modo a “criar uma nova geração de homens fortes, trabalhadores e respeitados, sem receio de competência, sem medo de rivalidade” (LYCÊO DE ARTES E OFFICIOS, 1895). A educação profissional que se propunha a realizar tratava-se de “preparar para o nosso país o artífice dotado de atributos que lhe permitissem, na era industrial que se anunciava, estar preparado para o advento da técnica como fator predominante do progresso nacional” (CARDIM, 1956, p. 149). Para transformar “os “artífices modestos” em “obreiros ilustres” do futuro era necessário realizar, anteriormente, uma modificação nos costumes vigentes. Reprimir o preconceito ao trabalho manual, aos ofícios e às artes mecânicas; educar o cidadão no hábito do trabalho, da ordem e da obediência a seus mestres, combatendo ao

mesmo tempo, a indolência e a pacatez infrutífera (LYCÊO DE ARTES E OFFICIOS, 1895, p. 86-104).

Os planos de Bethencourt da Silva era “vasto e grandioso” (FERREIRA, 1885) e tinha no Liceu um dos seus principais instrumentos para elevar o Brasil a categoria de “nação civilizada”. Em um documento da época Rui Barbosa traduz o ímpeto da sociedade no período “Criar a industria, é organizar a sua educação. Favorecer a industria é preparar a intelligencia, o sentimento e a mão do industrial para emular, na superioridade do trabalho, com a producção similar dos outros Estados” (LYCÊO DE ARTES E OFFICIOS, 1885 a 1888, p. 215). França, Inglaterra e outras nações europeias deviam à cultura das artes, o brilhante desenvolvimento comercial, manufatureiro e industrial que ostentavam (MONTEIRO, 1857). Os principais fatores que contribuíam para o “vergonhoso atraso” da indústria brasileira eram a falta de divulgação do ensino de desenho e a escravidão. A ignorância das regras da arte entorpecia a indústria. A escravidão a tornava indigna. A educação artística e científica do operário, dependia o futuro industrial. “Emquanto não cuidarmos seriamente das bellas-artes não teremos industria, e enquanto esta se não desenvolver não passaremos de um povo rotineiro, de uma nação tributaria dos grandes centros de civilização (FERREIRA, 1876, p. 15).

As Escolas Normais tiveram uma trajetória precária e adversa em todas as províncias, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograrem algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as ideias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino. Antes disso, as escolas normais não foram mais que um projeto irrealizado, ou, como as definiu o presidente da Província do Paraná em 1876: “plantas exóticas: nascem e morrem quase no mesmo dia” (MOACYR, 1940, p. 239).

O Liceu “compreendeu a estupenda mudança, a poderosa e benefica revolução que elle ia causar nos destinos da sociedade, fazendo executar essa disciplina nas suas aulas como elemento primordial do seu programma” (LYCÊO DE ARTES E OFFICIOS, 1885 a 1888, p. 9). Esse prestígio deveu-se ao fato deste buscar “a renascença das artes e das profissões nacionaes pela encarnação de um movimento excepcional, completo e benefico nos dominios dos conhecimentos industriaes” (Ibidem, p. 6).

É imperativo analisar o período histórico da segunda metade do século XIX a partir de um panorama mundial. Nesta época houve o despertar das sociedades para o problema da instrução pública e teve início o que se convencionou chamar de “processo de democratização do ensino”. Os países desenvolvidos reorganizaram cada um a seu modo, seu sistema nacional

de educação, depois de criado o ensino obrigatório para todas as classes sociais. Suas antigas colônias procuravam acompanhar o desenvolvimento quando transformadas em repúblicas. A sociedade brasileira não poderia ficar indiferente a este movimento e esforçava-se para ser considerada uma nação civilizada. Desta forma, as sociedades civis organizaram-se como Liceus de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro (1858), de Salvador (1872), do Recife (1880), de São Paulo (1882), de Maceió (1884) e de Ouro Preto (1886).

O governo da sociedade brasileira estava sendo disputada por duas forças: uma conservadora que insistia na vocação agrícola do país e outra progressista, que apostava na industrialização. Os fundadores do Liceu se alinhavam entre aqueles homens tidos como progressistas. A discussão sobre a educação enquanto uma autorização para desencadear o desenvolvimento material foi acesa na esteira da transformação operada no modo como os homens se organizavam para realizar o trabalho, na transição do trabalho escravo para o livre.

Em 1874 criou-se a Casa do Asilo, que um ano depois passou a se chamar Asilo dos Meninos Desvalidos do Rio de Janeiro⁸ (FONSECA, 1961). A casa destinava-se não só a recolher como ensinar um ofício aos meninos de 6 a 12 anos de idade. Mas, o estabelecimento tinha mais caráter de asilo do que de uma escola profissional.

A abolição da escravidão em 1888 gerou outro problema social, pois os escravos após receberem suas Cartas de Alforria, iniciaram a procurar seu lugar em uma sociedade excludente e preconceituosa. Logo, eles juntaram-se então aos cegos, surdos, loucos, órfãos, entre outros “desvalidos”, que não encontravam meios para garantir a sua subsistência. A mentalidade escravocrata não era privilégio das camadas dirigentes, era também uma característica marcante do comportamento das massas que se acostumaram, após três séculos a ligar trabalho com escravidão (ROMANELLI, 1980). Portanto, a classe média não queria esta educação voltada para o trabalho.

A primeira legislação do ensino profissional surgiu após a Proclamação da República, em 1889 - no seio de uma sociedade essencialmente escravocrata e rural - com uma nova orientação que influenciou as formas que essa modalidade de ensino viria a tomar no futuro. A Constituição da República de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo, consagrou também a descentralização do ensino e a dualidade de sistemas, que delegou à União a criação e o controle do ensino superior e o ensino secundário. Aos Estados coube criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional (ROMANELLI, 1980).

⁸Sobre o Asilo dos Meninos Desvalidos (1875) que posteriormente (1910) passou a se chamar: Escola Estadual João Alfredo (MARQUES, 1996)

Na Reforma Benjamin Constant, de 1890, e na de Rivadávia Correia, de 1891, foi notória a influência dos princípios de orientação positivista na educação. No ensino público, as particularidades do país não eram levadas em consideração, com suas diferenças regionais, e no plano docente destacava-se o número insuficiente de professores e a baixa qualificação dos mestres.

A indústria neste período, embora tratada com desprezo anteriormente pelos portugueses, iniciou um rápido crescimento. No início do regime republicano existiam 636 estabelecimentos industriais e, até 1909, implantaram-se 3.362 (FONSECA, 1961). Este desenvolvimento da indústria demandava um ensino que oferecesse pessoas qualificadas para ocupar seus cargos, ou seja, o ensino profissional.

Em 1906, Nilo Peçanha, o então presidente do Estado do Rio de Janeiro, deu início ao ensino público técnico no Brasil, por meio do Decreto nº 787, de 11 de setembro de 1906, no qual se criou quatro escolas profissionais naquela unidade federativa: Campos, Petrópolis, Niterói e Paraíba do Sul, em que as três primeiras para o ensino de ofícios e a última para a aprendizagem agrícola.

O presidente do Brasil, Afonso Pena, falece em julho de 1909 e Nilo Peçanha assume a Presidência do país, assinando, após três meses, em 23 de setembro de 1909, o Decreto nº 7.566, que instituiu oficialmente a educação profissional sob a responsabilidade do Estado para o ensino primário e gratuito, criando 19 Escolas de Aprendizes e Artífices nas capitais da República (PANDINI, 2006), oficializando assim o estabelecimento da Rede Federal de Educação Profissional no país.

As Escolas de Aprendizes Artífices – EAA, foram contemporâneas das Escolas Normais e se diferenciaram por investirem em uma formação socioeducativa de assistência ao menor “desvalido” ou “transviado”, pela aprendizagem de um ofício e preparação para o trabalho. Foi uma reação ao aumento da população das cidades, o que exigia que se facilitassem às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades relativas à luta pela sobrevivência e ao mesmo tempo atender as necessidades de mão-de-obra no ambiente urbano. Conforme as justificativas apresentadas no decreto, as EAAs iriam capacitar “os filhos dos desfavorecidos da fortuna” com o imperativo preparo técnico e intelectual, mas também fazê-los adquirir hábitos de trabalho saudável que os afastasse da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime. Como um dever do Governo da República no intuito de formar cidadãos úteis a Nação (BRASIL, 1909).

A EAA de Natal, capital do Rio Grande do Norte, foi inaugurada em 3 de janeiro de 1910, e de acordo com o decreto de criação, sua função primordial era:

[...] formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício, havendo para isso até o número de cinco oficinas de trabalho manual ou mecânico que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas quando possível, as especialidades das indústrias locais. (BRASIL, 1909).

Havia no currículo dois cursos noturnos: um primário, obrigatório para que não soubessem ler, escrever e contar, e outro de desenho, também obrigatório, para os alunos que necessitassem dessa disciplina para o exercício satisfatório do ofício que aprendiam. Havia também as oficinas de trabalho manual ou mecânico que funcionavam durante o dia. Eram as oficinas de sapataria, de marcenaria, de alfaiataria, de serralheria e de funilaria, dependentes da necessidade das indústrias locais. A EAA de Natal recebia meninos com idades entre 10 e 13 anos e que “[...] não sofressem de moléstia infecto-contagiosa, nem [...] [tivessem] defeitos que o impossibilitem para o aprendizado do ofício.” (BRASIL, 1909).

Em Natal foi criada a Associação Cooperativa de Mutualidade da Escola de Aprendizizes Artífices e que, através das Caixas de Mutualidade objetivavam conter a evasão escolar, facilitar a produção das oficinas e aumentar a renda proveniente da produção nas oficinas (MEDEIROS, [2012?]). Esse compartilhar nada mais era do que a renda das oficinas que possibilitavam aos alunos o recebimento de ferramentas necessárias aos seus ofícios ao terminarem seus cursos. Dessa maneira, ao término dos cursos os alunos eram diplomados e recebiam ferramentas. Os alunos que estavam sendo diplomados em Alfaiataria recebiam uma máquina de costura, uma tesoura, um jogo de ferros de cinco quilos, um fogareiro e uma medida. Os formandos de Serralheria recebiam uma forja portátil, uma safra, uma marreta, um martelo, uma escala de aço e dois compassos (ESCOLA, 1916).

Nesta perspectiva, estas escolas eram custeadas pelos estados, municípios e associações particulares, sendo que a União as custeava por meio de recursos que eram alocados no orçamento do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. As escolas de aprendizizes e Artífices eram regidas por legislação que as distinguiu das demais instituições de ensino profissional mantidas por particulares (fossem congregações religiosas ou sociedades laicas), por governos estaduais e diferenciavam-se até mesmo de instituições mantidas pelo governo federal. Em suma, estas escolas tinham prédios próprios, currículos e metodologia próprios, alunos, condições de ingresso e destinação esperada dos egressos nas indústrias.

A criação das escolas de Aprendizes e Artífices foi concebida como a mais importante das iniciativas republicanas no campo da educação profissional, porém cercada de intensa ideologia, pois

Na implantação da Escola de Aprendizes e Artífices duas versões da ideologia burguesa influenciaram o pensamento e a ação de Nilo Peçanha. Uma das versões foi o industrialismo, que atribuía à indústria a possibilidade de assegurar ao país: engrandecimento, progresso, independência política, emancipação econômica, civilização, fomento à produção interna e *'defesa do trabalho nacional'*. Apregoavam também que o Estado deveria instaurar o ensino obrigatório, pois paralelamente ao esperado efeito moralizador das classes pobres, o ensino profissional era visto como possuidor de outras virtudes corretivas (PANDINI, 2006, p. 37).

Mesmo ao enaltecer as virtudes de seu modelo de ensino, a eficiência da escola era pequena, pois a “causa principal do baixo rendimento era a falta completa de professores e mestres especializados” (FONSECA, 1961, p. 168).

O Ministério da Agricultura na Primeira República implantou uma política de ensino agrícola centrada em um conjunto de práticas de arregimentação de mão-de-obra, marcadas pelo autoritarismo inerente à construção do mercado de trabalho no país. Simultaneamente, a conjuntura que se originou no advento da abolição mobilizaria setores diversos de grandes proprietários a se articularem para reagir ao temor à desorganização da produção, mediante a construção de uma representação genérica de crise da agricultura que visava dar conta, de situações regionais específicas (MENDONÇA, 1997).

Neste período do início do século XX, organizou-se inúmeras entidades patronais agrárias visando formular alternativas à crise destacando-se dentre elas a Sociedade Paulista de Agricultura/Sociedade Rural Brasileira (paulistas) e a Sociedade Nacional de Agricultura (fluminense). Enquanto as primeiras representavam o núcleo dinâmico da acumulação cafeeira do país, a segunda entidade agremiava setores agrários distintos. Os fazendeiros paulistas enxergavam na imigração maciça de italianos a solução da crise, os proprietários participantes da SNA colocavam na diversificação da agricultura e na recriação do Ministério da Agricultura (MA), gerando uma acirrada competição política na classe dominante agrária, à qual se perpetuaria no tempo.

A atuação do MA no sentido de construir e fixar o trabalhador rural materializou-se em duas instituições: Aprendizados Agrícolas (AAs) e Patronatos Agrícolas (PAs) responsáveis pela preparação de trabalhadores aptos ao manejo de máquinas e técnicas modernas de cultivo, ensinando-lhes, sobretudo, seu valor econômico (MA, 1913). Os

Aprendizados forneciam curso elementar com dois anos de duração, visando fornecer a aprendizagem dos métodos racionais do trato do solo, bem como noções de higiene e criação animal, além de instruções para o uso de máquinas e implementos agrícolas. Entre 1911 e 1930, o Ministério manteve de cinco a oito Aprendizados, espalhados por diferentes regiões do país.

A importância dos Aprendizados resumiu-se em difundir os princípios do ensino agrícola como instrumento do poder, material e simbólico, dos grupos dominantes agrários sobre o trabalhador rural. Difundia-se um saber elaborado pela noção de progresso, entre a oposição da agricultura “moderna” e outra “arcaica”, bem como a subordinação desta à primeira, sendo ambas despidas de seu conteúdo de classe.

Os Patronatos Agrícolas (PAs) eram núcleos de ensino profissional destinados a habilitar seus internos em horticultura, jardinagem, pomicultura, pecuária e cultivo de plantas industriais, mediante cursos profissionalizantes fornecidos a menores órfãos, entre 10 e 16 anos, recrutados pelos chefes de polícia e juízes da capital federal.

Durante a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), houve um novo surto industrial iniciando-se a tendência de nacionalização da economia com a redução de importações, pois com as dificuldades em comprar de outros países, os brasileiros foram forçados a instalar no país grande número de indústrias. Mais operários significava maior necessidade de ensino profissional, não só em quantidade como também em qualidade. Percebe-se, então, uma lenta mudança do modelo econômico agrário exportador, com o surgimento da burguesia industrial urbana, e requereu das Escolas de Aprendizes e Artífices um redirecionamento das práticas de formação, suprindo-se uma demanda cada vez maior de trabalhadores para as indústrias (CUNHA, L. A. 2000).

Criados em 1918 em resposta à conjuntura gerada pela Primeira Guerra Mundial, Os Patronatos⁹ foram instituições de ensino agrícola do Ministério que funcionaram como meio de intervenção junto a categorias sociais pouco vinculadas à agricultura, servindo como paliativo à questão social urbana. O meio rural era por necessidade e as práticas agrícolas por conveniência e não por vocação, pois o trabalho no campo era visto como único meio de preservar sua autossustentação e manutenção. Abrigavam a infância órfã desvalida da cidade do Rio de Janeiro, atendendo a interesses de segmentos urbano-industriais empenhados em construir uma boa imagem da Capital Federal. Associando as noções de ensino prático e

⁹ O decreto 12.893 de fevereiro de 1918 que criou os Patronatos estabelecia que “o que se espera, pelo lado financeiro, é que sejam ao mesmo tempo campos de demonstração e campos de produção. É mister que tenham lucros e deixem resultados, subsistindo por si próprios” (MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, 1918, p. 141).

defesa militar, a lei que criava os Patronatos deixava claro seu desígnio, a despeito de a retórica filantrópica que os justificava: eles consistiam numa alternativa às instituições prisionais urbanas, tidas como degradantes e infames. No entanto, produzia outro tipo de detento, terapeuticamente disciplinado por essas escolas de trabalho que serviam de freio às tendências anárquicas intoleráveis atribuídas ao novo agente social, o proletariado (OLIVEIRA, 2003).

Ao compreender a situação criada pelo rápido desenvolvimento industrial, o Congresso por meio da lei nº 3454 de 06 de janeiro de 1918 autorizou o governo a rever a questão do ensino profissional no país (FONSECA, 1961) e no mesmo ano aprovado pelo decreto nº 13064 o novo regulamento das Escolas de Aprendizes e Artífices. Algumas inovações foram que o curso primário, que era obrigatório apenas para os analfabetos, passava a ter aquele caráter para todos os alunos; a criação de cursos noturnos de aperfeiçoamento para trabalhadores que durante o dia desenvolviam sua atividade profissional à noite lhes era ofertados os cursos de desenho e do ensino primário, com o objetivo de melhorar a eficiência do trabalho; e os diretores e professores eram nomeados através de concurso de títulos e provas práticas, numa tentativa de melhorar o nível dos cursos oferecidos.

Sob inspiração do ideário iluminista e visando à consolidação do Estado republicano, neste período fortaleceram-se as ideias liberais e o Estado de direito, cujo debate passou a articular a questão da instrução pública como “direito de todos e dever do estado”, questão esta que no campo da retórica, se faz presente até os dias atuais.

O Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio criou, em 1920, a comissão ou serviço de remodelação do ensino técnico profissional (QUELUZ, 1998). O desafio da comissão era vencer a falta de professores e mestres qualificados, o mal aparelhamento das oficinas e a inadequação dos edifícios para uma produção fabril e a oposição de alguns diretores às mudanças.

A comissão de remodelação criou um grupo de inspetores que se revezaram nas direções das Escolas de Aprendizes Artífices do país. Grande parte desses inspetores era da Escola de Engenharia de Porto Alegre que foi apontada como instituição modelo para o ensino técnico no Brasil (GURGEL, 2007). A comissão orientava acerca da necessidade de aprimorar a formação das elites técnicas e a educação industrial do povo. Outras ações foram assinaladas pelo Relatório Lüderitz, que defendia a aplicação de um Plano Nacional de Ensino nas escolas de aprendizes artífices, onde se apontou a necessidade de transpor as limitações da tradição artesanal pelo domínio da máquina e do trabalho industrial (NAGLE, 1974). As

indicações do relatório estabeleceram o aumento da duração dos cursos de quatro para seis anos e o incremento das oficinas em ofícios correspondentes.

Os trabalhadores industriais receberam uma educação herdada dos jesuítas, onde os mais pobres eram somente receptores de uma educação mais dedicada ao trabalho manual, ilustradas no “Anuario” do Ensino do Estado de São Paulo, quando o inspetor Guilherme Kuhlmann, em seu relatório, manifesta a sua indignação quanto ao preconceito pelos trabalhos manuais:

E' indiscutível, e muito se tem proclamado, a necessidade do ensino profissional no Brasil. Paiz novo, caminhando para a constituição de um typo único de raça, pelo caldeamento dos elementos estrangeiros que aqui aportam, lucta, no entanto, com as tradições vindas de longe e com os preconceitos nascidos nos ominosos tempos da escravatura, em que a inactividade do brasileiro, que de tudo encarragou o escravo, criou o desprezo dos trabalhos manuaes. Com a disseminação do ensino profissional, provocar-se-há, no povo, a sympathia para com os operários, que serão encarados como factores do progresso e não como seres desprezíveis, sem direito ao respeito e á consideração. Surgirá, então, a convicção de que o trabalho manual não constitue desdouro nem baixeza. As escolas profissionais formarão o cidadão operário, cõnscio de seus deveres e direitos políticos, cumpridores das suas obrigações sociaes e moraes. Serão uma força viva de progresso e um fator de riqueza para o paiz (1918, p. 533).

As interferências da indústria e do mercado para a consolidação do modo de produção capitalista exigiam a definição de um lócus para operacionalização da instrução pública. Nesta época, foi relevante o processo de organização e implantação desta instrução no Estado de São Paulo. Pela superioridade econômica conquistada, cumpriu um papel disseminador para as demais regiões brasileiras.

Os grupos escolares¹⁰ revelaram sua importância devido a organização progressiva de graduação das séries letivas, o que se implicou em progressividade de aprendizagem, na medida em que definiram as bases estruturais encontradas até os dias atuais: reunião de alunos, organização de salas, seriação, definição lógica e sequencial de conteúdos e processo avaliativo. Para Saviani (2004, p.29), “esse é o principal legado educacional que a fase inicial do ‘longo século XX nos deixou”.

Sobre a obrigatoriedade do ensino profissional, o projeto do deputado mineiro Fidelis Reis, aprovado em 1927, como uma contrapartida do ideário do “Inquérito sobre a Instrução Pública em São Paulo”, de Fernando de Azevedo, realizado a pedido e sob o patrocínio do jornal O Estado de São Paulo, em 1926, se preconizou uma “reconstrução social pela

¹⁰ Estes grupos eram também chamados de escolas graduadas, cada grupo escolar tinha um diretor e o número de professores variava de acordo com o número de escolas que tinham sido reunidas (SAVIANI, 2004). A definição do longo século XX brasileiro, é feita do ponto de vista da história da escola pública, e estende-se de 1890 aos dias atuais e corresponde à etapa da escola pública propriamente dita.

reconstrução educacional”, estratégia que tentava mascarar uma solução alternativa para conter a crescente ameaça que pairava sobre a hegemonia das oligarquias rurais nos anos 20 (SOARES, 1978). A função principal dessa reforma seria prevenir as desordens sociais, formando nas classes dirigentes elites “esclarecidas e competentes”, por sua vez responsáveis pela educação “adequada” das massas populares.

Dentre estas exigências da sociedade industrial e apesar dos problemas apresentados pelas Escolas de Aprendizes e Artífices, esse modelo de ensino profissional foi se consolidando ao longo do tempo e adquiriu contornos necessários para se constituir uma rede de escolas técnicas no país. Neste período verificou-se a ocorrência de acontecimentos mundiais que refletiriam diretamente no desenvolvimento do Brasil. Uma dessas ocorrências foi a crise decorrente da quebra da bolsa de valores de Nova York (1929), que afetou o mundo todo e, no Brasil, provocou a crise do café e da República Oligárquica.

Além das questões econômicas e sociais, trouxe também o rompimento da aliança entre os grandes proprietários rurais de Minas Gerais e São Paulo, que com alternâncias de poder, haviam comandado o cenário político da chamada República Velha. Mas as consequências foram de certa forma benéficas, pois a crise provocou uma reação dinâmica, com o crescimento do mercado interno e a queda das exportações, dando maior ênfase, ainda, ao desenvolvimento industrial brasileiro.

O estado brasileiro consolidou desta maneira sua economia e sua inserção no desenvolvimento capitalista, sua própria educação e conseqüentemente, sua política para formação de professores. Articulada a um projeto de modernização nacional a educação foi considerada peça fundamental para uma política de valorização humana visando a produção e a integração nacional.

Quanto aos Patronatos como instrumento de profilaxia social e fornecedor de mão de obra para os setores agrários, sua importância adquirida neste período dá-se por seu crescimento entre os anos de 1918 e 1930, em que seu número saltava de cinco para noventa e oito, distribuídos por quase todos os estados da Federação (MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, 1918 e 1930). Os dados revelados pelo MA mostram a continuidade da política de ensino agrícola no país após 1930.

Consagrou-se a primeira grande dualidade vigente no sistema de ensino do país: a que atribuía o nível primário como responsabilidade dos governos estaduais e municipais, enquanto os ramos secundário e superior caberiam à União. Com isso, mantinha-se e ampliava - se a distância existente entre o ensino primário de cunho alfabetizante e “popular”

destinado à maioria da população, e o ensino secundário e superior, voltados à formação de setores médios e grupos dominantes.

2.3 Produtos educacionais para a indústria: a era Vargas e as indústrias de base (1930 a 1954)

Na década de 30, verifica-se outra dualidade em relação ao ensino profissional em geral, estigmatizado pela “marca de Caim”¹¹ do trabalho manual e dotado de um cunho parcelar e incompleto. Em verdade, a principal característica das reformas executadas pelo ministro da Educação Gustavo Capanema, a despeito de sua retórica em contrário, consistiu em ratificar o ensino secundário como formador das elites condutoras do país e o ensino profissional como formador do povo conduzido (WERLE, 2005).

Concomitante à efervescência política, a crise econômica de 1930 enfraqueceu politicamente as oligarquias cafeeiras, criando condições para a emergência da classe média industrial e das necessidades do setor. Com o aumento da população nas cidades, era essencial que existissem meios para que a população vencesse suas dificuldades constantes e para isso, tornava-se necessário habilitar os filhos dos desfavorecidos para o preparo técnico, afastando-os da “ociosidade” e do crime.

Fruto deste contexto Getúlio Vargas chegou ao poder, representando a Aliança Liberal. O governo provisório não poderia romper o plano de defesa do café sob pena de aprofundar o esquema de recessão decorrente da crise de 1929. A força de apoio maior desse movimento revolucionário são os meios de promover uma regeneração e modernização da nação, em termos nacionalistas. Vargas permaneceu por dois períodos, inicialmente de 1930 a 1945 e, depois, de 1950 a 1954 (GILES, 1987).

A palavra de ordem do governo de Vargas foi a disciplinarização do trabalho, entendida em seu sentido mais amplo, desde a definição de regras claras para regerem o regime das fábricas e indústrias, até a articulação da legislação sindical e a legislação trabalhista e previdenciária (PARANHOS, 1999). Sem esta “disciplinarização” para o mundo do trabalho, tal como era conhecido oficialmente, surgiriam graves problemas para a preservação da tão sonhada “ordem social”, diziam as autoridades. Sob o risco de prejuízos

¹¹ Filho rebelde que mata o irmão, por este ser mais justo e correto (Bíblia Sagrada).

para o “progresso” econômico do país, a disciplina voltada ao trabalho rapidamente refletiu na disciplina escolar.

Em 1930, as escolas profissionais passaram a jurisdição do Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, criado pelo Decreto nº 19402, de 14 de novembro de 1930. Ligado a esse Ministério ficou a comissão de remodelação do ensino técnico que promoveu as reformulações nas Escolas de Aprendizes Artífices. Essa comissão foi extinta e, em 1931, foi criada a Inspeção de Ensino Profissional Técnico com a competência de dirigir, orientar e fiscalizar o ensino profissional técnico (BRASIL, 1931).

Reis (1931, p. 146), correspondia ao ideário político da época com um projeto de ensino e “uma educação capaz de [...] despertar as vocações para o trabalho [...], indo, portanto, além da simples instituição de ensino manual nas escolas primárias e sem finalidade profissional”. Despertar para a vocação era um bom discurso. Embora esta trouxesse nas entrelinhas a segregação de classes. A escola profissional, “que habilita o homem para o trabalho e para a vida’, dever é do Estado dá-la a todos, indistintamente, enquanto que ‘a cultura superior’, que constitui um privilégio, a cultura universitária, essa obtenha-a quem puder” (REIS, 1929, p. 71). A vocação do trabalho manual continuava a ser destinada aos mais desafortunados e a universidade, um privilégio de poucos.

Motivado pelas doutrinas da Revolução Francesa, o Estado brasileiro estabeleceu os princípios liberais, que dão sustentação ideológica necessária para o fortalecimento do estado. Esta ideologia embasa a educação brasileira por meio de documentos como o Manifesto dos Pioneiros (1932) e seus pressupostos legais e/ou pedagógicos. Pedagogicamente, o ideário escolanovista, de tradição humanista se incorpora na educação e na formação de professores no Brasil, influenciado pelos conhecimentos da Psicologia e demais ciências. Utilizando o método intuitivo, a escola se coloca como espaço para experimentar os modernos avanços da pedagogia, inspirado na filosofia positivista. Para Saviani (2004, p. 33) deu-se pela primeira vez o que ele chamou de “um sistema educacional, isto é, da organização lógica, coerente e eficaz do conjunto das atividades educativas no âmbito de um determinado país”.

O Manifesto dos Pioneiros emergiu como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema educacional em defesa da escola pública gratuita, laica, descentralizada, democrática, organizada como dever do Estado e expressando os interesses nacionalistas. Foi a introdução da racionalidade científica em consonância com o ideário escolanovista. Saviani (2004, p. 35) definiu o documento como “um marco de referência que inspirou as gerações seguintes, tendo influenciado, a partir de seu lançamento, a teoria da educação, a política educacional, assim como a prática pedagógica em todo o país”. Entretanto, o Manifesto

defende uma visão romântica para as causas dos problemas educacionais como o fracasso escolar e o analfabetismo, aproximando-se dos entendimentos liberalizantes e idealistas dos filósofos liberais do final do século XIX.

A Constituição de 1934 incorporou algumas das reivindicações do Manifesto e, pela primeira vez, defendeu o dever do Estado para com a educação elementar, além de garantir a gratuidade, a autonomia e a descentralização do processo educativo. Revelou também o comparecimento do Ministério da Educação e Cultura – MEC, criado em 1930, o qual visou regulamentar, organizar e gerir a educação nacional.

A criação pelo governo provisório de dois novos Ministérios: o do Trabalho, Indústria e Comércio (MTIC) e o da Educação e Saúde (MES) revelaram-se importantes concorrentes, pois a segunda Pasta foi encarregada em nacionalizar o ensino primário em sua versão alfabetizadora e de centralizar a gestão sobre todo e qualquer ramo do ensino (PAIVA, 1983). O novo Ministério passou a disputar com o da Agricultura as atribuições sobre o ensino agrícola, ao considerar que as escolas primárias – incluindo aquelas situadas no campo – deveriam afastar-se do ensino técnico ou “vocacional”, em nome do equívoco pedagógico de sobrecarregarem as crianças com a preparação para o trabalho.

O Decreto-Lei 23.979 de março de 1933 redefiniu algumas das instituições encarregadas do ensino agrícola. Os antigos Patronatos passaram para a competência do Ministério da Justiça, originando o Serviço de Assistência ao Menor (SAM), de caráter semelhante ao vigente na Primeira República. Os Aprendizados foram reclassificados pelo Ministério da Educação em três tipos distintos de cursos: a) o ensino agrícola básico, com três anos de duração e destinado a formar capatazes, com uma clientela composta por jovens a partir de 14 anos, com primário completo, preservando o caráter de “escola de trabalho” (SALLES, 1941); b) o ensino rural – com duração de dois anos e formador de trabalhadores rurais, a partir de um público de crianças com mais de 12 anos, que já tivessem recebido alguma instrução primária, totalmente baseada em aulas práticas; e c) os cursos de adaptação, uma inovação quanto ao período anterior, uma vez que não mais se dirigiam a crianças e adolescentes, mas ao chamado trabalhador em geral, via-de-regra adulta e sem qualquer diploma ou qualificação profissional prévia (Ibidem, 1941). Os novos estabelecimentos de ensino agrícola perdiam seu cunho semiprisional em detrimento de uma dimensão profissionalizante e centrada no emprego da técnica.

Em 1938 a Pasta da Agricultura sofreu uma reforma na qual se cria um órgão especialmente voltado para assuntos educacionais: a Superintendência do Ensino Agrícola (SEA), a qual, em 1940, incorporou o ensino da Veterinária (tornando-se Seav). Sua

finalidade consistiu em orientar e fiscalizar o ensino agrícola e veterinário em seus diferentes ramos e graus, com especial cuidado no exercício da profissão agrônômica, cujos diplomas seriam por ela registrados e reconhecido.

Durante o chamado Estado Novo (1937-1945), o governo agia diretamente na economia realizando uma política de industrialização por substituição de importações. Nessa política, o Estado seria responsável por apoiar o crescimento da indústria a partir da criação das indústrias de base. Estas também chamadas de indústria de bens de produção ou indústria pesada, incluem principalmente os ramos siderúrgico, metalúrgico, petroquímico e de cimento. Tais indústrias transformam grande quantidade de matéria-prima e por isto costumavam localizar-se próximas a portos, ferrovias e fontes de matéria-prima para facilitar o recebimento desta última e facilitar o escoamento da produção. São as indústrias que fabricam materiais e equipamentos para a construção e montagem de outros equipamentos. Como consequência da implantação deste modelo, o Brasil passou a importar também equipamentos, tecnologia, bem como profissionais técnicos e professores para assessorar a implantação dos mesmos.

O Ministério de Educação e Saúde sob o comando de Gustavo Capanema deu nova estruturação a educação profissional com a criação da Divisão do Ensino Industrial. Nesse contexto de reforma educacional, as Escolas de Aprendizes Artífices passaram à denominação de Liceus Industriais (BRASIL, 1937).

A Constituição de 1937, em seu artigo 15, inciso IX, estabelece como competência da União “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (art. 15, inciso IX). Ao referir-se a infância e juventude, esclareceu a necessidade de educação primária, além da secundária e superior. Nestes moldes, os professores são chamados a se profissionalizarem, a fim de atenderem as novas demandas. No artigo 129 tratou-se pela primeira vez do Ensino Industrial como um dever do Estado, na qual se enalteceu novamente a vocação como instrumento:

À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas

aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 1937).

A presente Constituição (1937) legalizou o dualismo ensino-prática, cujo ensino propedêutico tinha a finalidade de preparar as elites para o ensino superior e o ensino profissional, que se destinava às classes menos favorecidas, por seu caráter terminal, não propiciava a elas o prosseguimento dos estudos.

Percebeu-se nesse período uma total desvinculação entre formação profissional e educação. Aos trabalhadores destinou-se uma formação voltada para o treinamento e adestramento, porque a indústria ainda era bastante elementar, baseada no artesanato e manufatura com poucas exigências.

A partir da década de 1940 os diversos ramos do ensino profissional passaram a ter uma legislação, através das chamadas Leis Orgânicas do Ensino, empreendidos pelo Ministro Gustavo Capanema. A Lei Orgânica do Ensino profissionalizante cria, então, dois tipos de ensino profissional: um mantido pelo sistema oficial e outro, concedido às empresas. A comissão teve seis meses de trabalho, de discussões e debates intensos, resultando no Decreto nº. 6.029, assinado em 26 de julho de 1940 por Vargas, decreto este que regulamentava a instalação e funcionamento dos cursos profissionais previstos no Decreto nº. 1.238, assinado no ano anterior. Essa lei estabeleceu as bases de organização e de regime do ensino industrial, de grau secundário, destinado à preparação profissional dos trabalhadores da indústria e das atividades artesanais, e ainda dos trabalhadores dos transportes, das comunicações e da pesca.

Em 1942 são baixadas por decretos as chamadas Reformas Francisco Campos, que abrangiam os ensinos médio e superior, e também por iniciativa do ministro Gustavo Capanema, foram decretadas as leis Orgânicas do ensino Industrial¹² (1942), a qual dá espaço à criação de um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial, organizado em convênio com as indústrias, por meio da Confederação Nacional das Indústrias – CNI. Criou-se o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, com o Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942 e o SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (1946). Também foram do então ministro, a do Ensino secundário (1942) e do Ensino Comercial (1943), além das Leis Orgânicas do Ensino Primário, do Ensino Normal e do Ensino Agrícola, decretadas em 1946 pelo governo militar imediatamente após a queda do Estado Novo.

¹² Extingue oficialmente as Escolas de Aprendizes e Artífices (CUNHA, L. A.; SOARES, 1980).

Desse modo, o decreto nº 4.073/1942 fixou alguns princípios para o ensino industrial, tais como: o ensino prático e o ensino teórico deveriam se apoiar sempre um no outro; a formação profissional prematura ou excessiva dos alunos, objetivando a adaptabilidade futura dos mesmos; todos os currículos deveriam incluir disciplinas de cultura geral e práticas educativas, com a finalidade de acentuar e elevar o valor humano do trabalhador; as práticas incluíam educação física e educação musical (BRASIL, 1942).

A Lei Orgânica do Ensino Industrial tinha por finalidade formar profissionais aptos ao exercício de ofícios e técnicas nas atividades industriais; dar aos trabalhadores jovens e adultos da indústria, não diplomados, uma qualificação profissional; aperfeiçoar ou especializar os conhecimentos e capacidades de trabalhadores diplomados ou habilitados a divulgar conhecimentos de atualidades técnicas. A missão de reorganizar o ensino no padrão industrial foi dada por Vargas ao CNI (MORAES, 2006). Desta forma, a educação profissional concretizou-se atrelada ao desenvolvimento econômico capitalista industrial em processo de aceleração e que, conseqüentemente, estabeleceu formação de demandas para atender as suas exigências. Os cursos profissionalizantes se concretizaram na relação capital e trabalho como a oportunidade de profissionalização dos menos favorecidos, ou seja, os pobres.

Neste viés, Segundo Filho (1997), as escolas se multiplicaram. Se em 1933 havia 133 escolas de ensino técnico industrial, em 1945 esse número foi elevado para 1368; e o número de alunos, que era de quase 15 mil em 1933, ultrapassa então os 65 mil. Educar para o trabalho, deste modo, passa a ser uma política educacional de destaque. Ao contrário das modalidades de recrutamento das escolas de aprendizes e artífices, as novas escolas industriais previam a realização de exames vestibulares e de testes de aptidão física e mental.

Sob essa perspectiva, o processo de industrialização que se efetivou no país na “era Vargas” teve amplas conseqüências no plano educativo do país, pois

Foi à industrialização que obrigou o próprio estado a assumir a responsabilidade de erradicar o analfabetismo, pois as tarefas demandavam ao menos um mínimo de qualificação para o maior número possível de trabalhadores. O próprio mercado de trabalhadores assim exigia. O crescimento na demanda social faz pressão sobre o processo educativo existente e, no Brasil é a revolução de 1930 que determina a formulação dessa nova demanda e modifica o papel do próprio estado neste processo. A revolução de 1930 cria condições para a modificação dessa situação e abre a possibilidade de se expandir o ensino, para nele incluir uma parcela maior da população especificamente nas regiões mais industrializadas (GILES, 1987, p.221).

Reiterou-se a existência de dois caminhos a ser percorridos (KUENZER, 1996) nos quais alguns aprenderão a exercer sua função de dirigente (nível superior e médio) na escola, e os trabalhadores que complementam sua escolaridade com cursos profissionalizantes em locais e duração variáveis.

Em 1942 foi criada a Comissão Brasileiro-Americana para a Produção de Gêneros Alimentícios, fruto de um conjunto de tratados firmados entre os Estados Unidos e a Pasta da Produção. Esta comissão atuou em parceria com instituições de ensino agrícola de modo a acelerar a formação dos trabalhadores rurais que maximizariam a produção dos gêneros de primeira necessidade necessários ao “esforço de guerra”. As práticas do MA em relação ao ensino agrícola se destinavam ainda à formação técnica de jovens e adolescentes no modelo pragmático. Entretanto, a história dos programas de “cooperação” estrangeira¹³ evidenciou que a técnica em si mesma não seria suficiente para produzir as mudanças sociais necessárias ao “desenvolvimento”, uma vez que não consideravam nem a necessidade de treinamento de seus operadores locais, nem a necessidade de aprovação de leis agrárias desconcentradoras da propriedade, especialmente no caso do Brasil, onde a resistência dos grupos agrários a qualquer alteração fundiária no país é constante, até os dias de hoje.

A redefinição do ensino agrícola no rumo da capacitação do trabalhador rural adulto provocaria reações da parte dos dirigentes do Ministério da Educação que, em inícios de 1945, lançaram em “resposta” a Campanha de Educação de Adultos, coordenada pelo diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógico (Inep) Lourenço Filho e financiada com recursos da União, estados, territórios e Distrito Federal. O Ministério da Educação tinha por meta instalar 10.000 classes de ensino supletivo, destinadas a adolescentes e adultos analfabetos, contando com 25% das verbas oriundas do Fundo Nacional de Ensino Primário, criado em 1942 (RBEP, 1947). O contorno da Campanha foi, entretanto, basicamente urbano, destinando-se a operários e trabalhadores da cidade.

Em contraste com as ações do Ministério de Educação e Saúde, o Ministério da Agricultura dispunha de escassos recursos para suas instituições de ensino agrícola contando, além de seu reduzido orçamento, com a contribuição de alguns governos estaduais, que sediavam, em regime de convênio, um de seus três tipos de cursos: o ensino agrícola básico, o ensino rural e os cursos de adaptação. Seriam constantes as reclamações de que o Ministério

¹³ Durante o governo Roosevelt, o Institute of Inter-American Affairs (IIAA), criado em 1942 (LEAVITT, 1964). O Programa do Ponto IV, na gestão Truman, em 1949, executado pela Technical Cooperation Administration (TCA).

da Educação e Saúde, através do Conselho Nacional de Serviço Social, distribuía pequeníssimos auxílios para algumas escolas de agricultura (MA, 1942).

Um novo acordo entre o MA e a Fundação Interamericana de Educação, firmado em outubro de 1945, tinham como objetivos desenvolver relações mais íntimas com docentes do ensino agrícola dos Estados Unidos, facilitar o treinamento de brasileiros e americanos especializados em ensino profissional agrícola, e programar atividades no setor da educação rural que fossem do interesse das partes contratantes (AGREEMENT ON RURAL EDUCATION, 1945).

Resultante desse acordo surgiu a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR), órgão gerenciado pelo MA e atuante a partir de 1947, mediante a proliferação de Centros de Treinamento de Operários Agrários, espalhados por todo o país, com ênfase no Norte e Nordeste. Um dos mais significativos desdobramentos da CBAR consistiu em definir como obrigação do MA fundar clubes agrícolas¹⁴ que funcionaram junto às escolas primárias do meio rural. Os clubes eram vistos como “complemento necessário e imprescindível”, pois se educar é preparar para a vida, a alfabetização por si só não satisfaz; é preciso despertar nos cidadãos de amanhã o gosto pelas atividades produtivas, orientando-os para os trabalhos agrícolas, de modo a criar nos jovens, desde a tenra infância, a consciência de seu valor como fatores positivos na sociedade (LIMA et al., 1949).

Diante da conjuntura inaugurada pela CBAR em 1945, o Ministério da Educação aprovou a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Loea), na qual se lançou as bases de uma nova orientação para a educação profissional rural que previa tanto a reorganização das instituições de ensino até então existentes – ensino agrícola básico, ensino rural e cursos de adaptação, quanto à criação de novas onde o ensino seria “estritamente objetivo e os alunos aprenderão fazendo” (LOEA, 1946, p. 37).

Quanto a formação de professores, o Decreto-Lei 8530, de 02 de janeiro de 1946, reformulou o Ensino Normal com a finalidade de prover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; e desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância. Foi dividido em dois ciclos, sendo o 1º com duração de quatro anos, destinado à formação de “regentes” e funcionava nas Escolas Normais Regionais. O 2º ciclo, em dois

¹⁴Definidos como entidades “extraescolares” incumbidas de divulgar conhecimentos sobre a vida no campo, funcionavam em anexo às escolas primárias da zona rural e, em certos casos, da própria cidade. Dessa forma, os grupos escolares encontravam-se, simultaneamente, vinculados ao MES e dotados de “apêndices” geridos pelo MA (MINISTÉRIO DA AGRICULTURA, 1945). Os clubes eram obrigados a enviar relatórios anuais fornecendo subsídios para a constante atualização da cartilha que era nacionalmente adotada por todos eles, *Brincar e Aprender* de Fleury Filho.

anos, formaria o professor primário e era ministrado nas Escolas Normais e nos Institutos de educação. Esta organização reforçou a dualidade na formação dos professores.

Em 1947, novo decreto foi sancionado pelo MES em que se previu a adaptação dos antigos estabelecimentos do MA em cinco novas modalidades de instituições: 1) Escolas de Iniciação Agrícola; 2) escolas agrícolas; 3) escolas agrotécnicas; 4) cursos de aperfeiçoamento, especialização e extensão e, 5) os centros de treinamento (MA, 1946-50). As instituições de ensino agrícola consagraram, definitivamente, a Escola Agrícola como “Escola para o Trabalho”, embora algumas se dedicassem a aperfeiçoar quadros dirigentes do MA. A mais significativa redefinição consistiu no privilegiamento da educação de adultos em detrimento da de crianças e adolescentes, funcionando como um marco na alteração dos rumos do ensino agrícola no Brasil.

Essa conjuntura possibilitou a construção de matrizes políticas e pedagógicas, culminando em novas legislações, as quais construíram as bases da educação nacional influenciadas pelo tecnicismo. Além das mudanças ideológicas estava às exigências dos processos produtivos, que exigiam a qualificação e seu produto, a mão de obra. Essa postura ideologicamente Taylorista¹⁵ requer seleção e critérios, promovendo as divisões sociais e técnica do trabalho no contexto educacional. Através de um sistema de formação profissional paralelo e não mais diretamente pela fábrica, complementar à política estatal de preparação para o trabalho, o empresariado industrial recuperou parcialmente seu projeto político-pedagógico de conformação da força de trabalho no industrialismo, que se consolida de forma autoritária (NEVES, 1991).

Este modelo de ensino baseado na eficiência e na produtividade atinge seu ápice nos entre 1960 e 1970, o qual reordenou o trabalho pedagógico em que o elemento principal passou a ser o processo educativo e não mais o professor-aluno, que passaram a ocupar um papel secundário.

A nova situação econômica deixou evidente um novo papel social da escola e, em contrapartida, a grande defasagem entre educação/desenvolvimento e desenvolvimento/educação. No geral, para se consolidar a república e atingir as metas de desenvolvimento econômico, a escola é chamada a cumprir um papel social relevante. Encarregada em concretizar um projeto civilizador, a escola gratuita, laica e obrigatória, se propõe a assumir com responsabilidade a formação moral de seu povo. Reinventada, se

¹⁵ Sistema de organização do trabalho concebido pelo engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor, com o qual se pretende alcançar o máximo de produção e rendimento com o mínimo de tempo e de esforço.

propõe a consolidar outra concepção educacional fundamentada no estado burguês no Brasil, cumprindo, portanto, uma finalidade cívica, moral e instrumental.

A organização do estado republicano e o devido ordenamento do capital responsabilizam a educação pelo desenvolvimento nacional, porém esta se direcionou aos interesses burgueses, tal como se configura o modelo taylorista/fordista empregado em sua metodologia. Criaram-se novas necessidades e resultou no desenvolvimento dos cursos noturnos, cuja população trabalhadora necessitava garantir sua subsistência prioritariamente, para enfim buscar nos bancos escolares as possibilidades para mobilidade social (TANURI, 2000).

O que ficou evidente desde o início da colonização brasileira, em que a dualidade se instalou e fortaleceu-se, refletiu neste momento na divisão entre capital e trabalho, entre o pensar e o fazer, entre cursos de tendência humanista e outros cursos que visavam somente à qualificação para o trabalho. O sistema educacional incorporou características contraditórias: de um lado, a pressão social pela educação; de outro, o controle das elites para continuar os estudos em nível superior. Especificamente, para a formação de professores, inspirada em modelos europeus, evidenciou-se esta dualidade, introduzida em nosso sistema de ensino, logo após os estudos primários. Segundo Tanuri (2000, p.70) “o curso complementar, espécie de primário superior, propedêutico à escola normal, de duração, conteúdo e regime de ensino anteriores ao secundário, e este último, de caráter elitizante, objeto de procura dos que se destinavam ao ensino superior”.

2.4 O ensino propedêutico e o Ensino Técnico: Uma sustentação das desigualdades (tecnicismo, 1950 a 1980)

O presidente da República Juscelino Kubitschek (1956-1961), organizou o espaço industrial brasileiro por meio da internacionalização da economia. Tal prática política abriu espaço para a entrada de capitais (investimentos) estrangeiros, em especial aqueles ligados à indústria automobilística (“motor” da economia). Esse período foi marcado pelo tripé da economia: capital estatal alocado em indústrias de base e em investimentos em comunicação, energia e transportes notadamente, ao passo que o capital privado nacional concentrou-se no investimento de indústrias de bens de consumo não duráveis e o capital privado internacional voltado ao desenvolvimento de indústrias de bens de consumo duráveis. O slogan “50 anos

em 5” marcou o período em questão, onde foram edificadas altas taxas de crescimento econômico às custas do aumento da dívida externa (CUNHA, L. A., 2017).

Durante a década de 1950, os clubes agrícolas continuaram em pleno funcionamento, supostamente contribuindo para o ajustamento da escola primária rural ao meio a que pertencia, totalizando 2.183 no ano de 1958 (LIMA et al., 1949). A presença norte-americana na educação rural no Brasil foi consideravelmente expandida através de novos acordos com o MA, dos quais resultaram a Campanha Nacional de Alfabetização Rural (1953) e a fundação do Escritório Técnico de Agricultura Brasil-Estados Unidos (1954). Inaugurou-se neste período uma nova modalidade de “cooperação” baseada na implantação de instituições de assistência técnica ao trabalhador do campo, materializadas no recém-criado Serviço Social Rural¹⁶. No campo da educação propriamente dita, a prioridade passou a residir na concessão de bolsas de estudo nos EUA, destinadas a especialistas do Ministério (MA, 1955).

Com a crescente industrialização era necessário um modelo educacional que correspondesse aos anseios da classe industrial e ao mesmo tempo corresponder ao mercado internacional. A tendência em aplicar na escola um modelo empresarial, que se baseasse na racionalização e na economia de tempo, esforços e custos, se resume em tratar a educação como capital humano.

Segundo Demerval Saviani (2008):

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, 2008, pp. 12,13).

¹⁶O serviço de assistência técnica priorizou “introduzir mudanças culturais e tecnológicas no meio rural, utilizando as técnicas de organização e desenvolvimento de comunidades. Trata-se de pôr em prática um conjunto de regras e métodos com grupos humanos para alcançar um melhor nível econômico e social das populações” (MA, 1955, p. 19-20). O teor político dessas novas práticas “educacionais” é evidente, sobretudo considerando-se que foi ao longo dos anos 1950 que os trabalhadores rurais iniciaram seu processo de mobilização política organizada em prol da reforma agrária, através das Ligas Camponesas, fator mais que suficiente para explicar o redirecionamento impresso na “cooperação” norte-americana.

A tendência pedagógica tecnicista surge nos Estados Unidos na segunda metade do século XX e chega ao Brasil entre as décadas de 60 e 70, inspiradas na filosofia positivista e na psicologia behaviorista da aprendizagem, onde se deveria moldar a sociedade à demanda industrial e tecnológica da época (LUKESI, 2003). Esta Pedagogia encontrava-se de acordo com o modelo capitalista, fazendo parte de sua engrenagem e com o objetivo de, dentro deste sistema, formar indivíduos “competentes” para o mercado de trabalho, mudando seu comportamento mediante treinamentos, a fim de desenvolver suas habilidades.

Uma das influências na tendência tecnicista aplicada à educação derivou de economistas que desenvolveram a Teoria do Capital Humano (TCH), divulgada pela escola de Chicago. Nessa perspectiva, o professor é um técnico que, assessorado por outros técnicos e intermediado por recursos técnicos, transmite um conhecimento técnico e objetivo. O professor não era valorizado, assim como o aluno também não era, mas sim a tecnologia, a indústria, o capital. O professor torna-se o especialista, responsável por "passar" ao aluno verdades científicas incontestáveis. Ou seja, a escola não trabalhava a reflexão e criticidade nos alunos.

Investir em educação significava possibilitar o crescimento econômico e boa parte da implementação das tecnologias de ensino feita por alguns países se deve aos interesses em vender artefatos tecnológicos obsoletos aos países subdesenvolvidos.

Esta proposta encontrou terreno fértil durante a ditadura militar no Brasil, onde era necessário formar mão-de-obra para o mercado de trabalho. Aqui temos o formato behaviorista de ensino, onde eram utilizados estímulos, reforços negativos e positivos para se obter a resposta desejada, moldando o comportamento do sujeito, de forma a controlar a conduta individual. Era ensinado apenas o necessário para que os indivíduos pudessem atuar de maneira prática em seus trabalhos.

Os conteúdos estavam embasados na objetividade do conhecimento e os métodos eram programados passo-a-passo, com uso de livros didáticos, principalmente. O diálogo entre professor e alunos era apenas técnica, com o intuito de transmitir o conhecimento de maneira eficaz. A avaliação estava pautada na verificação formal, analisando a realização dos objetivos propostos. Este tipo de pedagogia ainda é vista nos dias de hoje em muitos cursos, onde nota-se forte utilização de manuais didáticos, permanecendo o caráter instrumental e técnico.

Entre os anos de 1956-1984, a indústria nacional se consolida e para ocupar os novos cargos cresce a demanda de trabalhadores dotados de maior qualificação. Neste período ocorre a substituição do modelo agrário-exportador pelo nacional-desenvolvimentista, seguido

pela abertura do Brasil à entrada do capital internacional, no governo de Juscelino Kubitschek (CUNHA, L. A., 1991).

Os diversos presidentes que compunham o período militar, entre 1964 e 1985, apresentaram duas características marcantes: modernização da economia e autoritarismo político. A modernização da economia deu-se via aprofundamento da dívida externa, responsável pela experiência do Milagre Econômico (1968-73), quando o Brasil apresentou exorbitantes taxas de crescimento econômico, acima de 10% ao ano (CUNHA, L. A., 1991).

No início da Ditadura Militar mantém-se a articulação entre os interesses do capital internacional e da elite da política nacional. A elevação da escolaridade dos trabalhadores passa a ser determinante para o desenvolvimento industrial do país.

O acesso cada vez maior da população ao ensino secundário provocou uma forte pressão por parte destes estudantes pelo acesso ao Ensino Superior, em busca de ascensão social. O Ensino Profissionalizante, muito mais do que qualificar mão-de-obra para a indústria, atuou como válvula de escape, aliviando a pressão exercida pela sociedade por vagas nas universidades. Na Ditadura Militar, a ampliação do acesso à universidade pela população representava o risco de se agravar o movimento de contestação ao regime político (Ibidem, 1991).

A LDB 4.024/61 representou a primeira tentativa de equivalência entre Ensino Técnico e ensino propedêutico. Manifestou-se uma articulação sem restrições entre o ensino secundário e o ensino profissional e estabeleceu completa equivalência entre estes para efeitos de ingresso no ensino superior. Contudo, um egresso de curso técnico poderia prestar exames apenas para cursos superiores relacionados à sua formação técnica, enquanto aqueles que cursavam o ensino propedêutico podiam escolher livremente qual carreira seguir.

A regulamentação da profissão de técnico industrial surgiu somente em 1968, com a Lei Federal 5.524/68, que facultou às instituições a oferta de um ensino técnico integrado com o ensino básico. Vale destacar que essa nova proposta de ensino, em seus momentos iniciais, não funcionou tão bem quanto esperado, pois não houve um ajuste adequado entre a carga horária das disciplinas da formação geral e as da formação técnica. Como resultado, formaram-se alunos despreparados para os exames vestibulares e, também, para o pleno exercício da profissão de técnico. Segundo o parecer 16/99

Até meados da década de 70, deste século, a formação profissional limitava-se ao treinamento para a produção em série e padronizada, com a incorporação maciça de operários semiquilificados, adaptados aos postos de trabalho, desempenhando tarefas simples, rotineiras e previamente especificadas e delimitadas. Apenas uma minoria de trabalhadores precisava contar com competências em níveis de maior

complexibilidade, em virtude da rígida separação entre o planejamento e a execução. Havia pouca margem de autonomia para o trabalhador, uma vez que o monopólio do conhecimento técnico e organizacional cabia, quase sempre, apenas aos níveis gerenciais. A baixa escolaridade da massa trabalhadora não era considerada entrave significativo à expansão econômica. (BRASIL, 1999, p. 3 - parecer N° 16/99).

O modelo utilitário de educação mostra sua disparidade de um contexto daqueles que ingressam em cursos preparatórios ou profissionais, salientando as diferenças sociais e permitindo sua reprodução.

Sob o discurso de uma escola única para ricos e pobres, a Lei 5.692/71 tornou obrigatória a profissionalização dos estudantes do ensino secundário. Entretanto, a falta de condições materiais para solidificar tal objetivo fez com que esta Lei ampliasse ainda mais as diferenças entre as escolas de ricos e pobres e a distância entre educação propedêutica e profissional. Enquanto as instituições de ensino que antes desta Lei já haviam se especializado na oferta de cursos técnicos conseguiram oferecer educação de qualidade, outras continuavam a ofertar ensino propedêutico disfarçado de profissionalizante. Mas a grande maioria não deu conta de atender a nenhum dos propósitos do ensino secundário, nem propedêutico, nem profissionalizante. Mesmo sem admitir formalmente o fracasso da Lei 5.692/71, o Estado resgata a possibilidade das escolas fazerem a opção entre a oferta de ensino propedêutico ou técnico-profissionalizante, por meio da Lei 7.044/82.

Especialmente na década de 80, as empresas passaram a demandar trabalhadores com um perfil diferenciado. Assim “À destreza manual se agregam novas competências relacionadas com a inovação, a criatividade, o trabalho em equipe e a autonomia na tomada de decisões, mediada por novas tecnologias da informação” (BRASIL, 1999, p. 3). A transformação do capital econômico e produtivo passou a alavancar as próprias habilidades do trabalhador: “Equipamentos e instalações complexas requerem trabalhadores com níveis de educação e qualificação cada vez mais elevados. As mudanças aceleradas no sistema produtivo passam a exigir uma permanente atualização das qualificações e habilitações” (BRASIL, 1999, p. 3).

Com o crescimento industrial do país e possibilidades de formação de níveis técnicos diferentes, ampliando o que as escolas federais realizavam, foram criados os Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET (Decreto nº 87.310/82, que regulamentou a Lei nº 6.545/78). Apesar de anunciada, a criação de uma escola única para todos, que unificasse educação propedêutica e profissional não se concretizou neste período.

Essa forma de ensino dava rumos à elitização do ensino, como afirma Cunha:

As escolas técnicas industriais, por terem conseguido manter um ensino de mais alta qualidade, em termos de educação geral e de educação profissional, viram-se procuradas por crescente número de estudantes que pouco ou nenhum interesse tinham por seus cursos propriamente técnicos. (...) esses estudantes viam nas escolas técnicas industriais a única maneira de terem acesso a um ensino gratuito que lhes propiciava uma adequada preparação para os exames vestibulares aos cursos superiores. (2005, p.52).

A década de 1980 ficou conhecida como a “década perdida”, devido à crise e à profunda estagnação econômica enfrentada pela América Latina neste período. Segundo a lógica neoliberal, o Estado é o grande culpado pela crise mundial do capital. O desemprego e a inflação são os grandes desafios a serem enfrentados pelo Estado.

2.5 Neoliberalismo e educação profissional (décadas de 80 e 90)

Os termos que definem a sociedade atual como globalização, tecnologia de ponta, formação, mercado de trabalho e competitividade ou ainda, inovação e flexibilização, são palavras de efeito que manipulam o senso comum, mascarando a ideologia chamada neoliberalismo. Para este sistema de ideias o mercado deve ter absoluta liberdade em detrimento do poder estatal, ou seja, é um discurso forte, que só é tão forte e difícil de combater em razão de ter ao seu lado o poder de um mundo de relações de forças que ele contribui para que se torne o que é, orienta as escolhas daqueles que dominam as relações econômicas e a elas acrescenta sua força própria, particularmente simbólica (BORDIEU, 1998).

A partir dessa conjectura fica evidente que este sistema de ideias supervaloriza o sistema capitalista ao mesmo tempo em que tende a mercantilizar diversos setores públicos tais como cultura, saúde e educação. Nesta lógica, interesses individuais entram em jogo com prejuízo dos direitos sociais.

A década de 1990 é marcada pela chamada Reforma do Estado, que se baseia no sucateamento e na posterior privatização de instituições estatais, bem como na terceirização de serviços públicos essenciais. Ao mesmo tempo, as transformações no mundo do trabalho e os avanços tecnológicos são as justificativas usadas para promover reformas educacionais profundas, quase sempre financiadas por organismos financeiros internacionais. A educação consolida-se como mais um setor empresarial, com destaque para a expansão do Ensino Superior privado (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003).

Com esta perspectiva se promulga a Lei n.º 8.670, de 30 de junho de 1993, com a qual foram criadas mais escolas de educação profissional no país: uma Escola Técnica Industrial, cinco Escolas Técnicas Federais, nove Escolas Agrotécnicas Federais e uma Escola Agrotécnica. No mesmo ano, porém, através da Lei n.º 8.731, de 16 de novembro de 1993, todas as Escolas Agrotécnicas Federais transformam-se em autarquias Federais. Diz a Lei que transforma as Escolas Agrotécnicas Federais em autarquias, conforme art. 1º:

As atuais Escolas Agrotécnicas Federais, mantidas pelo Ministério da Educação, passarão a se constituir em autarquias federais.

Parágrafo único. Além da autonomia que lhes é própria como entes autárquicos, as Escolas Agrotécnicas Federais terão, ainda, autonomia didática e disciplinar.

A estruturação do Ensino Profissional e Tecnológico em um sistema paralelo ao sistema regular reforça a dualidade estrutural. O Decreto 2.208/97 cria matrizes curriculares e matrículas distintas para o estudante que deseja formar-se técnico: uma no Ensino Médio e outra no Ensino Técnico, em que ambos podem ocorrer em épocas ou instituições de ensino diferentes, ou seja, desvinculou os ensinos médio e técnico e eximiu os sistemas de ensino da oferta de Educação Profissional.

O reforço ao modelo ensino regular e ensino técnico ocorre para atender a três objetivos básicos: a) evitar que Escolas Técnicas formem profissionais que sigam no Ensino Superior ao invés de ingressarem no mercado de trabalho, b) tornar os cursos técnicos mais baratos, tanto para a rede pública quanto para os empresários da Educação Profissional que desejam oferecer mensalidades a preços competitivos, e c) promover mudanças na estrutura dos cursos técnicos, de modo que os egressos possam ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho e que as instituições de ensino possam flexibilizar os currículos adaptando-se mais facilmente às demandas imediatas do mercado.

Nesta direção, pode-se conjecturar que tais políticas podem acentuar as desigualdades entre os estudantes advindos da classe trabalhadora e os da elite, pois uns eram somente preparados para atender o mercado – e impedidos de ingressarem no Ensino Superior - e outros para simplesmente gerenciá-los.

As ações decorrentes do Decreto nº. 2.208/97 e do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) ficaram conhecidos como a Reforma da Educação Profissional. Teoricamente o ensino ofertado adotaria um novo perfil e novas perspectivas, pois em um dos documentos encontramos:

Não se concebe, atualmente, a educação profissional como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim, como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas. A educação profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões. (BRASIL, 1999, p. 3)

Na prática, estas medidas foram entendidas como contra-reformas, pois o Decreto 2.208/97, a Medida Provisória 549/97 e a Portaria 646/97 separou a educação profissional da educação básica unitária e criou uma carreira com três níveis: o básico, técnico e tecnológico. Aspirava ainda transferir a responsabilidade e gestão do sistema do ensino profissional federal ao setor privado, a organizações não governamentais e aos governos municipais e estaduais.

Além de tornar o ensino concomitante, evitou-se uma formação integral que pudesse interligar a formação para o mundo do trabalho e a capacidade para interpretar, atuar e transformar a sociedade e o seu próprio espaço de trabalho. O desmonte da educação profissional no Brasil aconteceu em um período que emergia uma grande demanda para essa modalidade de ensino, seja por questões quantitativas para atender as diversas frentes de trabalho existentes ou para as necessidades de (re)qualificação oriundas do processo de reestruturação produtiva do capital (MANFREDI, 2002).

Após o ano 2000 houve uma intensa reestruturação do modelo “ensino médio integrado” na Rede Federal de ensino¹⁷ e que propiciou novas oportunidades de acesso e formação, com possibilidades de progressão no ensino superior ou atuação em áreas tecnológicas.

¹⁷ Tratou-se deste modelo no primeiro capítulo.

3 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Os Institutos Federais foram criados mediante a transformação e/ou integração de trinta e um Centros Federais de Educação Tecnológica, trinta e nove Escolas Agrotécnicas Federais, sete Escolas Técnicas Federais e oito Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais (BRASIL, 2016).

O Governo Federal, por meio dos Institutos Federais, objetivou promover o papel da educação profissional e tecnológica, reconhecida como uma ação concreta das políticas atuais para a educação profissional brasileira. Atualmente conta com trinta e oito Institutos, com seiscentos e quarenta e quatro *campi* espalhados em quinhentos e sessenta e oito cidades do país (BRASIL, 2016).

Conforme o artigo 6º da Lei n.º 11.892, 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.

O item V das finalidades e características dos Institutos Federais – “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” é o preceito e prática ainda em construção, o qual se dá por uma via dupla, em que

não há integração entre o geral e o particular, ou entre as disciplinas do currículo básico e as das áreas técnicas (MEIRA, 2015; ALMEIDA, 2010; GUSMÃO, 2016; COSTA, 2015; JOHANN, 2012; ALVES, 2011; FERRAZ, 2015). A formação básica e geral não se encontra adequada à realidade dos estudantes, pois na prática se encontra ininteligível por uma maioria que acessa o interior da instituição. O ensino que se oferta de forma rígida não se atenta para os desígnios a que se propôs em suas finalidades, impedindo os estudantes de sua devida permanência e progressão nos estudos.

Esta característica se entrelaça as demais e as tornam subordinadas, pois a educação profissional e tecnológica, as soluções das demandas sociais e suas particularidades regionais, a integração e a verticalização da educação básica a educação profissional e superior, devem ser identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural, em que se deparam com uma prática inconsistente na oferta do ensino e a devida permanência dos estudantes em seus cursos.

Como já referido, os Institutos Federais deverão ofertar 50% das vagas para a educação profissional técnica integrada ao ensino médio, pelo menos 20% para as licenciaturas e 30% para as graduações tecnológicas, pode-se ainda disponibilizar cursos de especialização, mestrado e doutorado.

Os Institutos Federais surgem como autarquias detentoras da autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-científica e disciplinar e articula a educação básica, ensino técnico, graduações tecnológicas, licenciaturas e bacharelado, além de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*. A oferta dos cursos é baseada na transversalidade e na verticalização, e a tecnologia como o elemento transversal que se soma aos aspectos socioeconômicos e culturais. A verticalização é a organização dos componentes curriculares, permitindo que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes ocupem os espaços de aprendizagem, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação do curso técnico ao doutorado.

A estrutura pluricurricular e *multicampi* permite que os *campi* ofereçam educação nos diferentes níveis e modalidades de ensino. A estrutura pluricurricular é evidenciada a partir da possibilidade de ofertar educação básica, profissional e superior. A estrutura *multicampi* deixa transparecer a importância de atuação no seu território de abrangência cuja missão é o compromisso de intervir na região ao identificar problemas e criar soluções para o desenvolvimento regional.

Segundo Pacheco (2009)

[...] alicerçado nos conceitos de territorialidade, desenvolvimento e educação os IFETS passam a desempenhar intervenções fortes em favor do desenvolvimento regional e nacional. No que diz respeito aos processos de desenvolvimento deve se partir de uma fina sintonia com os arranjos produtivos regionais e nacionais formando profissionais com profunda consciência social e produzindo tecnologias necessárias a um progresso incluyente, ético, respeitador do ambiente natural. (2009, p. 4).

A organização dos Institutos possui a proposta de ser dinâmica, com uma estrutura sistêmica que atenda, através de um órgão Executivo, composto da Reitoria (Reitor e Pró-reitores), dos diversos *campi* (Diretores-gerais), além do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior do Instituto, para viabilizar o funcionamento e controle organizacional. Para que se cumpra a função social para a qual foram criados (atender as parcelas menos favorecidas da sociedade), os Institutos Federais necessitam conhecer a região na qual serão ou já estão inseridos, visando responder efetivamente aos anseios da sociedade, a partir de políticas de ação bem definidas, que garantam um ambiente educacional de qualidade adequada às dinâmicas da região.

É preciso revelar, trazer à tona, não permanecer submergido o pano de fundo de sua função social. Atender a parcela menos favorecida se torna um desafio por ser um processo mais difícil e laborioso. Conhecer a região deve estar intrinsecamente ligado ao conhecer o seu povo, suas “culturas” e suas nuances educacionais, que permitirão ou não a permanência dos estudantes em suas carteiras.

Contudo, estas premissas encontram barreiras por vezes intransponíveis no âmbito das práticas pedagógicas e de gestão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

3.1 IFMS – Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) é a primeira instituição pública federal a oferecer educação profissional e tecnológica no Estado. Foi criado pela Lei nº 11.892, de dezembro de 2008, quando o Ministério da Educação (MEC) reestruturou a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

O processo de implantação do IFMS começou em 2007, com a sanção da Lei nº 11.534, que criou escolas técnicas e agrotécnicas federais. Na ocasião, foram instituídas a Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul, com sede em Campo Grande, e a Escola

Agrotécnica Federal de Nova Andradina. No ano seguinte, com a reestruturação da Rede Federal, o IFMS foi criado com a previsão de instalação dos *campi* Campo Grande e Nova Andradina. O MEC estabeleceu a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) como tutora do processo de implantação.

Em 2009, o novo projeto de expansão da Rede Federal consolidou o caráter regional de atuação do IFMS com a criação de outros cinco *campi* nos municípios de Aquidauana, Corumbá, Coxim, Ponta Porã e Três Lagoas.

O *Campus* Nova Andradina foi o primeiro a entrar em funcionamento, em 2010. No ano seguinte, os outros seis *campi* iniciaram as atividades de ensino. Em 2014, foram implantadas três novas unidades nos municípios de Dourados, Jardim e Naviraí.

3.1.1 IFMS – *Campus* Três Lagoas

As atividades do campus iniciaram em espaço provisório cedido pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS – Unidade II, em 2011. Em 2012, mudou-se para o Colégio Unitrês – Objetivo e transferiu-se para sua sede definitiva em 12 de maio de 2014.

A estrutura física é composta por quatro blocos, dois deles voltados a atividades de ensino, com 15 salas de aulas, cinco laboratórios de informática, cinco de eletrotécnica e três de ciências para aulas práticas e experimentais de Biologia, Física e Química. Há ainda uma biblioteca com cerca de 860 m² e um hotel tecnológico que, futuramente, deverá promover o fomento ao empreendedorismo. Esta estrutura apresenta boas condições em atender os estudantes em suas necessidades educativas e de formação, não somente para o trabalho, mas para as múltiplas escolhas da vida. Embora este intuito ainda não se alcançou em toda a sua extensão.

Os cursos oferecidos são: médio integrado em eletrotécnica e informática; técnicos subsequentes em automação industrial e manutenção e suporte em informática. As graduações são em áreas tecnológicas de análise e desenvolvimento de sistemas, automação industrial e sistemas para internet.

A pós-graduação conta com um lato-sensu em docência para a educação profissional, científica e tecnológica. Este é ofertado para docentes e técnicos administrativos internos e professores da rede pública e particular externos.

Objetivando uma melhor compreensão do objeto de pesquisa a “evasão/expulsão” no ensino médio integrado no IFMS – *campus* Três Lagoas, adotou-se uma metodologia na qual se pôde refletir sobre as experiências e as memórias dos estudantes.

3.2 Aspectos teóricos metodológicos

Há uma preocupação com os aspectos quantitativos e experimentais da pesquisa que mostra como a “*Mcdonaldização*”¹⁸ dos métodos, demarcados pelos parâmetros da eficiência, da possibilidade de cálculo, da previsibilidade e do controle, elementos mais compatíveis com o financiamento das pesquisas e de origem no campo dos métodos quantitativos (BRINKMANN, 2012), ainda é valorizada como parâmetros de avaliação. Adotou-se, em um primeiro momento, a análise quantitativa dos dados que se referiam ao número de estudantes ingressantes e aqueles formados no término dos cursos.

Com vistas a aprimorar o campo da análise dos dados quantitativos, nos servimos dos aportes teóricos da Nova História Cultural – NHC relacionados aos conceitos de micro poderes de Michel Foucault (1984/2003), o qual propôs que o poder não é o mal, mas jogos estratégicos que possibilita interações entre os sujeitos. O procedimento metodológico busca dialogar com as possibilidades apresentadas pelo método da História Oral, especialmente na elaboração e análise das entrevistas com uma amostragem de alunos que não concluíram os cursos em questão e de professores. A isto se somam as contribuições de ALBERTI (2004), quando esta reflete sobre memória e representações – que compõem a NHC – e que no caso, os nossos entrevistados trazem consigo como experiências de vida, sentidas e/ou representadas.

A história de experiências é um campo de pesquisa que podem ser usadas no estudo da forma como pessoas ou grupos efetuaram e elaboraram experiências, na qual se inclui situações de aprendizado e decisões estratégicas (ALBERTI, 2004). Essa noção aparece em combinação com a ideia de mudança de perspectiva. Neste aspecto buscou-se entender como os estudantes experimentaram o passado e questionar as interpretações generalizantes dos acontecimentos e conjunturas nas quais estão inseridos.

A história de memórias ou de representações do passado implica no trabalho de constituição e de formalização das memórias, continuamente negociadas (ALBERTI, 2004).

¹⁸ A mercadoria oferecida deve ser produzida de forma rápida e de acordo com certas e rigorosas normas de controle da eficiência e produtividade.

A constituição da memória é importante porque está atrelada a construção da identidade¹⁹. Segundo Alberti (2004) a memória é mutante e possível de um constructo de uma história das memórias de pessoas ou grupos, passível de ser estudada por meio de entrevistas. Procurou-se examinar a constituição de memórias dos estudantes e suas representações.

Sobre a NHC, Ronaldo Vainfas e Roger Chartier vinculam diretamente o seu surgimento como resposta e continuidade à história das mentalidades. Esse movimento recusaria o conceito de mentalidades por considera-lo muito fluido e pouco preciso, sem articulações entre o psicológico e o social. Mas não negam o mental, nem os vínculos com a antropologia e a longa duração: “É lícito afirmar, portanto, que a história cultural é, neste sentido, um outro nome para aquilo que, nos anos 1970, era chamado de história das mentalidades” (VAINFAS, 2011). Outros dois elementos caracterizam a nova história cultural: a preocupação com o resgate do popular e a busca pelo coletivo (estratificações e conflitos). Mas, reafirmando seu caráter plural e a multiplicidade de enfoques, Vainfas (2011) apresenta ao menos três vertentes atuais: 1. A praticada por Carlo Ginzburg, com suas noções de cultura popular e circularidade cultural; 2. A história cultural de Roger Chartier e seus conceitos de representação e apropriação; 3. A produzida por Edward Thompson e seus estudos sobre movimentos sociais e cotidianos das classes populares.

Adotaram-se na abordagem do objeto as noções de Roger Chartier sobre os conceitos de representação e apropriação. Para a NHC a representação e o imaginário são as matrizes que geram as práticas sociais e os comportamentos, que dão coesão e explicação para a realidade. Geram identidade tanto para o indivíduo quanto para o grupo e são portadoras do simbólico, que é construído social e historicamente – portanto, a “realidade do passado só chega ao historiador por meio de representações” (PESAVENTO, 2008, p. 42).

Para Pesavento (2008) as representações englobam também as narrativas do passado, cuja história cultural significa uma representação que resgata representações, que se incumbe de construir uma representação sobre o já representado. O resgate do histórico de vida dos estudantes e o processo de escolarização que estes, ao longo do percurso próprio e distinto de cada adolescente, constroem suas representações e artifícios que os fazem superar as adversidades do método escolar.

Neste sentido emprega-se um novo conceito, o de imaginário, que seriam as ideias e representações de uma determinada época, criadas para dar sentido ao mundo. O imaginário

¹⁹ A memória resiste à alteridade e a mudança e é essencial na percepção de si e dos outros. Ela é resultado de um trabalho de organização e de seleção daquilo que é importante para o sentimento de unidade, de continuidade e de coerência, isto é, de identidade (POLLACK, 1989; 1992).

construído sobre a educação profissional é apreendido pelos indígenas e os invasores, por padres e freis, no Brasil colônia; por reis e vassalos no Brasil-império; pelos governos republicanos e militares, por classes de trabalhadores ávidos por produzir. Nos jogos de interesses das grandes corporações em implantar um modelo de educação técnica, mas que se ocupem somente de um método que isola seus trabalhadores em um mundo fechado de consumo. O conflito público-privado e o jogo de interesses que permeiam esta relação e a quem afetam diretamente, reformulando ideias e representação de uma determinada época, criadas e apreendidas, com o objetivo em dar sentido ao mundo no qual coexistimos. Com isso, pesquisadores como Jacques Le Goff (1994; 1996) e Cornelius Castoriadis (1986) pensam que todo o campo da experiência humana pode ser abarcado pelo imaginário (PESAVENTO, 2008, p. 43-45).

Portelli (1996, apud ALBERTI, 2004, p. 41) sublinha a necessidade de tomarmos os “fatos” do historiador e as “representações” dos antropólogos juntos, pois de outra forma, não saberíamos distingui-los. As representações se utilizam dos fatos e alegam que são fatos e, os fatos são reconhecidos e organizados de acordo com as representações. Talvez essa interação seja o campo específico da história oral, a qual é contabilizada como história com fatos reconstruídos, entretanto com sua prática de trabalho de campo dialógico e na confrontação crítica com as representações dos narradores.

O imaginário dissimulado, não vislumbrado por uma perspectiva superficial, é investigado pela oralidade dos sujeitos da pesquisa, por suas representações que os tornam agentes sociais, de ações e comportamentos que explicam as suas próprias realidades. Esta realidade é composta de aspectos que são transmitidos e subordinados aos próprios estudantes. Portanto, o passado não é concebido somente por dados objetivos ou números de estudantes evadidos ou expulsos de seus ambientes escolares, mas de suas próprias representações sobre o universo escolar.

Um dos elementos do qual se abordou que não suplantou as análises empíricas, se deu na consideração da subjetividade na experiência de pesquisa. Inicialmente a preocupação maior era com a disciplinarização do viés subjetivo do pesquisador incidir sobre a pesquisa, entretanto, partimos do reconhecimento de que a pesquisa está ancorada na “experiência integral do pesquisador, sua apreensão pessoal do mundo, sua do mundo, seus sentimentos, suas intuições, seus valores” (LAPERRIÈRE, 2010, p. 414).

A subjetividade torna-se um fator que deve ser evidenciado no curso da pesquisa, inclusive como tratamento analítico. Reforçam-se os temas como flexibilidade, análise da implicação, entre outros, as quais passaram a compor a discussão metodológica das pesquisas

qualitativas (SILVA, 2007). Na visão de Foucault o maior problema de seu tempo, e ainda na atualidade, seria liberar o sujeito do tipo de subjetivação hegemônica, ou seja, “promover novas formas de subjetividade através da recusa deste tipo de subjetividade que nos foi imposto há séculos” (FOUCAULT, 1995, p. 239).

O enfoque dado a não-permanência revelou os questionamentos: quem são estes (estas) estudantes? A quais níveis sociais pertencem? Quais as escolas que frequentaram? A disciplina e a responsabilidade frente às adversidades eram ensinadas ou usadas somente como uma ferramenta de punição? Esse debate mostra que o terreno das metodologias qualitativas é um campo multifacetado, com diferentes matizes epistemológicos, que vão desde enfoques mais realistas a outros mais construtivistas, com uma crescente convicção de que a qualidade científica de uma pesquisa não decorre do tamanho da amostra, nem da natureza qualitativa ou quantitativa, mas de seu caminho ao mesmo tempo rigoroso e pertinente (FLICK, 2009, LAPERRIÈRE, 2010).

Com a diversidade que o objeto se propõe, sugere-se uma amplitude de debates sobre os motivos de evasão e não permanência, sem esgotar a possibilidade de ainda ampliar o cabedal de questionamentos e suas possíveis respostas, com novas inferências em seus modos de vida e no processo de escolarização dos estudantes.

Uma possibilidade de sistematizar as experiências ou as memórias que as representam foi o registro da oralidade. O que conhecemos por História Oral é uma prática muito antiga. A História surgiu de forma contada e das impressões de mundo dos interlocutores, até constituir-se na escrita dos depoimentos feitos que a legitimam. Como procedimento metodológico, a história oral busca registrar – e, portanto, perpetuar – impressões, vivências, lembranças daqueles indivíduos que se dispõem a compartilhar suas experiências e memórias com a coletividade e dessa forma permitir um conhecimento do vivido muito mais rico, dinâmico e colorido de situações que, de outra forma, não conheceríamos.

A história oral pode ser entendida como

Um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica...) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos, etc. (ALBERTI, 1989, p.52).

A escrita como um processo terminal de múltiplas reflexões e as narrativas orais não são fontes excludentes entre si, mas complementam-se mutuamente. A percepção de mundo e de suas mais internas convicções somente poderá ser relatada se estas estiverem verbalizadas.

A descrição de uma história verdadeira seria muito ingênua, mas podemos afirmar que se trata de uma percepção válida do real, emitida pelo entrevistado, que assim compreende e se apropria do mundo ao seu redor. Contudo, cabe ao investigador um sólido aparato teórico metodológico para uma análise mais consistente.

A apropriação reconhecida pela oralidade permite uma abordagem multidisciplinar e valoriza a contribuição de outras disciplinas e o conhecimento de mundo dos agentes envolvidos na construção do objeto em estudo. Analisar o “não-dito” considera a experiência de outras dimensões da realidade. Portanto, a história oral é uma forma de intercâmbio entre a história e as demais ciências sociais. Esta interação valoriza o ato cognitivo “no olhar e no ouvir "disciplinados" - a saber, disciplinados pela disciplina - realiza-se nossa percepção, será no escrever que o nosso pensamento exercitar-se-á da forma mais completa” (OLIVEIRA, 2000, p. 18).

A história oral possui maior proximidade com o presente, uma vez que depende da memória “viva” e de relatos efetuados anteriormente. Sua prática deveu-se a uma renovação metodológica das escolas britânica, norte-americana e francesa, mas, sobretudo por alguns fatores sociais, como o interesse crescente pela história das mulheres, dos marginalizados, os fenômenos migratórios, e também ao reencontro da história oral com a história geral, em torno dos estudos da memória. Segundo Le Goff (1996), a memória e o passado são objetos da história e motores para seu desenvolvimento. A história oral utiliza como fonte a memória de um depoimento para a compreensão de uma sociedade.

A memória²⁰ é a base constituidora da oralidade. Esta é o objeto principal no trabalho com as fontes orais, pois o estudo é recuperado por intermédio da lembrança dos entrevistados. Os estudos da oralidade são fundamentais para conduzir às reflexões, o que traz desdobramentos teóricos e metodológicos importantes. De acordo com Pierre Nora,

A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam: ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discursos críticos. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta e a torna sempre prosaica [...] (NORA, 1993, p. 9).

Quanto à subjetividade da fonte, relativas à memória individual, às vezes falível ou fantasiosa, Thompson (1992) argumenta que nenhuma fonte está livre da subjetividade, seja

²⁰ Segundo o mito, *Mnemósine*, a deusa da memória, foi a quarta esposa de Zeus que gerou, dessa união, nove musas, entre elas, *Clio*, a História. Nesse sentido, poderíamos pensar que, para a produção da(s) História(s), torna-se indispensável recorrer à memória.

ela escrita, oral ou visual. O mundo interno de quem escreve, oraliza ou mesmo na visualização, são carregados de sentimentos e emoções do agente que tornam este ambiente significante aos seus interesses particulares. Ou porque, “acreditar ser possível a neutralidade idealizada pelos defensores da objetividade absoluta, é apenas viver em uma doce ilusão (OLIVEIRA, 2000, p. 24). A centralidade na memória dos indivíduos expõe o viés antropológico do autor, que enaltece a falibilidade dos métodos puramente objetivos quanto ao trato com o ser humano e suas relações.

Frank (1992, apud ALBERTI, 2004, p. 40) considera que a história oral pode contribuir para uma história objetiva da subjetividade. Desta forma, o objetivo do pesquisador deve ir além da simples história do acontecimento, mas inteirar-se da história da memória desse acontecimento até o presente. O conhecimento “objetivo” do passado não basta para explicar o presente, é preciso acrescentar-lhe o conhecimento da percepção presente do passado. Esta posição reforça a ideia de que a memória é também fato, passível de ser objetivamente estudado.

Hüttenberger (apud ALBERTI, 2004) sugere dividir os vestígios do passado em dois grupos: os resíduos de ação e os relatos de ação. O primeiro seria o clássico documento de arquivo ou pedaço de uma ação passada. O segundo poderia ser exemplificado por uma carta que informa sobre uma ação passada, ou ainda por memórias e autobiografias. Para o autor, entretanto, um relato de ação é também resíduo de uma ação. Pois, “a carta que informa sobre uma ação passada é também resíduo da ação que seu autor quis desencadear ao escrevê-la e enviá-la [...] uma entrevista de história oral é, ao mesmo tempo, um relato de ações passadas e um resíduo de ações desencadeadas na própria entrevista” (ALBERTI, 2004, p. 34). Para a autora a entrevista de história oral é em primeiro lugar um resíduo de uma ação interativa da comunicação entre entrevistado e entrevistador. Em segundo lugar é resíduo de uma ação específica, a de interpretar o passado.

O entrevistado e o entrevistador possuem ideias pré-definidas sobre seus interlocutores e tentam desencadear determinadas ações: fazer com que o outro fale sobre suas experiências (caso do entrevistador) ou fazer com que o outro entenda o relato de tal forma que modifique suas próprias convicções enquanto pesquisador (caso do entrevistado). Para Alberti (2004, p. 35), “tomar a entrevista como resíduo de ação, é chamar a atenção para a possibilidade de ela documentar as ações de constituição de memórias – as ações que tanto o entrevistado quanto o entrevistador pretendem estar desencadeando ao construir o passado de uma forma e não de outra”.

Pollack (1992, apud ALBERTI, 2004, p. 37) chama a atenção de que “não é de modo algum natural falar sobre sua vida a outrem, a não ser que esteja numa “situação social de justificação ou de construção de [si] próprio””. O entrevistado deve estar convencido a respeito “da própria utilidade de falar e transmitir o seu passado” (Pollack, 1989, apud ALBERTI, 2004, p. 37).

Todas as fontes podem ser insuficientes, imprecisas ou até mesmo passíveis de manipulação. Ou seja, “a evidência oral pode conseguir algo mais penetrante e mais fundamental para a história [...] transformando os “objetos” de estudo em “sujeitos”” (THOMPSON, 1992, p. 137). A profundidade da operação intelectual da história revela-se na oralização dos agentes envolvidos e nas ações destes.

Alberti (2004) entende que para evitar a polarização entre memória “oficial” ou “dominante” e memória “genuína” ou “dominada” é preciso ter em mente que há uma multiplicidade de memórias em disputa. As sociedades são complexas e os indivíduos fazem parte de diversos grupos e diversas memórias peculiares a um indivíduo ou grupo. Portelli (1996, apud ALBERTI, 2004, p. 39) diz que “na verdade estamos lidando com uma multiplicidade de memórias fragmentadas e internamente divididas, todas, de uma forma ou de outra, ideológica e culturalmente mediadas”.

Ao debruçar-se ao método da História Oral e aos conceitos da Nova História Cultural, busca-se uma aproximação e inserção a uma prática etnográfica, pois

O etnógrafo encontra-se, assim, diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências, e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor (ANDRÉ, 2005, p. 20).

Dessa forma, procura-se uma estratégia convencional de pesquisa que se aproxima da etnologia, à qual Foucault (1987) faz repetidas menções, considera-a como um dos saberes privilegiados da modernidade, por desenvolver um perpétuo princípio de crítica e inquietude face ao conhecimento estabelecido: “Eu poderia defini-la [minha pesquisa] como uma análise de fatos culturais que caracterizam nossa cultura. Nesse sentido, tratar-se-ia de algo como uma etnologia da cultura a que pertencemos” (FOUCAULT, 1967; 1994, p. 605).

Foucault, entretanto, não se propõe a construir uma teoria de poder para fortalecer as suas convicções ideológicas, nega-se inclusive a ser construtor de uma teoria de poder e afirma-se como um estudioso dos mecanismos de poder. Ele se afasta da tarefa de estabelecer uma relação de complementação ou de oposição que envolva macro poderes e micro poderes.

No entanto, acredita-se que os micro poderes, menos do que serem uma forma de oposição por parte dos de baixo aos macro poderes (Estado, grandes corporações econômicas, indústria cultural e grande *media*) sob o controle da classe dominante, são, assim como o governo representativo, um grande instrumento a reforçar e legitimar o sistema capitalista, a oxigená-lo em suas relações de forças. Evidentemente que através dos micros poderes e do governo representativo, uma oposição ao sistema pode achar lacunas para atuar até de forma a criticar sua legitimidade, mas, em geral, estas relações são forças localizadas que indiretamente reforçam e dão sustentação à cultura capitalista. O próprio Foucault, ao estudar e defende-las como instrumento de luta de minorias, não os pensa como uma via de confronto, mas como uma forma de se obter conquistas dentro do sistema.

Um dos momentos nos quais Foucault expõe com maior detalhamento as razões de suas escolhas metodológicas encontra-se em sua última pesquisa sobre o sujeito de desejo (FOUCAULT, 1984). A exposição de sua perspectiva teórico-metodológica assenta-se na noção de experiência, composta pelos eixos de saber, poder e subjetivação e construída a partir de sua trajetória de pesquisas anteriores. Em sua “construção do objeto”, indica a utilização de aportes de dois estudiosos contemporâneos da antiguidade greco-romana, Peter Brown e Pierre Hadot, a colaboração direta do historiador Paul Veyne, além de seus próprios estudos anteriores, ou seja, possuía um marco teórico plural, consoante às necessidades da pesquisa em curso, e não exclusivamente nietzschiano como alguns imaginam.

Diferentemente dos etnógrafos, Foucault tinha como *corpus* preferencial documentos e textos. Contudo mantinha existencialmente uma postura de etnógrafo de seu tempo, observava o que se passava, perscrutava permanentemente quem somos em um dado momento. Suas pesquisas, de matiz histórico-documental, tinham por alvo final o presente por ele observado, como reconhece em *Vigiar e punir* (1987).

Esta aproximação metodológica de Foucault exacerba a desvalorização dos saberes chamados universais em função do que os antropólogos chamam de “saber local”, fundamento das pesquisas etnográficas. Geertz (2001) considerava que os saberes universais sofriam dos males da banalidade e da irrelevância. O saber local significa “o reconhecimento direto e franco dos limites – um dado observador, num certo momento e num dado lugar – é uma das coisas que mais recomendam todo esse estilo de realizar pesquisas” (GEERTZ, 2001, p. 127). Trata-se assim, de um observador situado, que desse lugar onde se coloca, desenvolve suas observações. Se isso parece ser limitador, em outra mirada permite a produção de dados circunstanciados, sem apresentar uma visão que viesse de lugar nenhum. E qual a validade de um saber localizado? Geertz (2001) sugere que se buscamos o controle

técnico da vida social (que seria, segundo ele, o sonho de Bentham e o pesadelo de Foucault) um conhecimento universal se justificaria, contudo, se procuramos construir uma vida que valha a pena, devemos ter um projeto científico menos ambicioso. Neste, o saber localizado está imbricado na memória e nas representações dos estudantes e professores que a História Oral privilegia em suas constituições de visões do passado, remetendo-as no presente e que a NHC perscruta sob o estudo do imaginário destes sujeitos, em que suas ideias e representações de um dado momento no qual se viveu são criadas para dar sentido ao seu mundo hoje, ou tempo atual.

Para a aferição de legitimidade do método e os dados qualitativos não se configurarem como fraco, acidental ou irrelevante, seu tratamento deve tomá-lo em sua complexidade ou em suas múltiplas relações. É o que Geertz chamava de “descrição densa” (*thick description*), não superficial. O detalhamento de um conjunto ampliado dos “ingredientes da situação” (GEERTZ, 1989, p. 7), em sua multiplicidade e variação, é o que permite produzir a consistência do dado, o que acarreta um trabalho intenso no campo (seja ele empírico, ou documental) e na análise dos dados da pesquisa.

Os pormenores jamais são tomados como variáveis independentes (STRAUSS, 2012). Se o tomarmos como objeto antropológico, este se configura como composto por múltiplas variáveis interdependentes que devem ser analisadas em conjunto, especialmente no que têm em comum. Com estratégia similar Foucault (1984) propõe seu poliedro de inteligibilidade, sua microanálise de estados mistos, enfim sua análise de dispositivos concretos como estratégia investigativa face ao acontecimento estudado. Porém, não se trata de construir uma totalidade sistemática. Foucault (1984) buscava de um lado sustentar certo inacabamento do processo investigativo valorizando as diferenças em detrimento das semelhanças, e de outro assumir a dimensão política de intervenção associada a esse tipo de pesquisa, ou seja, “saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe” (FOUCAULT, 1984, p. 13).

Essa singularidade bem circunstanciada constitui-se uma firme retenção para a pesquisa, que no caso de Foucault não se referia a um âmbito empírico geográfico, mas histórico-geográfico, o que ele chamava “acontecimentalização” era exatamente essa recuperação e análise do objeto de pesquisa tomado não como um invariante, mas como “uma experiência histórica singular” (FOUCAULT, 1984, p. 10).

O primeiro sentido de acontecimentalizar é fazer surgir uma singularidade onde se imaginava existir uma constância histórica (FOUCAULT, 1980; 2003). Para isso importa reencontrar as conexões, jogos de força, bloqueios, que num dado momento formaram o que

se tornará uma universalidade, um imperativo, construindo uma “multiplicação causal”, que consiste numa análise do acontecimento “segundo os processos múltiplos que os constituem” (Idem, p. 339).

O segundo aspecto do procedimento visa constituir um “poliedro de inteligibilidade cujo número de faces não é previamente definido e nunca se pode considerar como legitimamente concluído”, procedendo analiticamente, como reflete Foucault “por saturação progressiva e forçosamente inacabada” (Idem, p. 340).

Ao mesmo tempo Foucault adverte que na medida em que caminhamos na decomposição do processo no interior do objeto estudado, mais devemos avançar na “construção de relações de inteligibilidade externa”. Para ele, a “decomposição interna de processos e multiplicação das ‘sacadas’ analíticas caminham juntas” (Idem, 1980/2003, p. 340). Esse movimento promove um polimorfismo crescente dos elementos, das relações e dos domínios de referência de um objeto “aberto” de pesquisa processualmente construído.

A definição dos estados mistos segundo Foucault (1979) intitulou-se dispositivos, com três aspectos. Em primeiro lugar é um conjunto de elementos heterogêneos, tais como “discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas [...]. o dito e o não dito” (FOUCAULT, 1979, p. 244). Em segundo lugar, existe uma relação dinâmica entre esses elementos, um jogo estratégico envolvendo mudança de posições e funções. Finalmente, um dispositivo é uma formação constituída num momento histórico preciso, visando responder a uma urgência. Dentro dessa arquitetura complexa, a análise de um dispositivo envolve a construção do “poliedro de inteligibilidade”, composto por elementos internos e externos, cuja saturação analítica tende ao inacabamento.

Delimitar os anseios do ensino profissional e tecnológico, de sua integração ao ensino médio e das possíveis e múltiplas formações que se delineiam em seu currículo, formatam as práticas em reconhecer-se como sujeitos de seu meio social e de suas próprias identidades. A instituição como espaço de reconhecimento de si mesmo - que permanece ou evade e/ou é expulso - e do grupo também faz parte da relação do estudante com o mundo que o recebe, de sua interação ou exclusão do meio social. Assim, não existem práticas ou estruturas que não sejam produzidas pelas representações (CHARTIER, 1991).

Ao tratar-se do objeto evasão/expulsão, intenta-se desprender de definições prontas e de leituras convenientes desta realidade. O objeto e os fatos deverão ser inteligíveis aos sujeitos da pesquisa – professores e estudantes – e percebidos por estes. Oliveira (2000, p. 19) aponta que “seja qual for esse objeto, ele não escapa de ser apreendido pelo esquema

conceitual da disciplina formadora de nossa maneira de ver a realidade”. Ou seja, essas imagens da realidade são muito particulares, e não cabem somente às leituras externas.

A cultura escolar que se pretende investigar não se refere somente a uma oposição ao modelo de ensino do IFMS, em contraponto aos seus métodos didático-pedagógicos, mas às suas relações com esta cultura, construída e orientada por seus próprios interesses. Conforme Chartier (2006), o poder dos modelos culturais dominantes não anularia a recepção dos dominados, que na distância das normas e dogmas, existem as resistências e apropriações, campo próprio das tradições partilhadas.

Estas resistências e apropriações foram elencadas pela oralidade e por suas representações particulares, contrapondo o uso incontrolado do referencial de texto, pois alguns historiadores culturais conclamaram que a experiência não pode ser reduzida à ordem do discurso. Natureza e realidade estão imbricadas a toda experiência narrativa, sendo que “o que está fora do texto, está também dentro dele” (GINZBURG, 2002, p. 60). Ou seja, os dados empíricos devem ser investigados em sua interação com a narrativa. E nem sempre as estratégias dos discursos são totalmente parecidas com os processos práticos, pois as linguagens disponíveis são mais limitadas que os recursos que os indivíduos e os grupos sociais possuem. Na prática histórica dos dias de hoje faz-se necessária a compreensão conjunta de como os discursos constroem as relações de dominação, e como eles mesmos são dependentes de interesses contrários, separando o poder de legitimação das representações que asseguram a submissão (CHARTIER, 2006).

Na área teórica, a história oral é capaz apenas de suscitar, jamais de solucionar questões, incitar questões, porém não pode oferecer as respostas. “Sua grande riqueza está em ser um terreno propício para o estudo da subjetividade e das representações do passado tomados como dados objetivos, capazes de incidir (de agir, portanto) sobre a realidade e sobre nosso entendimento do passado” (ALBERTI, 2004). Intencionalmente a pesquisa servirá de base de discussão interdisciplinar para os problemas da evasão de estudantes e seus motivos da ação, não pretende precisamente solucionar as dificuldades dos estudantes, nem tampouco oferecer respostas fidedignas aos seus agentes. O exercício das discussões é que poderão redundar em ações que atenderão ao universo estudado.

As práticas envolvem todo o espaço da experiência vivida e a cultura permite ao indivíduo pensar essa experiência e criar as formulações da vivência. Todo simbolismo é fator de identidade, e toda cultura é cultura de um grupo: “a história é, ao mesmo tempo e indissociavelmente, social e cultural” (PROST, 1998, p. 134). Assim, o estudo das práticas tornou-se um dos paradigmas da nova história. Ao invés de se estudar apenas as instituições,

as correntes filosóficas, teológicas, as teorias, parte-se para a história da experiência humana em todos os seus sentidos. Foucault (1984, p. 245) sempre insistiu: “É preciso entrar nos detalhes”.

Imbricada a este campo, são os estudos da vida cotidiana a encruzilhada de abordagens recentes da sociologia e da filosofia. Ambas têm como ponto em comum o mundo da experiência humana, os comportamentos e valores aceitos como centrais em uma sociedade. Atualmente os historiadores tentam abordar as regras latentes da vida cotidiana e ao encontro tanto da história social quanto à cultural. O cotidiano inclui ações, atitudes, hábitos e rituais (BURKE, 1992). Os(as) estudantes e seus conjuntos de regras – os quais estão ocultos – se desnudam em sua oralidade e sentimentos, inclusos em suas ações, em tomadas de decisões e até no silêncio, na pausa, que sufocam o que deveria ser dito. Reflete nas atitudes frente a dificuldades e na tomada de decisões apressadas; em hábitos necessários e não aprendidos ou de simplesmente por não os ter; seus rituais de grupo ou mesmo particulares que os tornam partes do todo ou que os isola em grupos excluídos.

A investigação oral, baseada nas entrevistas dos sujeitos da pesquisa – estudantes e professores – averigua o que está fora do texto, dos simples referenciais, pois a realidade de vida destes relatam experiências particulares que superam os dados empíricos. A linguagem utilizada por ambos possuem mais obstáculos que os recursos da vida prática dos(as) estudantes e professores(as) têm.

O desafio maior da pesquisa foi determinar as relações dos estudantes entre as estruturas do cotidiano, as mudanças e os grandes acontecimentos: “o cotidiano só tem valor histórico e científico no interior de uma análise de sistemas históricos que contribuam para explicar seu funcionamento [...] fórmula vazia que a cada época serve para preencher um conteúdo diferente” (PRIORE, 2011, p. 249).

As narrativas dos estudantes apontaram para os motivos da evasão/expulsão como as reprovações, conciliar trabalhos e estudos, transporte, acesso à escola e greve/paralizações. Estes foram confrontados com as origens escolares dos alunos evadidos/expulsos, em sua grande maioria, advindos de escolas públicas municipais ou estaduais. Também foram conferidas e confrontadas com as disciplinas que mais causaram reprovações, as quais são das áreas de exatas e àquelas das áreas técnicas que necessitavam de pré-requisitos das disciplinas do currículo básico.

3.2.1 Das entrevistas

As entrevistas, como toda fonte histórica, são pistas para se conhecer o passado (ALBERTI, 2004). Embora também sejam fontes para se conhecer o presente, devido sua larga aplicação do método nas ciências sociais, as entrevistas, tomadas como fontes, são uma forma de nos aproximarmos da realidade. As pistas são relatos do passado, surgidos a posteriori (Hüttenberger, 1992, apud ALBERTI, 2004). Faz-se necessário lembrar que o passado existiu independente dessas pistas, mas hoje só pode existir por causa delas.

A metodologia utilizou-se das narrativas²¹ orais, as quais traduzem as experiências e a memória dos estudantes sujeitos da pesquisa. Essas, por sua vez, também podem ser consideradas narrativas de identidade na medida em que o entrevistado não apenas mostra como ele vê a si mesmo e o mundo, mas também como ele é visto por outro sujeito ou por uma coletividade. Portanto, nesse sentido, “a dependência da memória, em vez de outros textos, é o que define e diferencia a história oral em relação a outros ramos da História”. (FENTRESS; WICKHAM, 1992 apud ERRANTE, 2000, p. 142).

O dilema entre a realidade que é impossível de ser contada ou que só se podem contar histórias sobre aquilo que sobrou dos acontecimentos não é estranho à teoria das narrativas (ALBERTI, 2004). As narrativas sobre o passado operam por exclusão, onde se seleciona e ordenam-se os acontecimentos de acordo com o sentido que se lhes quer conferir e que se quer conferir a própria história. Para Alberti (2004) não devemos esquecer a especificidade da história oral na qual se reside o fato de mesmo uma entrevista jamais nos restituir a realidade, sem ela não chegaríamos a pedaços de histórias para sempre esquecidas.

Para Alberti (2004) a narrativa, na história oral, constitui o passado, porém isso não significa que o passado não tenha existido antes dela. Esquecer essa diferença é tomar a narrativa, ou as narrativas, como a própria realidade, ou as realidades. Conclui-se assim que todas as narrativas são “válidas” ou “versões” e não cabe ao pesquisador julgá-las.

Não se pretende obter uma história totalizante a partir dos depoimentos, tampouco provar uma verdade absoluta. Objetivou-se dar espaço aos sujeitos anônimos da História na produção e divulgação dessa história e procura-se articular suas narrativas ao contexto do objeto evasão e/ou expulsão. “Não se trata de uma representação exata do que existiu, mas

²¹ “Um acontecimento ou uma situação vivida pelo entrevistado não pode ser transmitido a outrem sem que seja narrado” (ALBERTI, 2004, p. 77). Isso significa que ele se constitui (no sentido de tornar-se algo) no momento da entrevista.

que se esforça em propor uma inteligibilidade” (CHARTIER, 2002, p. 277). Há um esforço conjunto em compreender a forma, em (re)lembrar fatos, emoções, frustrações, apelar à memória como o passado chega até o presente. Portanto, as devidas transcrições e análises das narrativas fazem parte de uma produção discursiva.

Diante do entrevistador, o que se pede ao entrevistado é muito estranho: que conte sua vida a alguém que mal conhece e ainda por cima diante de um gravador (ALBERTI, 2004). Estes possuem a tarefa de “dar conta” de tudo e de responder a perguntas. Ao entrevistador, cabem transformar lembranças, episódios, períodos da vida, experiências, em linguagem. Porém, esta não “revela” conhecimentos e ideias preexistentes. Ao contrário, “conhecimentos e ideias tornam-se realidade à medida que, e porque, se fala. O sentido se constrói na própria narrativa” (ALBERTI, 2004, p. 79). Quando esta vai além do caso particular, nos fornece uma chave para a compreensão da realidade e não simplesmente mais uma “versão do passado”. Nem todas apresentam essas possibilidades, mas quando as apresentam “se tornam especialmente pregnantas, a ponto de serem “citáveis”, quando os acontecimentos no tempo se imobilizam em imagens que nos informam sobre a realidade” (ALBERTI, 2004, p. 89). Além do constructo na narrativa, os dados foram confrontados com a origem escolar e as disciplinas que mais causaram reprovações.

Após a escolha da forma de entrevista e do perfil do grupo de candidatos a serem estudados, realizou-se a avaliação das respostas, verificou-se a validade das mesmas, de uma das três maneiras seguintes, conforme assinala Lodi (1977): comparando-a com uma fonte externa; comparando-a com a de outro entrevistado; observaram-se as dúvidas, incertezas e hesitações demonstradas pelo entrevistado.

Para o recolhimento dos depoimentos orais, conforme Tourtier-Bonazzi (2006) é essencial selecionar os entrevistados (amostragem), o lugar da entrevista e o roteiro. Alguns cuidados são importantes, pois esse trabalho exige paciência, principalmente do historiador, que deve limitar o tempo e evitar perguntas minuciosas, que podem perturbar e confundir a testemunha (TOURTIER-BONAZZI, 2006, pp. 233-246). Segundo a autora, o sucesso da entrevista depende da relação de amizade – conquistada por meio de encontros anteriores ao dia marcado para a entrevista – entre o entrevistado e o pesquisador. Porém, este é “um campo ilusório de interação” (CARDOSO de OLIVEIRA, 2000, p. 23). Para abrir-se a um relacionamento deve-se superar o sujeito como mero informante, e passar a tratá-lo como “interlocutor”. Essa relação dialógica “guarda pelo menos uma grande superioridade sobre os procedimentos tradicionais de entrevista. Faz com que os horizontes semânticos em confronto

[...] abram-se um ao outro, de maneira a transformar um tal confronto em um verdadeiro "encontro etnográfico" (Ibidem, p. 24).

A entrevista semi dirigida foi utilizada por ser meio termo entre a fala única do entrevistado e o interrogatório direto. As transcrições realizadas pelo próprio entrevistador, o mais breve possível, após a entrevista. As passagens pouco audíveis foram colocadas entre colchetes; as dúvidas, os silêncios, assinaladas por reticências; as pessoas citadas foram designadas por iniciais de seus nomes; as palavras em negrito foram as de forte entonação; anotações como risos foram grifadas; subtítulos para facilitar a leitura; os erros flagrantes foram corrigidos: datas, nomes próprios etc.

As relações entre estudantes e suas histórias de vida e escolar com o sistema macro, com a análise de seu meio social, compunha esta análise que não pretende limitar seu escopo, pois não se trata de um estudo ideológico, mas aberto às reflexões sobre o processo didático-pedagógico do IFMS – *Campus Três Lagoas*.

4 NARRATIVAS DOS ESTUDANTES E A CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

4.1 Os pressupostos dos Projetos de Curso de Informática e Eletrotécnica e a análise quantitativa dos dados.

Foi realizada uma análise sucinta dos projetos pedagógicos dos cursos de eletrotécnica e informática, pois a partir dos preceitos dos projetos é que se organizou o currículo e o ambiente no qual os estudantes ingressaram para a sua devida formação. Este espaço de aprendizagem pode ser um recinto que os recebe e os inclui, ou que os aborta e os expulsa.

A organização curricular segundo os Projetos de Curso (2012) de informática e eletrotécnica apresentavam como característica:

- I. Atendimento às demandas dos cidadãos, do mundo do trabalho e da sociedade;
- II. Conciliação das demandas identificadas com a **vocação** (grifo nosso), a capacidade institucional e os objetivos do IFMS;
- III. Estrutura curricular que evidencie os conhecimentos gerais da área profissional e específica de cada habilitação, organizado em unidades curriculares;
- IV. **Articulação** (grifo nosso) entre formação técnica e formação geral;
- V. Estágio obrigatório, a partir do 5º período.

A vocação é um termo derivado do verbo no latim “*vocare*” que significa “chamar”. Trata-se de uma inclinação, uma tendência ou habilidade que leva o indivíduo a exercer uma determinada carreira ou profissão. Quando o termo se refere a uma instituição, transferimos a esta à aptidão em propor a inclinação ou perspectiva em imprimir seus objetivos nos educandos, os quais são os principais receptores de seus desígnios. Vocação é uma alçada particular que estimula as pessoas para a prática de atividades que estão intimamente associadas aos seus desejos de seguir determinado caminho. Portanto, não deve tratar-se de uma abordagem dual da educação utilizada anteriormente em que, os estudantes das classes mais baixas tinham a “vocação” para o trabalho manual e, os de classes altas, uma “vocação” para a gerência ou liderança. Este talento, aptidão natural ou capacidade específica deve-se relacionar a algo voluntário ou a liberdade em escolher o seu próprio futuro.

A articulação, termo emprestado da área biológica que se relaciona às ligações ósseo-cartilagens e são classificadas de acordo com a mobilidade destas e de todo o corpo, entre a formação profissional e a formação geral, objetiva desta forma vincular à formação um trânsito livre entre as áreas específicas e básicas do currículo às áreas técnicas.

A organização curricular dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado em Eletrotécnica e de Informática do IFMS - *Campus Três Lagoas* tem sua essência referenciada na pesquisa de mercado identificando a demanda para a qualificação profissional, das características socioeconômicas e do perfil industrial da região e do Estado de Mato Grosso do Sul e na pesquisa de emprego e desemprego da região (PROJETO DE CURSO, 2012). Segundo os projetos, há uma preocupação com o mercado de trabalho que excede a proposta de um ensino médio integrado que visa a politecnia, ou possibilidades múltiplas de escolha de caminhos aos egressos destes cursos.

A estrutura curricular dos cursos apresenta bases científicas, tecnológicas e de gestão de nível médio, ofertadas de forma semestral, dimensionadas e direcionadas à área de formação. Estas bases são inseridas no currículo, ou em unidades curriculares específicas, ou dentro das unidades curriculares de base tecnológicas no momento em que elas se fazem necessárias.

A organização curricular é composta de um conjunto de unidades curriculares da formação específica, e de um conjunto de unidades curriculares comum em todos os cursos de educação profissional técnica de nível médio do IFMS, voltadas a área de gestão que devem totalizar o mínimo de horas estabelecido pela legislação vigente. A conclusão deste ciclo com o estágio obrigatório propicia ao estudante a diplomação como Técnico em Eletrotécnica ou em Técnico em Informática, e tem por objetivo dar-lhe uma formação generalista e prepará-lo para sua inserção no mundo do trabalho. A organização do currículo obedecerá às orientações emanadas, para cada curso, através das resoluções do Conselho de Ensino do IFMS (PROJETO DE CURSO, 2012).

A organização do currículo demonstrou influências dos organismos internacionais (OCDE) e a formulação destes em um padrão curricular, baseado em competências-chave, na eficiência e uma concepção pragmática e instrumental dos currículos escolares. Diferente dos resultados das discussões de 2004, referentes ao Decreto nº 5.151/2004, que se referem ao ensino integrado na perspectiva da politecnia, voltado às múltiplas áreas da ciência e da literatura, o qual possibilitaria diversas escolhas e possibilidades de progressão nos estudos e formação.

Como se especificaram nos projetos, as disciplinas do currículo do ensino médio deveriam estar articuladas as disciplinas do ensino técnico, de uma forma que estas constituíssem somente um currículo, a do ensino médio integrado. Este compõe um sistema complexo, pois além de um ensino médio, o estudante recebe orientações técnicas em disciplinas específicas de cada curso, onde se aumenta as informações e as exigências, as

quais se reúnem em um programa de aulas semestrais. A adaptação dos estudantes ao modelo de ensino e as exigências das disciplinas podem ter influenciado na permanência dos mesmos.

O processo de seleção em 2012 foi realizado com aplicação de prova com questões objetivas de múltipla escolha. Os estudantes tiveram acesso ao programa e às devidas inscrições via informação das vagas ofertadas através do site da instituição na internet e folders nas escolas locais. Segundo o edital n° 008/2011, 50% das vagas deveriam ser preenchidas por estudantes cotistas referentes aqueles que somente estudaram em escolas públicas.

O curso médio integrado em eletrotécnica iniciou o primeiro semestre de 2012 (2012/1) com trinta e três alunos (33). O número de vagas referente à turma (edital n° 008/2011) foi de quarenta (40) estudantes, sendo estas não preenchidas no início do semestre. Quinze (15) estudantes desistiram do referido curso, evadiram-se ou pediram transferência nos dois primeiros semestres ou períodos. Este total equivale a 45,45% do número inicial (gráfico 02).

O curso médio integrado em informática iniciou o primeiro semestre de 2012 (2012/1) com quarenta (40) alunos. Doze (12) estudantes desistiram do referido curso, evadiram-se ou pediram transferência nos dois primeiros semestres ou períodos. Este total equivale a 30% do número inicial (gráfico 03).

Foi realizado um levantamento da evasão/expulsão nos dois primeiros períodos ou semestres dos estudantes ingressantes nos anos subsequentes para efeito comparativo (gráfico 1). Em 2013, dos quarenta (40) estudantes ingressantes em cada curso, 13 estudantes do curso médio integrado em eletrotécnica ou 39,39% evadiram-se; 11 estudantes do curso médio em informática ou 33,33% evadiram-se; 2014, dos quarenta (40) estudantes ingressantes, 14 estudantes do curso médio em eletrotécnica ou 37,83% evadiram-se; 4 estudantes do curso médio em informática ou 10,25% evadiram-se, ambos nos dois primeiros períodos ou semestres. Em 2015 entraram turmas matutinas e vespertinas em eletrotécnica e informática, ambas com quarenta (40) estudantes, sendo 13 estudantes evadidos do curso médio integrado em eletrotécnica ou 34,21% (matutino); 8 estudantes evadidos do curso médio integrado em informática ou 20,51% (matutino); 7 estudantes evadidos do curso médio integrado em eletrotécnica ou 24,13% (vespertino); 9 estudantes evadidos do curso médio integrado em informática ou 23,68% (vespertino).

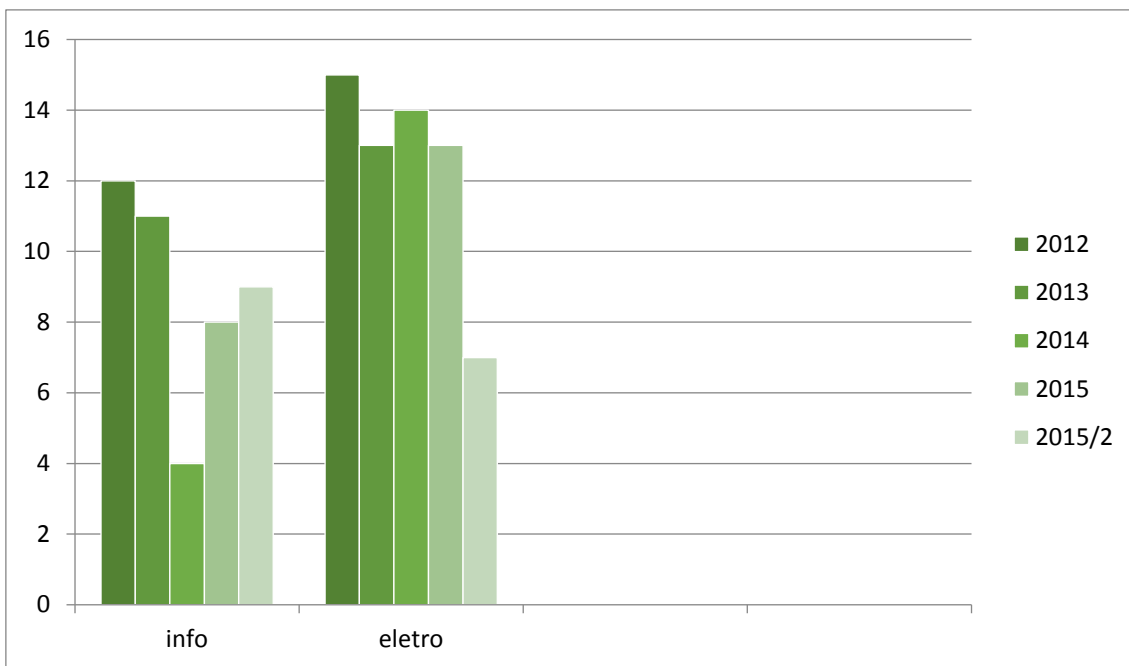


GRÁFICO 1 – Comparativo de alunos evadidos nos dois primeiros períodos ou semestres.

Estes números podem ser bem mais elevados se considerarmos àqueles que evadiram nos demais períodos ou semestres. Os gráficos abaixo mostram as relações entre entrada e evasão (gráfico 02) e entre entrada e formação (gráfico 03), após a duração dos cursos de três anos e meio.

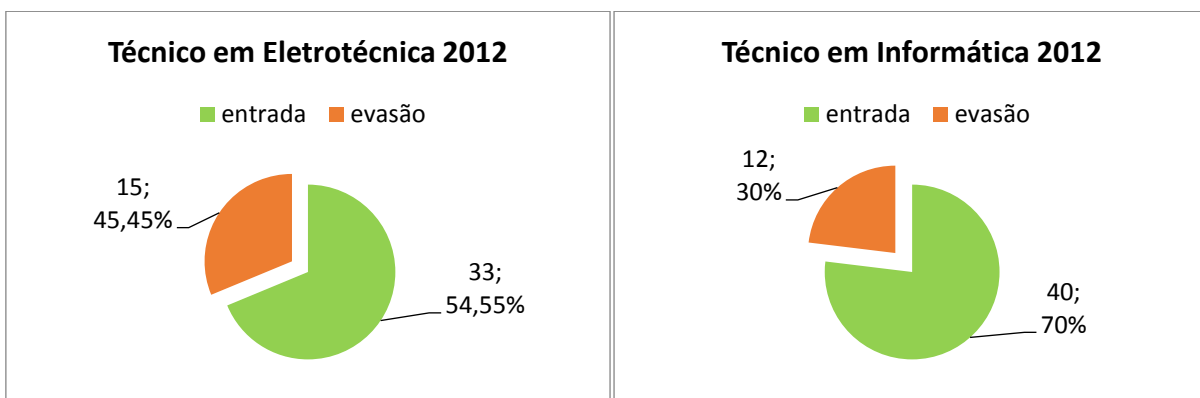


GRÁFICO 02 – Relação entre entrada e evasão de estudantes (ano de 2012)

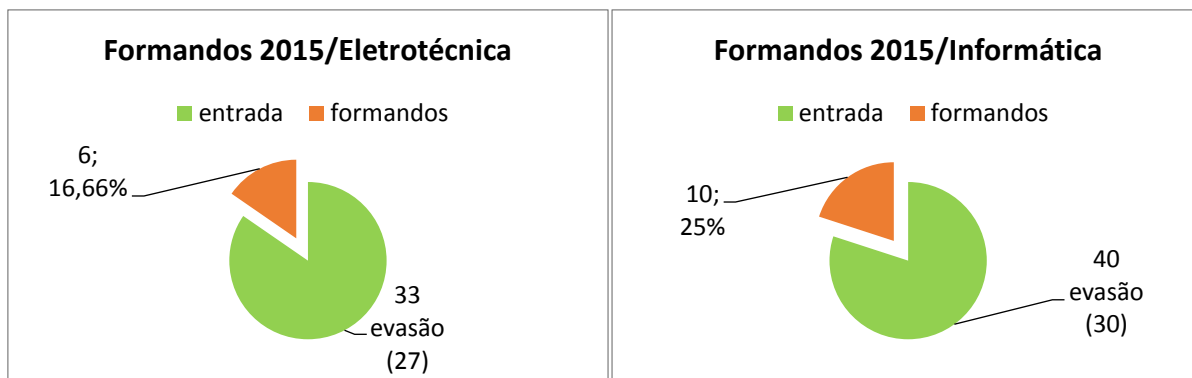


GRÁFICO 03 – Relação entre entrada e formação (3,5 anos)

O número de formandos no ano de 2015/1, referente as turmas ingressantes em 2012, ao completarem os sete períodos ou semestres mostram claramente a não permanência extremamente alta. Do número total de estudantes ingressantes em 2012 do curso integrado em eletrotécnica formaram-se seis (06) estudantes, equivalendo um percentual de 16,66% do número inicial. Do número total de estudantes ingressantes em 2012 do curso integrado em informática formaram-se dez (10) estudantes, equivalendo um percentual de 25% do número inicial (gráfico 03).

A turma de 2012/1 foi escolhida para um estudo mais detalhado, com as devidas entrevistas dos estudantes evadidos durante todo o período de formação de três anos e meio. Este recorte temporal foi tomado como base da presente pesquisa devido ser o período equivalente ao de formação do ensino médio integrado (IFMS – *Campus Três Lagoas*).

Do levantamento realizado do número de estudantes evadidos encontraram-se vinte e um (21) na turma de informática e vinte e três (23) na turma de eletrotécnica da turma de 2012/1, em um total de quarenta e quatro (44) estudantes. Destes, somente um estudante possuía bolsa auxílio-permanência²².

O Núcleo de Gestão Educacional – NUGED utilizou questionários realizados com os estudantes no ano de 2012 para um diagnóstico socioeconômico em que as informações relacionadas à renda e o número de integrantes da composição familiar, possibilitou calcular a renda per capita destas. 15,07% dos estudantes se enquadraram na faixa de renda *per capita* de até meio (0,5) salário mínimo. De acordo com o Decreto nº 6.135/2007, as famílias que possuem uma renda mensal *per capita* de até meio salário mínimo ou de até três (03) salários mínimos familiares mensais, são consideradas de baixa renda. Na faixa de até um (01) salário mínimo familiar mensal se enquadraram 39,04% dos estudantes. O diagnóstico também

²² Bolsa disponibilizada pelo Governo Federal para atender os estudantes de baixa renda. Os estudantes são selecionados de acordo com a sua renda per capita.

apontou que 30,82% dos estudantes ingressantes no ano de 2012 dos cursos médios integrados exerciam alguma atividade remunerada. Estas atividades não eram registradas em Carteira de Trabalho, mas de trabalhos com familiares ou parentes. O montante que recebiam não era utilizado para somar-se ao rendimento familiar, mas para custear despesas pessoais. Não tinham uma nítida percepção de que as atividades ou trabalhos possuísem algum impacto na progressão dos estudos.

Buscou-se o contato com os estudantes evadidos e/ou expulsos por telefone e e-mail com o intuito de entrevista-los, porém, as respostas a estes foram de pouca adesão. Os contatos estavam desatualizados devido o tempo transcorrido do início do curso e a presente data. Dos quarenta e quatro (44) estudantes evadidos, dez (10) deles foram entrevistados (22,72% da amostra) daqueles que se manifestaram espontaneamente. Também foram entrevistados dois (02) estudantes, um do sexo feminino e outro masculino da turma de 2012, os quais continuam estudando na instituição. Da amostragem, duas (02) estudantes são do sexo feminino, sendo que uma somente estudou em escola particular e cursa o ensino superior público, uma que finalizou o ensino médio na rede estadual e hoje cursa um superior em tecnologia. Oito estudantes (08) estudantes são do sexo masculino, todos estudaram em escola pública, sendo que quatro (04) destes estão no mercado de trabalho, e quatro (04) estão cursando o curso superior no setor de educação privado e no mercado de trabalho. Para as análises quantitativas tomaram-se como base os dez (10) alunos que evadiram e/ou foram expulsos. O modelo de entrevista que se adotou foi a semi dirigida, com o uso de roteiro previamente estabelecido (apêndice 1 e 2).

As disciplinas que mais causaram reprovação nas turmas do ano de 2012 foram as de formação geral ou do currículo básico em física, matemática e geografia. As reprovações nas disciplinas de áreas técnicas como algoritmo e processamento de dados no integrado de informática e eletricidade I e II no integrado de eletrotécnica foram esparsas e identificam-se com conteúdo que necessitavam de conhecimentos prévios nas disciplinas de formação geral.

Os resultados das análises quantitativas referentes à origem escolar e as disciplinas que mais causaram reprovação das turmas de eletrotécnica e informática, estão na Tabela (01).

Tabela 01 – Origem escolar e reprovação (2012)

Variáveis	Eletrotécnica	Informática	Obs.
Origem escolar/ Particular	5	7	considerando o número de estudantes por turma
Pública	28	33	
Disciplinas/reprovação	matemática (17) física (21) geografia (14) eletricidade I (8) eletricidade II (6)	matemática (15) física (20) geografia (15) Algoritmos (7) processamento de dados (5)	considerando o número de estudantes por turma

Fonte: Elaboração própria.

Os estudantes, em sua maioria, são egressos da Rede Pública, do ensino fundamental – ciclo II e conta com uma pequena parcela de estudantes da esfera particular. O município de Três Lagoas contava com quatro (04) escolas particulares neste período. Em relação às disciplinas, o que chamou a atenção foi o índice de reprovação em relação as duas de exatas, física e matemática. Os cursos em tecnologia, no caso, eletrotécnica e informática, são áreas exclusivas do campo das exatas. As reprovações de 80%, aproximadamente, nestas disciplinas apontam a princípio a disparidade do ensino ofertado na instituição e o conhecimento dos estudantes ingressantes.

A disciplina de geografia apresentou um alto índice de reprovação e, segundo os estudantes, os problemas enfrentados não se referiu à didática ou como os conteúdos foram transmitidos, mas à avaliação dos conteúdos e da rigidez da classificação das notas. As atividades avaliativas são baseadas em detalhes muito específicos da disciplina e de outros conteúdos, como o português e a matemática, os quais se entrelaçam e requerem muita atenção e concentração por parte dos estudantes. As notas possuem uma rígida classificação, em que os décimos abaixo da nota (média 7 ou 70) impedem a progressão na disciplina.

As disciplinas do currículo técnico tiveram algumas reprovações e, segundo o que foi constatado, como estas não possuem pré-requisitos em relação às disciplinas do currículo básico, os estudantes que apresentavam dificuldades principalmente na área de exatas, vinculavam os problemas nas de cunho técnico.

A análise quantitativa sobre os motivos da não-permanência dos estudantes das turmas de eletrotécnica e informática de 2012, estão na Tabela (02), os quais foram averiguados nas entrevistas dos estudantes e como estes se repetiram nas narrativas.

Tabela 02 – Motivos de não-permanência nos cursos de Eletrotécnica e Informática (2012/1)

Variáveis	Eletrotécnica	Informática	Obs.
Reprovação/retenção	4	3	Considerando os 10 estudantes evadidos
Conciliar trabalho x estudos	2	1	
Transporte	1	0	
Acesso à escola	0	1	
Greve/paralizações	1	0	
Total	8	05	

Fonte: Elaboração própria.

A frequência que se citou como motivo de evasão a variável “reprovação”, coube vinculá-la a Tabela 01, em que o alto índice de reprovações aparece e, como resultante desta, segundo o que se averiguou junto aos estudantes, influencia diretamente na permanência destes nos cursos citados anteriormente.

A relação entre acesso e formação traz índices preocupantes quanto ao percentual de estudantes formados ao final de três anos e meio (3,5 anos). Vale ressaltar que entre os estudantes evadidos e/ou expulsos restam dois (2) que continuam na instituição e cumprem disciplinas reprovadas e/ou não ofertadas durante os períodos anteriores. Estes criaram seus próprios mecanismos ou desvios de que nos fala Certeau (2005) acerca do cotidiano, nos quais driblaram e ainda tentam reverter os processos de exclusão nos quais estão inseridos. Reconhece-se em Certeau a capacidade dos indivíduos para a autonomia e a liberdade em frente ao universo construído pelas indústrias de consumo cultural e tecnológico. Em um conjunto de práticas da vida cotidiana, os indivíduos manifestam suas capacidades criativas, “astúcias” e “engenhosidades”, para caminharem de maneira livre, seja transformando, seja se distanciando dos serviços e das tecnologias que lhe são sugeridas.

A faixa etária de idade dos estudantes ingressantes foi de 14-16 anos, ou seja, os mesmos em 2017 estão entre as faixas de 19-21 anos. Reconhece-se que as prioridades mudaram com o passar deste período de cinco anos, se tomarmos a turma de 2012 como parâmetro, porém tomaremos como análise as memórias e experiências nas narrativas dos estudantes. Memórias como a do estudante V.B.G. que enfatiza “entendo que talvez faltou algum esforço meu, mas como fui aprovado só em duas disciplinas, achei mesmo que não

daria”, ou de F.E.F. “como eu vi que seria muito difícil e as notas foram muito ruins...conversei com meus pais sobre sair e daí eles insistiram pra eu continuar, mas no final do semestre concordaram comigo”.

O tempo transcorrido de entrevista variou entre estudantes de uma hora e quarenta e cinco minutos (1h 45min) a duas horas e trinta e cinco minutos (2h 35min) e em alguns casos por problemas na gravação ou local inadequado, repetiu-se a entrevista.

4.2 A evasão na perspectiva dos estudantes e professores

As turmas dos cursos integrados de eletrotécnica e informática do ano de 2012 foram formadas por estudantes advindos das escolas públicas e privadas da cidade de Três Lagoas, entre estes, alguns estudantes do Estado de São Paulo devido à proximidade com o Estado de Mato Grosso do Sul. É preciso também inferir que haviam estudantes vindos de outros Estados devido a um êxodo recente para a região em busca de oferta de trabalho na indústria, em franca expansão entre os anos de 2000 a 2010. As diferenças educacionais latentes são postas para fora em um ensino médio que se propõe a adotar a “qualidade” do referido ensino como uma de suas metas a atingir. A heterogeneidade dos grupos carrega em si uma dificuldade dos professores em adotar uma didática que atendam os alunos e alunas em suas múltiplas diferenças. Estudantes que haviam concluído o ensino médio, outros da chamada escola com “progressão continuada”²³, de escolas particulares e municipais, formavam estas turmas iniciais dos referidos cursos. A dificuldade de alguns estudantes com determinadas disciplinas pressupõe-se que o ensino ofertado pela instituição se baseou na “qualidade” da instrução proposta e não em adequá-lo ao nível de conhecimento dos estudantes, em uma perspectiva dialógica de ensino/aprendizagem.

Optou-se pelas iniciais dos nomes dos estudantes devido o cuidado a não exposição destes nas narrativas. O contato com a estudante B.M.A.P. foi realizado anteriormente por telefone e o encontro ocorreu durante um feriado em que esteve na cidade, pois esta é universitária em uma cidade do Estado de São Paulo e se dispôs a quebrar seu período breve de descanso com a família. A entrevista foi realizada em uma sala da instituição em que o pai

²³ Progressão continuada é uma das formas básicas de ensino nas escolas fundamentais que pressupõe que o estudante deve obter as competências e habilidades em um ciclo, que é mais longo que um ano ou uma série (LDB/96). Na prática, ocorre a “aprovação automática” dos alunos. Essa ideia leva em conta que a progressão foi adotada, no Brasil, sem se mudar as condições estruturais, pedagógicas, salariais, de formação dos professores e outras necessárias ao desenvolvimento de um verdadeiro projeto de progressão continuada.

trabalha, e sob a “vigilância” do mesmo. Pareceu-me muito segura desde os cumprimentos e início da conversa. Sem um roteiro formal iniciamos a conversa sobre a sua experiência escolar na instituição. Provocada sobre o que a teria levado a optar pelo Curso Médio Integrado em Informática no Instituto em 2012 ela revelou desta forma:

Vim para o IF porque sabia da qualidade de seu ensino, mas depois eu descobri que poderia render mais e resolvi sair.... não que o ensino era ruim, mas não tive dificuldades com nenhuma matéria...**sempre estudei em escola particular**, mas sabia através de meus pais que a qualidade do ensino do IF poderia satisfazer...**o meu interesse não era o técnico**. Mas queria me preparar para prestar o ENEM e cursar outro curso, outra área que não era informática. [...] sempre conversei com meus pais sobre isso...é importante fazer um bom ensino médio pra não ter problemas depois.

A estudante acena para um dos pontos nevrálgicos de nosso sistema de ensino. Aparentemente os adolescentes que foram preparados em escolas tradicionais e particulares carregam um nível de conhecimento essencialmente propedêutico mais elevado que aqueles de origem de escolas municipais e estaduais. Entretanto, em pesquisa recentemente divulgada do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) que avalia a aprendizagem de alunos de 15 anos em 70 países e territórios, mostra que nem sempre a assertiva de que aluno de escola particular é mais bem preparado do que alunos de escolas públicas. Entre os países da OCDE, que organiza o relatório, o desempenho em ciências de um aluno de nível socioeconômico mais elevado é, em média, 38 pontos superiores ao de um aluno com um nível socioeconômico menor. No Brasil, esta diferença corresponde a 27 pontos, o que equivale, aproximadamente, ao aprendizado de um ano letivo (PISA, 2015). Schleicher, diretor de educação da OCDE e coordenador das provas do Pisa, resume que as escolas particulares vão melhores na avaliação, mas a diferença é pequena. Por atender a um público privilegiado, elas (escolas particulares) deveriam se comparar com escolas do mundo em situação semelhante, mas as brasileiras não conseguem competir (JEDUCA, 2016).

Seguindo as reflexões de Geertz (2001) faz-se necessário se debruçar sob o mesmo ponto para que consigamos visualizar com mais exatidão a realidade. A observação a realizar-se deve permitir a produção de dados circunstanciados e o tratamento destes em sua complexidade ou em suas múltiplas relações ou obtermos uma “descrição densa” do assunto em questão. Assim, poderia se inferir que as escolas públicas são de qualidade e que praticamente não existe diferenças entre estas e a rede privada? A resposta é negativa. As causas principais da baixa performance das escolas privadas podem se referir a uma formação deficiente dos professores, tanto da escola pública como das particulares, e uma grade

curricular engessada, que não dá autonomia ao docente. As escolas privadas de bom nível estão com os mesmos tipos de professores que as públicas. Estes cursam o mesmo tipo de faculdade, que segundo Claudia Costin, professora de Harvard e ex-diretora de educação do Banco Mundial, foca excessivamente nos fundamentos, como Sociologia e História da Educação, e muito pouco em como se ensina na prática. Segundo a professora um instituto privado pode estruturar melhor o processo pedagógico ou ter mais agilidade para contratar e demitir professores. Mas a formação desses professores foi a mesma, e muitos dão aula em instituições particulares e públicas para terem salário mais alto e estabilidade (JEDUCA, 2016). Por outro lado, isso mostra exatamente o que as reformas educacionais dos governos neoliberais fizeram com o estatuto da profissionalidade docente (PIMENTA e GHEDIN, 2002), o qual decompõe o conceito de professor reflexivo, despindo-o de sua dimensão política-epistemológica.

A “cultura” familiar da estudante foi outra questão que se levou em consideração. A adolescente B.M.A.P. possui uma estrutura familiar que a conduz para determinados objetivos que se misturam tão perfeitamente à de seus pais que dificilmente poderíamos separá-los. A firmeza com que falou de seus alvos durante a infância mostra a disciplina provavelmente adotada de seus pais, ambos com formação universitária e de nível socioeconômico elevado em relação às famílias dos demais.

O contraste fica evidente com os estudantes de classes mais baixas, onde os pais não conseguem transmitir objetivos tão claros e disciplinados. R.J. nos conta que

Ainda bem pequeno, minha mãe me levou para morar com meus avós...[...] me disse que meu pai não quis me assumir, e não tinha como ficar comigo. Na verdade... (como desculpendo-se) ela não tinha condições financeiras, pois eu já tinha outra irmã, e dois seria difícil ela sustentar. Na verdade, meus avós depois ficaram também com outro irmão, mais novo...ainda bem que eles tinham alguma condição pra isso.

Quando entrei em contato com este aluno via telefone, quem atendeu foi o avô, que demonstrou ser de seu estabelecimento comercial. Então, este o chamou para atender ao telefone e quando expliquei os motivos do contato e a possível colaboração dele para minha pesquisa através de uma entrevista, ele se revelou receptivo e ao aceitar, R.J. mostrou que não gostaria de conversar em sua própria casa. Deixei à sua disposição o local e horário. Preferiu marcar a entrevista em um pequeno barzinho próximo de sua residência. Pediu um chopp e sentou-se à minha frente. Estas e muitas outras histórias se confundem com as necessidades materiais, emocionais e psicológicas de outras crianças e adolescentes que, embora

aparentemente saudáveis, trazem junto à suas histórias de vida, dificuldades e traumas que os limitam em suas relações com outras pessoas, sejam no ambiente de trabalho, na escola ou simplesmente na comunicação entre elas. Em meio ao desconforto e certo acabrunhamento do ex-aluno em esconder aparentemente sua condição socioeconômica, o que ficou evidente após o início da conversa foi que se tratava de sua condição familiar. O não dito a que se refere Foucault (1979) e os silêncios “revelam” memórias carregadas de sentimentos e episódios que marcaram a sua personalidade e as escolhas do presente. O que foi narrado são detalhes de acontecimentos de acordo com o sentido que o mesmo quis atribuir à sua própria história (ALBERTI, 2004). “Minha experiência com o IF foi diferente de todas as outras...achava mesmo que estava no caminho certo, mas não foi bem o que eu esperava”. Espaços entre as falas que se folgam em impressionar pela impotência que lhe é imputado e um amadurecimento apressado que lhe toma de sobressalto “hoje eu estou no mercado de trabalho, mas não é bem ainda o que quero...a área de vendas é até estimulante, mas eu quero mesmo é trabalhar em uma grande empresa” (R. J.).

Uma realidade socioeconômica precária e enfrentada precocemente nos predispõe a um amadurecimento rápido e perda de algumas potencialidades cognitivas, como a imaginação. Pois são através das interações durante as etapas do crescimento com o seu devido meio é que resultarão em um desenvolvimento mental adequado (VIGOTSKY, 1987). Esta imaginação como uma força explicativa dos processos de conhecimento do mundo e de suas relações interage com a linguagem e a racionalidade abstrata.

Estas relações no ambiente escolar, caso do IF, e as devidas interações podem estar prejudicadas pela não observância destas perdas cognitivas e as cobranças se intensificam com respostas não alcançadas ou por não atingirem o que professores esperavam de seu alunado.

As interações entre a fluidez da imaginação e o ambiente ou com outros indivíduos, no uso da linguagem como instrumento de comunicação e a devida preparação para uma racionalidade abstrata, são substituídas por outras de cunhos mais práticos, voltadas à sobrevivência. Desta forma, estes intercâmbios ficam restritos e sabotam o desenvolvimento mental necessário para os devidos processos de aprendizagem formal.

A capacidade de imaginação é uma das habilidades que se perde ao longo da infância com os duros choques da realidade que nos cercam e nos surrupiam as belas imagens que formamos somente em nossas mentes juvenis. Entretanto, problemas próprios enfrentados em cada fase de desenvolvimento estimulam nossas capacidades de invenção e soluções “mágicas”, levando-nos à racionalidade abstrata.

A área de exatas é sempre encarada pelos estudantes como seletiva e de difícil domínio. Outro aluno evidencia claramente isto,

Me faltava a capacidade de pensar...não conseguia entender os símbolos dos algoritmos, engraçado que não tive problemas com cálculo antes... a lógica não era o meu forte. Reprovei várias de cálculo, carreguei DP's e procurei os professores...meu pai sempre diz que vamos encontrar dificuldades, o importante é não desistir. O apoio dele (referindo-se ao pai) foi muito importante...senão teria desistido (H.T.A).

H.T.A. enfrentou muitas dificuldades nas disciplinas de matemática, física e por consequência, nas de cunho técnico que utilizavam estes conhecimentos, verbalizou seu processo de formação e o “sucesso” até então conquistado. H.T.A morava somente com o pai e deixava claro que não estava disposto em falar de família. O estudante mesmo após a formatura de sua turma no primeiro semestre de 2016 encontrava-se matriculado em uma disciplina da área técnica. Sentiu-se muito interessado pela entrevista e prontificou-se com a mesma de imediato. Conversamos pausadamente em uma das salas da escola (IF – *Campus Três Lagoas*). Esta “capacidade de pensar” traduz sua incapacidade de abstrair.

A importância da referência sobre o trabalho presente na fala dos estudantes também foi frequente. Isso demonstra a devida necessidade da relação entre o ensino médio propedêutico integrado a área profissional. Os cursos profissionalizantes se revelam importantes na medida em que apresentam um caminho para o jovem após o ensino secundário. As necessidades destes estudantes se mostram como na fala de M.A.A.

Trabalhei desde os nove anos. Perto de minha casa tem uma cerâmica (fábrica de tijolos) e comecei ajudando, até começar a receber alguma coisa [...] **mas não foi por necessidade**, foi para comprar algo para mim. Não era nada muito caro, como um celular ou algo...

Como que buscando uma palavra, questionei se era algo digital e ele respondeu que “era só uma bola que eu queria” (M.A.A). Entretanto, muitas vezes as necessidades mais básicas não são verbalizadas pelas crianças. Sua mãe trabalhava na indústria e o pai era caminhoneiro. Durante os dois semestres que estive na instituição, os pais se separaram e a irmã, com vinte e quatro anos, assumiu definitivamente como sua responsável de forma integral. Ao se referir ao trabalho e “necessidades”, o silêncio que se fez ouvir nos intervalos das falas que misturavam alguma carência afetiva com as soluções que ele mesmo havia encontrado para mostrar alguma satisfação, mas o semblante e a voz embargada, às vezes denunciavam um processo de amadurecimento de forma dolorosa.

R.J. possui uma postura diferente em relação ao trabalho, e quando o citou o fez com um semblante de orgulho e frisou que

Ajudei meus avós no açougue desde os dez anos. Estudava de manhã e à tarde trabalhava. No começo até que foi legal, depois ficou *tenso* e resolvi que aquilo não era o que eu queria [...] com quinze fui trabalhar em uma mecânica. **Não dependia do trabalho para o meu sustento**, mas para ter uma área profissional. O IF era uma oportunidade de fazer o médio e pensar numa área profissional...isso pra mim é importante, acho que hoje temos que pensar na profissão.

A relação escola-trabalho é justaposta na fala dos estudantes, estreitamente ligadas e se misturam em importância, não tendo uma predileção entre elas. Os pais não possuem finalidades claras quanto à formação escolar dos filhos, pois os mesmos não as tiveram formalmente. Os ranços do passado sobre uma escola limitada a poucos, continua a manter um distanciamento de objetivos entre pais ou responsáveis legais e os filhos, e como consequência perpetuando a segregação na sociedade.

Ficou claramente exposto e ora perceptível nos silêncios e longos intervalos entre as falas dos estudantes indícios para reflexões sobre a falta de práticas mais dialógicas de educação que possam aproximar educandos de educadores, realidade e saberes cotidianos com o universo dos saberes escolares.

Há um movimento que impulsiona os jovens das classes mais baixas para as áreas técnicas. Hoje, pondera V.F.Q.S., o qual evadiu no quarto período ou semestre,

Não é pedido mais seu ensino médio...mas se você tem algum técnico, tendo este, as coisas começam a mudar [...] e se é junto, o médio com o técnico, eu ganho tempo, pois do contrário, teria que fazer o médio e depois um técnico... assim teria mais condições em pagar a facul. Uma pena que eu passei a perder esse tempo que achei que iria ganhar...com as reprovações as coisas começaram a complicar.

A narrativa mostra a dura realidade em que estes adolescentes estão inseridos. A maioria deles ainda não possuem dezoito anos, então o estágio remunerado ou não, se torna uma boa alternativa. V. F. Q. S. mostrou claramente em seus planos o interesse pela habilitação profissional e não se identificou com a mínima possibilidade de estudar em uma universidade pública. O acesso a estas é dificultado pela forma como terminam o ensino médio.

O primeiro contato com V.F.Q.S. foi dificultado por seu horário de trabalho. Atualmente trabalha como motorista em uma empresa prestadora de serviço em uma grande empresa. Há pouco tempo atrás, quando ainda estava em sala de aula, em seu 4º semestre,

mas ainda cursando disciplinas do 1º, não o julgavam capaz de assumir responsabilidades ou continuar a estudar. A avó que atendia ao telefone demonstrava que insistiu com o neto para que retornasse a ligação e dizia: “vou falar que ligou”. Continuei a insistir também. Liguei mais duas vezes e não consegui falar com o mesmo. Mas certo dia, ele veio até a escola com um sorriso no rosto e a namorada para apresentar. Marcamos a conversa em uma sala vazia e iniciei dizendo-lhe sobre como eram as suas aulas na instituição?

Infelizmente não conseguia assistir as aulas da melhor forma [...] meu horário na fábrica era noturno. Então já chegava de manhã, só dava para tomar banho, comer alguma coisa e ir para a escola. O sono era demais. Entendo que perdi uma oportunidade [...] o que me restou foi terminar meu ensino médio no EJA [...] já tinha dezoito e achei que era importante terminar o ensino médio...quero fazer um curso superior (V.F.Q. S.).

Ao olhar para aquele jovem sonolento e cabisbaixo nos corredores da escola durante o período que ali estive durante dois anos, na primeira impressão poderíamos simplesmente concluir que ele realmente não gostaria de estar ali ou apenas que se tratava de um adolescente preguiçoso. Porém se tratava de alguém que compreendia a importância do que estava realizando, mas a sobrecarga de obrigações, as dificuldades em conciliar trabalho e estudo, foi determinante no seu “baixo” desempenho escolar.

A dupla jornada escola-trabalho é reforçada pela família, quando não se tem uma condição financeira favorável, ou por uma cultura do “trabalho” enraizada nos seios das famílias mais humildes, em que o manejo de ferramentas é importante para forjar o caráter, em que é preciso se ater com obstinação para que possa se tornar uma “pessoa do bem”. M.A.A. verbaliza: “Fui garçom durante dois anos...[...] o trabalho era das dez horas até de madrugada, e de manhã eu precisava ir para a escola, as vezes estava com muito sono”. Interrogado se o trabalho havia atrapalhado os estudos ele simplesmente acenou com a cabeça em sinal positivo.

Todos estes fatores assemelham-se ao que foi relatado sobre o Instituto Federal do Triângulo Mineiro – IFTM (REZENDE *et al*, 2013). A indisponibilidade de tempo para estudar, as reprovações, as dificuldades em associar teoria com a prática e principalmente, em acompanhar os conteúdos foram temas recorrentes na fala dos estudantes entrevistados. Os problemas sociais que afetam em grande parte o número de ingressantes redundam em afetar profundamente o desempenho dos estudantes das camadas mais pobres. Portanto, a evasão contradiz a oportunidade que estes meninos e meninas encontram a partir do ingresso nos determinados cursos, revelando a face mais dolorosa do sistema educacional, a de que não

basta haver vagas, mas de que estas sejam disputadas por candidatos mais homogêneos socialmente, coibindo sua inserção precocemente no mercado de trabalho. Este processo reproduz e tornam legítimas as desigualdades, tanto sociais quanto culturais (BORDIEU; PASSERON 1992) em que se inclui e no interior se exclui.

A entrevista com V.D.D.S. foi em um “terreno neutro” ou aquele que o mesmo escolheu para a conversa. Os pais estavam em outro estado à passeio e o mesmo pareceu-me descontente. Aparentemente frustrado com a instituição ou com as condições em que se encontrava. Não havia concluído o ensino médio e demonstrou o interesse em acelerá-lo em um programa de EJA como outros colegas haviam feito. Mostrou sua frustração sobre a parte técnica abordada durante o período de tempo em que esteve no IF

A parte teórica é muito boa, mas a parte técnica deixa muito a desejar...[...] se fala muito em programação, jogos, mas de hardware, não teve quase nada. Tinha dificuldades com a parte lógica e aos poucos fui desanimando [...] Não conseguia solucionar problemas simples em meu próprio computador, então como avançar para algo mais “sofisticado”? (V.D.D.S)

Como intervir naquilo que não conseguia enxergar, se o visível continuava a ser desconhecido. É desafiador trabalhar teoria e prática, mas associar ambas em um currículo integrado ainda é um desafio maior.

A possível causa que poderia justificar a contradição existente entre a oportunidade que os jovens encontram no ingresso dos cursos e as evasões que se sucedem em números degradantes, confirmam os dados de Fredenhagen (2014) que revelam a princípio que o processo de inclusão ainda não foi realizado em sua inteireza. Respostas em que se admitem partes do problema ainda são reticentes. Deslocar a atenção para os problemas sociais e em conjunto, a defasagem escolar são estratégias bem delineadas para que outras causas plausíveis do fracasso e consequente evasão possam ser questionadas. A eficiência e um modelo de “qualidade” que norteiam, senão nossos currículos, nossas formações e debates educacionais, que se findam na sala de aula.

A escolarização formal e a cultura familiar dos docentes podem influenciar em um provável efeito comparativo entre os discentes que agora estão sob seus olhares e poder de classifica-los. A defasagem educacional e a indisciplina dos estudantes são temas que se misturam com estereótipos da “escola desinteressada”, em que o indivíduo que exige atenção, é justamente neste que são colocadas as justificativas da não aprovação ou das dificuldades inerentes ao processo de ensino.

Um dos discursos que se mostram claramente excludentes é o de “que orgulho são os estudantes que obtêm sucesso e você sabe que teve participação no processo”, e em que, de forma óbvia, os que não tiveram sucesso, se isentam de participação em seu fracasso. É uma predisposição humana e factual que preferimos os mais hábeis, mais eficientes e que, talvez inconscientemente, desprezamos os “nãos capazes”, evitamos os que se mostram não tão bons o suficiente para que se alcance uma média geral que os qualifiquem a continuar.

M. H. G. S. enfatiza sobre os relacionamentos em sala de aula “havia uma disposição dos professores em atender alguns estudantes...os melhores, sabe? Procurava entender que não dava para dar a mesma atenção a todos, porque era bastante gente...” e esclarece suas frustrações em que não se verbaliza, mas ausculta-se no semblante e nos silêncios.

O sentimento de incapacidade é um misto de transgressão de sua cultura familiar, que não se reconhece na educação formal, mas discerne sua importância nas relações sociais e econômicas atuais, e de uma busca incessante por tornar-se aceito nos grupos e tribos de seu meio escolar. “Cara, nunca tive problemas com ninguém na escola, mas aqui a competição foi acirrada e custou pra acostumar... me pareceu que quem vinha de *trole* (bicicleta) era um pouco discriminado” (V.D.D.S.).

A relação não-dialógica entre estudantes e professores ficou evidente em algumas narrativas, demonstrando que “eu sei que o professor sabia muito, mas acho que ele não sabia passar aquilo que aprendeu” (M. H. G. S.), ou simplesmente em uma assertiva direta como “ele não gostava que o interrompia e não gostava de repetir nada, me parecia um cara arrogante” (R. J.).

Uma educação problematizadora deve ser fundamentada pelo diálogo e ter por objetivo superar a contradição da relação de opressor-oprimido entre aluno e professor, em que o primeiro é chamado a conhecer e a participar da elaboração dos conhecimentos. A comunicação dialógica na sala de aula alude também ao silêncio. Quem tem o que dizer deve saber que não é o único que tem, de forma a sempre incentivar, questionar e desafiar o outro que digam, respondam, participem. Implica disponibilidade para a escuta, com pleno direito de discordar, de se opor, de se posicionar e debater por meio de argumentos.

4.2.1 A transitoriedade juvenil e o apelo do consumo

Há um delírio tecnológico (FROMM, 1965) expandindo-se senão geneticamente, mas aberto e visível culturalmente. Se ainda posso questionar a memória genética, o imperativo consumista e tecnológico já alardeou toda a nossa capacidade de contrariar as pequenas lógicas que ainda insistimos em contrapor-se. Por trás do “não era nada digital, apenas uma bola”. Uma criança atrás de um brinquedo. Atrás de um fone de ouvido, de um celular mais moderno, sempre algo que nos inspire, que nos faça ter e que abarca todos os nossos desejos.

Enfim, os instrumentos de prazer mudaram. A corrida atrás da bola estimulava a mesma substância que é perseguida nos jogos eletrônicos e nas redes sociais da nova geração. Hoje, os estímulos são digitais e são altamente viciantes.

Não podemos negar que temos uma profunda atração emocional pelo mecânico (FROMM, 1965), por aquilo que não possui o mesmo sistema vivo e falho, como se as máquinas fossem perfeitas. Mais drástico ainda é pensar que esta atração pelo não-vivo se trata na verdade de uma atração pela morte. Porém, não a tornando em uma peça dramática moderna, o mínimo seria uma indiferença pela vida. Esta apatia frente à vida ou aquilo que esta proporciona, revolta em relacionamentos, perdas e emoções, se escolhe o mais seguro ou que se intenta ser, individual, elétrico, autômato ou que não sente dor ou a expressa.

O reflexo da “escola desinteressada” do passado, hoje se potencializou pelos recursos ou informações adicionais de que a juventude tem a seu dispor. O excesso de pseudoconhecimento ou de informações que não são apreendidas ou que não foram passíveis de reflexão, tornam o ambiente escolar um terreno ou espaço disputado. Se no passado o aluno foi oprimido até mesmo com castigos físicos, atualmente tem nele centrado, talvez uma herança do escolanovismo, o poder em escolher o que vai lhe chamar a atenção. O grande problema é que a escola também não está interessada se o seu “objeto de valor” – o conhecimento - está sendo apreciado. Desta forma, a evasão ou não permanência, torna-se simplesmente um caminho natural. Uma escolha do aluno é único responsável por seu desempenho escolar.

A revolução tecnológica nos ajudou a preencher e tornar mais superficial a nossa vida interior (Rieff apud URBAN e GLENNY, 1974), pois substituiu a contemplação da vida pela música digitalizada do fone de ouvido quando caminho, supro as palavras e a necessidade de olhar nos olhos por um toque em uma tela de telefone digital. Nossos mais ingênuos e modestos valores estão sendo trocados pela lógica que o mercado impõe, de formas menos

agressivas, porém, muito mais eficazes que a coerção direta faria. São as necessidades do funcionamento do sistema que criam as falsas necessidades (ALVES, 1968), de forma que é o próprio sistema que cria o homem à sua imagem e semelhança, destronando o ser humano de razão e de crença.

O estudante V. D. D. S. equaciona a relação da escola e o consumo:

Trabalhava com meu irmão em sua gráfica **para ganhar uma grana para sair com meus amigos...**é difícil sair e não ter nada para gastar, só na veia (referência em consumir aquilo que os outros pagam) não dá... então, fazer as aulas de reforço no contra-turno não dava....no início eu fui, mas morava longe e precisava trabalhar. O que eu fazia não era pesado, não era o melhor trabalho, mas era o que eu tinha...pois não tinha grana.

Estas “necessidades” nem sempre são reais, mas frutos de uma necessidade de aceitação nos grupos que constituem o ambiente escolar. Estão envolvidos no que Baumam (1998) chama de antropofagia ou estratégia da sociedade ou do ambiente escolar em tornar a diferença semelhante, onde se tentam abafar as diferenças individuais, de seu modo de vida ou “cultura”, trejeitos, gírias, algumas até mesmo proibidas neste ambiente, exceto aquelas que se adaptam a este e que o nutre de elementos que o fortalecem, revelam como a comunidade escolar - ambiente extremamente competitivo - tem recebido os meninos e meninas das comunidades mais pobres. A marca do tênis, da calça jeans e do celular de última geração mostra que ser “assimilado” neste espaço despense uma enorme energia.

A sociedade de consumo e os grupos diversos possuem linguagem e “culturas” próprias, estratégias que se refletem no comportamento em que as assertivas como “a gente não tinha um uniforme do IF “...então minhas roupas repetiam muito” (F.E.F) ou “meu celular era o mais antigo, acho que já tinha uns dez modelos novos” (M.A.A). Assim como “me preocupava com o meu tênis, tinha um que todos já conheciam...e daí, né?” (V.F.Q.S.) traduzem este ambiente competitivo em que se é preciso tornar a diferença em algo parecido, ou que se miscigena ao todo.

Após várias tentativas de falar com o estudante L. N. S. C., ele finalmente aceitou nos receber em sua casa. Era uma residência bem modesta e morava somente com a mãe, que trabalhava no comércio local. Sobre a experiência com a instituição assevera

Não foi uma época muito fácil...gostaria mesmo de ter continuado, mas estava difícil financeiramente. Meus colegas tinham mais condições...ah, eles tinham computadores, os celulares eram bons...e eu também precisava disso. Não que isso tinha a ver com as matérias, elas também não eram fáceis, e então no segundo semestre resolvi sair e trabalhar a tarde, precisava ajudar minha mãe. De alguma

forma, o trabalho me colocou no caminho do Direito, e hoje estou trabalhando e cursando a noite.

Os adolescentes escolhem um trabalho temporário em vez de sua aula de reforço, pois apresentar aos colegas que possuem as marcas ou logos certos é basicamente uma questão de adquirir e manter a posição social que aspiram (BAUMAN, 2009). Por certo, por este mesmo desejo muitos tem escolhido o mercado “negro”, de objetos roubados e/ou furtados e oferecidos por preços bem abaixo do que realmente são cobrados. A posição social que estes almejam nada significa a menos que sejam reconhecidos por seus pares, por seus códigos e seus próprios juízes. Simplesmente negam uma necessidade real, mas são sinceros em admitir que precisavam de algo, de algum objeto ou disponibilidade de tempo e dinheiro. Estas revelam os imperativos criados que afetam o desempenho e as necessidades do ambiente escolar. Os valores sobre o consumo precisam ser desmitificados ou suprimidos por uma educação de qualidade social, em que o ser é mais do que o ter. A escola deve responsabilizar-se por transmitir esses valores que restauram os valores do indivíduo, do ser humano com valor intrínseco.

Quando a estratégia de assimilação ou antropofágica não é eficiente, a estratégia antropológica a complementa (BAUMAN, 1998). Mais cruel do que ser pressionado a identificar-se, em tornar-se igual, é ser banido do convívio. Não aceitar o que é estranho aos padrões e culturas, impedi-los de comunicar-se com aqueles que estão do lado de dentro, significa um isolamento daqueles que simplesmente não são aceitos em nosso convívio. Estas paredes de separação podem mesmo ser os muros das escolas, mas também as “paredes virtuais” do ambiente tecnológico que isola os que possuem acesso daqueles que ainda têm.

M. H. G. S. concorda que “trabalhava durante o curso não por necessidade, mas para comprar algo para mim”, em que se mostrou que a família não o supria com alguns “desejos” de consumo, necessidade cada vez mais crescente entre os jovens das classes mais baixas, em que se veem forçados a ostentar a posse de alguns objetos obrigatórios nos grupos juvenis, tais como celulares, laptops e outros. A aceitação nos grupos possui uma relação direta com o consumo. A ordem de prioridades não é fomentada dentro dos círculos familiares, deixando-lhes livres às escolhas nos quais lhes escapam a devida importância e o foco necessário no aprendizado escolar. As disciplinas reprovadas competiam em importância com o trabalho no contra turno escolar. Estas são ofertadas no período inverso aos das aulas regulares e por isso, a competição entre as disciplinas e o trabalho de meio período para arrecadar o sustento próprio, ou dos desejos juvenis.

A instituição não possuía uma organização didático-pedagógica em torno dos problemas que se referem aos padrões da sociedade sobre consumo, gênero, preconceito racial, etc. Atualmente conta com trabalhos específicos de algumas disciplinas como sociologia e filosofia que tratam destas relações específicas. O Núcleo de Gestão Educacional – NUGED procura mitigar problemas sociais e de relacionamentos no interior da instituição.

F. E. F. foi receptiva em um primeiro contato, porém o gravador à sua frente a inibiu no início da entrevista, mas com o desenrolar da conversa, sentiu-se à vontade para dizer “Olha, eu tive alguns problemas com as disciplinas, mas na época eu achava importante trabalhar”

Então, achava que precisava de algumas coisas com urgência...sapatos, por exemplo, eu tinha um só par, e as pessoas não gostavam que vinham as aulas de chinelos...hoje reconheço que isso não é o mais importante, mas na época pra mim foi. Minha mãe não podia me dar tudo que eu queria...eu entendia, mas ao mesmo tempo ficava triste por não poder ajuda-la...até que fui procurar um estágio de meio período...era pouco, mas ajudava.

Entende-se que não se trata de uma representação exata do que realmente aconteceu, mas há um esforço em propor uma inteligibilidade (CHARTIER, 2002). Coube ao entrevistador transformar as lembranças, episódios muito específicos, períodos críticos da vida, experiências, em linguagem. Segundo Alberti (2004), esta linguagem construída não parte de conhecimentos e ideias preexistentes, mas que estes se tornam realidade à medida que, e porque, se fala. O sentido da fala foi construído em suas próprias narrativas.

Essa relação de micro poderes (FOUCAULT, 2003) entre estudantes e o sistema de ensino, ou uma forma de oposição a este sistema, pode ser uma via de crítica a legitimidade de seu formato, porém não como uma via de confronto, mas como uma forma de se obter aquisições dentro desse sistema. As reprovações para os estudantes não possuem o mesmo significado que para as instituições. É uma das formas em dizer que o sistema não está adequado as suas formas de viver. A “arrecadação” do dinheiro com o trabalho no contra turno escolar era mais importante que as aulas de reforço. A constituição destas memórias é respeitável porque estão atreladas a construção de suas próprias identidades (ALBERTI, 2004).

Definir a juventude e suas relações em uma sociedade de consumo nos parece uma tarefa árdua e quase sem sucesso, pois necessitaríamos analisar suas condições de *transitoriedade* (SPOZITO, 2000). Esse período de transição pode ser entendido como um momento de indeterminação. Um grupo não estabelecido claramente quanto aos valores,

emoções e objetivos, imprecisos, indistintos e qualquer que lhe propõe valor, pode ser tomado como vago ou duvidoso. Período visto também como necessidade de subordinação. Sem esta ordem, mesmo de forma tácita, entre estes e os adultos, não há caminho a seguir, as quais lhes dão sentido para prosseguir. Esta ordem estabelecida entre as pessoas, na qual umas dependem das outras, ou recebem ordens ou incumbências, mostra a clara dependência de uma pessoa em relação à outra. O movimento de independência em relação aos pais fortalece o sentimento dúbio em relação aos seus iguais. Pretendem movimentar-se sem prestar conta a outrem, mas da mesma forma sentem a devida necessidade de obedecer aos limites ora intrínsecos facultados pela cultura dos pais.

Dentro desta arquitetura complexa, a análise do dispositivo “consumo” envolve a construção de um “poliedro de inteligibilidades” (FOUCAULT, 1979). Neste, poderíamos inferir que estes jovens e adolescentes procuram táticas de adaptação em um sistema “defasado” em relação a si mesmos, porém necessário a seus sentimentos de segurança e direção da vida. Os sistemas de valores se chocam e as cobranças se dividem. Formação, trabalho e o sentimento de pertencer disputam espaços muito concorridos, nos quais se constrói as identidades. Busca-se de um lado sustentar certo inacabamento do processo investigativo valorizando as diferenças em prejuízo das semelhanças, e de outro assumir a dimensão política de intervenção a esse tipo de pesquisa. Para Foucault (1984, p. 10) era necessário “saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe”. Sustentar somente uma definição em relação aos “problemas” da juventude ou de sua falta de engajamento em sua progressão escolar faz somente com que legitimamos um sistema que seleciona e exclui e formatam o tipo de sociedade que vivemos.

O sistema de ensino e a forma de transmissão de conteúdos não são livres de ideologia, mas todo texto selecionado como currículo é uma seleção (SACRISTÁN, 1999). O sistema integrado traz uma proposta de interação entre os currículos básico e o técnico, embora esta ainda seja digna de críticas. As informações a respeito da própria formação são expressas de forma contraditória. Forma-se para o mercado de trabalho ou para se obter liberdade em escolher um caminho de progressão nos estudos? Sob a visão dos estudantes, constata-se que de fato é uma experiência histórica singular, tal qual nos fala Foucault (1984), ainda quando eles desistem ou são impulsionados a desistirem. Sob o olhar de meninos e meninas e de suas próprias histórias, individuais, cada um construindo a si mesmos.

Não se trata de um olhar dos estudantes somente visto de baixo, mas é preciso ter em mente que há uma multiplicidade de memórias em disputa (ALBERTI, 2004). Estas estão fragmentadas e internamente divididas e sofrem influencias diretamente das ideologias e

“culturas”. Ao evitar essa polaridade, compreendeu-se que os estudantes adotam prioridades e estas nem sempre estão arroladas em livros e autores, em conteúdos pré-definidos, mas em estruturas que os identificam como realmente são, não em que podem oferecer ou solucionar.

O porte físico de um adulto e o emocional tanto quanto crianças, podemos defini-los pelo que não seriam ou como sujeitos indeterminados (SPOZITO, 2000). Obedecer ao regramento dos adultos e das instituições significa também que os qualificam como seres estáveis e dignos de crenças e confiança, em contraste com a instabilidade que caracteriza as suas próprias vidas. Essa interação faz parte de uma história com fatos reconstruídos, pois esta foi obtida com uma prática de trabalho de campo de forma dialógica e na confrontação crítica com as representações dos estudantes.

Esta transitoriedade se encontra em pleno desenvolvimento. Às vezes não se ajustam aos sistemas de regras e valores dos adultos e familiares, mas por outro lado mostram que estão em sintonia com o consumo da sociedade moderna, o que torna e parece tudo o mais desinteressante, inclusive a escola.

4.2.2 A “qualidade do ensino” como um elemento de exclusão

Quando nos reportamos ao termo qualidade, sempre ou pelo menos na maioria das vezes a visualizamos como algo benéfico e que precisamos persegui-la. O termo na educação, principalmente na pública, é um verdadeiro sonho de consumo de milhares de brasileiros que competem, quase sempre em desvantagem, com as franquias de escolas particulares e cursinhos, que se especializaram em preparar o estudante para as melhores universidades públicas. Com o exame nacional do ensino médio – ENEM, concentraram-se os locais de provas, mas os resultados continuaram os mesmos. Somente as maiores notas, e aquelas de corte, também cada vez mais altas, selecionam os mais aptos para as melhores universidades e os melhores cursos. Este último se abre em três possibilidades, segundo as notas de corte dos cursos mais concorridos. Medicina, engenharias, direito ou geografia? Sua nota vai dizer. A opção pelo curso não depende de um “querer”, mas de sua nota no exame de seleção.

Para o professor A. C. P., natural do interior do estado de São Paulo, onde iniciou seus estudos na rede pública e na oitava série (atual oitavo ano) cursou em concomitância um curso de “eletricista de manutenção”, do Serviço Nacional da Indústria - SENAI, que o concluiu somente ao final da segunda série (atual segundo ano) do ensino médio. A “qualidade” do ensino que se requer é a de que

O IFMS não é uma escola para qualquer um. Alguns vão entender que eles não foram criados para o estudo [...] por isso temos na sociedade outros ramos de trabalho: o comerciante, o funcionário de fábrica, o cabeleireiro [...] essa turma que se formará agora, o importante é que teremos talvez cinco engenheiros, e dos bons. Os que saem são por vários motivos, mas os que ficam são pelo motivo da qualidade.

Uma voz aparentemente realista e progressista como a de Durkheim (1893 apud MANACORDA, 1999, p. 361) “Nem todos fomos feitos para refletir [...] é preciso que cada um aprenda a desempenhar desde cedo sua própria função como membro da sociedade [...]”. Adeptos de uma concepção pré-determinada e religiosa da instrução, em que uns são feitos para a reflexão e outros para o trabalho.

A princípio poder-se-ia inferir que as reprovações se deve a um cuidado primeiramente em relação a qualidade do caráter propedêutico do currículo básico, porém o conceito de “qualidade” do professor fica evidente quando se remete aos indivíduos não capazes de progressão nos estudos, não se considera o todo, mas seleciona aqueles que poderão se tornar bons profissionais. Esta não é uma definição que destoa da maioria dos professores, e sim, uma ideologia bastante comum nos corredores e reuniões pedagógicas.

O professor A. C. P. questiona sobre a autoridade do professor “dizer que é culpa do professor é um tiro no pé. Foi o que foi feito em São Paulo (progressão continuada) [...] se tira a autoridade do professor e se produz analfabetos”. Ao auto proteger-se esclarece um dos graves problemas da progressão de estudantes sem o mínimo de conhecimento para os anos seguintes. Seu fundamento está de acordo com o Plano de desenvolvimento Institucional (PDI – 2014 a 2018), o qual enfoca que a organização didático-pedagógica dos cursos ofertados pelo IFMS está alicerçada sobre a premissa de que a educação é processo de humanização, portanto busca-se priorizar o protagonismo de seus sujeitos: educadores e educandos. Assim, cada oferta de curso é contemplada em uma normatização própria, que se intitula Regulamento da Organização Didático-Pedagógica.

O princípio de liberdade de cátedra dado ao magistério em legislações anteriores permanece nos dias de hoje expresso no artigo 3º da LDB/1996 que descreve:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

A liberdade de sua cadeira ou professor titular deve-se inteirar de seu protagonismo, embora não em detrimento da igualdade de condições para o acesso e permanência de seus alunos na escola.

A Constituição Federal de 1988 (Artigo 206, incisos II e III) garante autonomia às instituições de ensino e/ou docentes em sala de aula em relação à escolha de propostas educacionais. Em contrapartida o artigo 12 da mesma Lei (LDB/1996) também define:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
 I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;
 II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;
 III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
 IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente.

Portanto, com o discurso de uma “educação de qualidade” se normatiza para se garantir características ou atributos desejáveis em seu alunado, em detrimento daqueles que não as possuem por motivos, na maioria das vezes, não controláveis por si mesmos, mas recebidos como herança de seu meio social.

Os Institutos Federais enfatizam esta proposta de ensino de qualidade - mesmo não tendo um currículo somente de formação geral - em que as disciplinas básicas são integradas às de cunho técnico, com uma dupla ênfase. Embora os termos não devessem ser excludentes, na prática o termo “qualidade” se revela como uma grande barreira para se alcançar à devida área profissional, ou de um ensino público que os capacite a obter uma nota mais alta nos exames de seleção. Barreira esta sustentada por um problema semântico em relação à etimologia da palavra *qualidade*. Esta tem origem em *qualitas* ou *qualitatem* que do latim significa propriedade ou condição natural das pessoas ou coisas pela qual se distinguem de outras, que constitui a sua essência, a maneira de ser. O professor A.C.P. enfatiza

Pelo que queremos nos tornar conhecidos? Por todos serem aprovados ou por poucos estudantes bem formados [...] acredito que a qualidade de nosso ensino irá atrair os melhores alunos das escolas da cidade...o mais importante é que desta “turma” saem cinco ou seis engenheiros.

O termo que é utilizado se refere a uma qualidade estritamente ligada à quantidade ou em função apenas dos “resultados” econômicos do investimento em educação. Porém, concordo com Gadotti (2013) que qualidade significa melhorar a vida das pessoas, mas de todas as pessoas, não de um grupo em detrimento de outro. “A qualidade na educação não

pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim” (GADOTTI, 2013, p. 2). Esta deveria “capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo” (UNESCO, 2001, p. 1).

O estudante R.J. já havia concluído o ensino médio quando ingressou no curso integrado de eletrotécnica. Seu interesse era a formação técnica e sua preocupação se resumia em obter conhecimentos que o qualificasse para uma área profissional em ascendência. Entre o trabalho de meio período no açougue dos avós e as aulas do curso integrado, o estudante se deparava com algo que se tornou intransponível, disciplinas que antes havia cursado e obtido aprovação, agora o limitava para prosseguir. Mesmo certificado com o ensino médio, seu acesso ao curso em eletrotécnica não eliminou os conteúdos de base comum, ou seja, precisava novamente cursar as disciplinas. Sobre o curso ele comenta que

Havia poucos alunos que não tinham dificuldades, estes não se misturavam, era um grupo quase fechado...a maioria se reunia para estudar e fazer listas de exercícios, pois as dificuldades apareciam e não tínhamos como resolver sozinhos (R.J.).

A falta de percepção da realidade de vida do estudante também é uma tentativa falha em explicar o processo de evasão. V.F.Q.S. comenta

Comecei como conferente de esteira, trabalhava até as 03:00 horas da manhã...[...] e precisava pagar as minhas DPs de manhã e as disciplinas regulares à tarde, a noite voltava para o trabalho, foi um período bem difícil...não conseguia dormir as vezes. Só comia alguma coisa e tomava um banho. Ia para a escola no “piloto automático”. O que ouvia não conseguia gravar, pois acho que o cansaço impede...então as coisas começaram acumular.

Os diferentes olhares mostram as ambiguidades quanto aos verdadeiros motivos destes ou daqueles serem alvejados por conclusões a respeito de si mesmos, de forma que os tornam estigmatizados de forma negativa. O estudante revela um período em que esteve na escola, mas não se encontrava totalmente sóbrio para captar um ensino que não o reconhecia em sua completude, seus períodos de sonolência que o impossibilitava de refletir sobre os conteúdos transmitidos como “ondas interrompidas” ou que se reverberavam e desapareciam pelos espaços fugidios da sala de aula.

O histórico de formação dos estudantes também se mostra como possível causa de seus fracassos no presente. O distanciamento do ensino fundamental e a adaptação ao ensino médio integrado foram recorrentes na fala dos estudantes. Frases como “meu fundamental foi tranquilo”, “nunca tive problemas no início”, “minha escola era boa” se contrastam com “eu

precisava ter um pouquinho mais de interesse”, “os professores eram bons, mas eu não conseguia captar tudo”, revelando um processo dispare de formação, onde em seu início são flores, mas no decorrer se ferem com os espinhos. A “cultura” familiar não intenciona um alcance no nível de conhecimento acima de suas próprias conquistas e, se o faz, não atinge com eficiência seus membros. Esta *eficiência* da qual me refiro se trata de um efeito levado ou transmitido a outrem, de acordo com prioridades particulares dos envolvidos.

Entretanto, os discursos meritórios são os mais hábeis na formação de um senso comum que fortalece o intuito de enaltecer o esforço pessoal em detrimento de suas próprias condições, sendo estas favoráveis ou não. O fracasso se torna um elemento pessoal, particular, de quem escolheu abortar-se. O discurso meritório seleciona os capazes e elimina aqueles que não se adequam ao modelo de currículo, aos planos de aula e à própria cultura letrada, que se isenta de inteirar-se de seu entorno e do modo de vida dos estudantes, mas prevê como padrão o seu modelo de esforço pessoal e de sua própria trajetória.

Essa eficiência perseguida por alguns e manifesta por sua própria “cultura” os colocam em lugares de maior destaque. O professor K.R.P., formado técnico em eletrotécnica por um CEFET paranaense e que, nesta época almejava um curso de engenharia, porém cursou o superior em humanas. Depois de formado, trabalhou com escolas particulares e da rede pública. Sobre as diferenças do alunado assegura

O de classe baixa entende mais sobre disciplina. Os pais trabalham na indústria e isto requer disciplina. Entrada, saída, ônibus. O playboy não. Ele não precisa. Seus horários são flexíveis e ele não se importa. Pra mim é mais dispendioso trabalhar com o rico. Estes gargalham quando você os corrige, porque não vão precisar... o mundo deles é diferente do nosso.

Falta somente situar quem são estes estudantes de classe baixa aos quais se referiu o professor na região que atuou. Do público entrevistado a maioria dos pais não possui o ensino fundamental completo, foram criados em ambientes não cronometrados, onde o sol era o marcador do tempo. Os cuidados foram delegados aos avós ou algum parente quando estes não podiam responder pela educação direta. Portanto, os objetivos e responsabilidades em torno da autodisciplina são marcas possíveis de uma “cultura” da classe média e alta.

Didaticamente encontrar um meio termo em relação ao nível de conhecimento dos estudantes da sala requer um esforço e a intenção em ser compreendido, senão por todos, pelo menos pela maioria dos estudantes. O discurso de que o aprendiz é o responsável pelo seu fracasso mascara uma prática comum em que o mestre se exime da culpa de não ser necessariamente um organizador do conhecimento, mas somente visto como um detentor do

saber, reforçando a ideia de que a escola e seu modelo educacional é a responsável pelo sucesso ou fracasso dos alunos, principalmente daqueles pertencentes às categorias mais pobres da população (BOURDIEU; PASSERON, 1992).

O professor D.B.V., da área técnica, de formação em engenharia, natural do interior do estado de São Paulo, de uma família humilde, expõe sua percepção da sala de aula:

Quando eu percebo que alguns da sala não estão me entendendo, busco uma mediana entre estes e aqueles de alto nível, tomando o cuidado para não me tornar desinteressante para os melhores...é fácil de perceber quando estes desdenham, pois poderiam render ou entender processos mais difíceis e complexos, porém, e os outros? Os outros desistiriam, pois se não entendem o que estou explicando, não podem continuar. Preciso entender os limites...

Há um esforço em perceber os limitantes individuais daqueles que compõe sua sala de aula. Enquanto outros professores poderão se remeter somente à falta de interesse dos estudantes pelos conteúdos, D.B.V. revê conceitos pedagógicos que a engenharia não foi capaz de certificá-lo e questiona a “qualidade” de sua aula. Qualidade para poucos é só privilégio. É necessário empenho em ser compreendido e diligência para perceber que a educação para todos é um imperativo que leva em conta o olhar do outro, do aprendiz, em uma dupla via em que o processo de adquirir conhecimento se torna uma troca de olhares em que ambos, mestre e aluno, constroem o permanente e inalienável conhecer de milhares de informações, que em conjunto são selecionadas e organizadas de tal forma que se tornam complexas e duradouras, permitindo uma progressão no caminho do aprender.

Progresso este que se conjecturam nas narrativas dos estudantes, embora nem sempre alcançado. R. J. falou sobre seu sonho em ser advogado:

Prestei três vezes o ENEM depois que saí do IF, pois como já disse antes, já tinha o médio, e não consegui a nota para o Direito...acho que não era pra mim. Fiz outros cursos técnicos de curta duração. Quero estar preparado quando surgir uma vaga na indústria. Hoje trabalho no comércio, mas não é bem minha área....o Direito foi meu sonho de infância, acho que hoje não dá mais para ficar sonhando...

A frustração em não atingir os objetivos torna-se uma muralha no horizonte que insiste em impedir seu avanço e isso o malogra e o entorpece, resignado com sua própria condição. Há um longo caminho entre a educação obtida em algumas escolas e as notas mais altas nos exames de admissão das melhores universidades. Então, se resolveria o problema aumentando a “qualidade” deste ensino? Desde que este não provocasse a exclusão de seu alunado e se tornasse acessível a todos.

A reprovação nas disciplinas de física, matemática e geografia são recorrentes em vários estudantes das turmas pesquisadas. A área de exatas é a mais repetida e citada entre os estudantes quando se fala sobre dificuldades no ensino, mostra que embora se chegue até o ensino médio, este será o limitante para que se atinjam os maiores objetivos. A restrição da imaginação, e como consequência uma perda da racionalidade abstrata é um dos indícios de que os estudantes advindos das camadas mais baixas da sociedade sofrerão por não possuírem experiências culturais significativas que o modelo escolar exige e cobra seu preço.

O postulado do sistema neoliberal em que se defende que os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado reforça a competição que o próprio mercado exige e se nutre (AZEVEDO, 2004). Este mercado utiliza-se da força de trabalho e do conhecimento daqueles que estão à mercê de um projeto em educação desigual e excludente.

Sob o discurso da “qualidade do ensino”, simplesmente mandamos de volta pra casa justamente aqueles que não conheceram o termo e nem sua prática, pois ao longo de seu percurso escolar não lhes foi oferecido o conhecimento necessário para tal intento, com a mesma intensidade.

M.A.A., estudante que continua a cursar algumas disciplinas que foram reprovadas, revela

Nunca fui cobrada por meus pais sobre as disciplinas escolares, sobre notas ou médias no fim de ano, pois nunca tive problemas com as matérias, sempre tirei nota pra passar...[...] meu pai sempre dizia para passar de série, pois perder um ano era atraso de vida. Porém, ao chegar ao Instituto Federal minhas notas caíram de forma assustadora.

O legado cultural influencia de forma incontestável as prioridades e os alvos que traçamos ou deixamos de fazê-lo. Optar pelo abandono do curso mostra não somente um fracasso assumido pelos estudantes, mas como os expulsamos de nosso meio sem lhes dar a chance de verbalizar suas dificuldades escolares, emocionais e psicológicas.

O termo “expulsão” usado como norma para punir estudantes indisciplinados ou delinquentes, é usado por Freire (2006) como uma responsabilização pessoal da escola para com o jovem que frente às dificuldades encontradas no ambiente escolar, não escolhe livremente evadir-se, abandonar o curso em que está, ou até mesmo pedir uma transferência, mas é “convidado” a deixar o espaço que ocupa, pois este se tornou insustentável. O convite não é amistoso, pois tem sabor de fracasso. Este pode se tornar um elemento ou símbolo de uma experiência marcante, pejorativa, que marca de forma negativa a vida dos estudantes,

qualificando-os como não capazes. Simbolizam limites que no futuro podem se tornar intransponíveis.

O diagnóstico que se apresentou é uma consequência do processo histórico e das lutas políticas-pedagógicas que se travaram nos fundamentos do escolanovismo e uma aproximação com o tecnicismo (MANACORDA, 1999), pois possuem o mesmo elemento formativo no trabalho e visam a formação de um homem de produção ativa. Saviani (1999, p. 76) salienta que “a procedência das críticas decorre do fato de que uma teoria, um método, uma proposta, devem ser avaliados não em si mesmos, mas nas consequências que produziram historicamente”. E estas implicações tem surtido seus efeitos na escola no afrouxamento da disciplina e secundarização da transmissão de conhecimentos, o que se resultou em uma desorganização do ensino e um rebaixamento do nível da educação destinada as camadas populares.

Os estudantes ingressantes no Instituto Federal são produtos deste modelo de escola. Em uma tentativa de contrapor o legado de exclusão em que se encontram, sugere-se o que Freire (1967) chamou de “Escola Nova Popular”. Nesta, defende-se uma pedagogia ativa, centrada na iniciativa dos alunos, no diálogo e na troca de conhecimentos. A diferença básica em relação à Escola Nova propriamente dita foi que esta concepção pedagógica se deve colocar a serviço dos interesses populares (SAVIANI, 1999, p. 77-78).

Saviani (1999) propõe que estas práticas devem se situar além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e de outros. Estes métodos precisam estimular a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor. Primordialmente, se deve favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com as “culturas” acumulada historicamente. É necessário se levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização dos conhecimentos, sua ordenação e gradação no processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos.

Freire (1987, p.93) destaca o diálogo como “o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo”. O autor desenvolve uma pedagogia baseada no processo de conscientização crítica da realidade. Nesta, sugere uma construção baseada no compromisso entre as pessoas, que se efetiva pelo amor, pela humildade, pela fé nos homens, pela esperança, pelo pensar crítico, pela conscientização crítica da realidade. Para que haja diálogo é necessário o amor como elemento fundamental na relação com o próximo, com a vida e o mundo. Essencialmente realizar-se-á na relação harmoniosa entre os sujeitos, livre de qualquer tipo de dominação, opressão, injustiça e manipulação.

O ensino médio integrado, embora herdeiro de uma educação tecnicista e de fundamentos da Escola Nova possui elementos da politecnia e a abrangência que esta sugere, na qual inclui-se uma ampla gama de campos do conhecimento e possibilidades em atender diversos públicos, sejam eles das classes mais altas em igualdade as mais baixas e abordando diversos caminhos na construção do saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Dubet (2004) a escola não se tornou mais justa porque reduziu a diferença quanto aos resultados favoráveis entre as categorias sociais e sim porque permitiu que todos os alunos entrassem na mesma competição. Do ponto de vista formal, atualmente todos os alunos podem visar à excelência, na medida em que todos podem, em princípio, entrar nas áreas de maior prestígio, desde que autorizados por seus resultados escolares. A escola é gratuita, os exames são objetivos e todos podem tentar a sorte. Permanecer nestas é o desafio ainda a se vencer.

A instituição escolar continua a organizar-se da mesma forma como foi idealizada e investindo nas mesmas práticas pedagógicas com um grupo de indivíduos com características semelhantes e, que não foi absorvido a partir da universalização do acesso, mas reitera práticas no qual tinha um único público. As diversas realidades do alunado não são levadas em consideração.

Entendemos que o acesso foi garantido a um público diverso e de forma relevante em atingir os estudantes de classes mais baixas, permitindo-lhes um modelo equitativo legal e capaz de sanar sua primeira barreira: o ingresso nos cursos. O que se está em questão é propor práticas para mantê-lo em seu processo de formação, desafio tanto para professores em suas práticas docentes, como para gestores.

Pode-se inferir que o discurso de “qualidade” dos professores sobre os cursos oferecidos implica em selecionar os melhores estudantes e expulsar aqueles que não foram “competentes”, mostrando a influência dos organismos internacionais sobre a concepção de “qualidade da educação” e, por consequência, na prática pedagógica do currículo integrado.

O currículo, embora carregue como complemento a palavra “integrado”, demonstra deficiências da prática nesta integração. Seu ensino, embora em uma busca incessante por qualidade, se perde no que chamamos *eficiência*, um primado e herança do ensino tecnicista dos anos 70 e 80 no Brasil. Os(as) estudantes se agitam entre os conteúdos e hábitos, disciplinas pessoais não aprendidas em seu meio cultural e do viés *qualidade* como *eficiência*, meras classificações que ora enaltece seu possuidor, e exclui aqueles que não se adequam aos padrões pretendidos.

Assim, a escola, mesmo *democratizada* no que diz respeito ao acesso, exclui por meio de práticas pedagógicas que classifica e seleciona os mais hábeis e desclassifica àqueles que não se enquadram em seu modelo de “qualidade” e eficiência. A expectativa em torno do

papel do professor para este modelo escolar se choca com as preferências destes em atentar-se àqueles que possuem habilidades, deixando à margem aqueles com dificuldades de aprendizagem, lógica que reforça a discriminação e a evasão de uma parcela significativa de estudantes.

O percurso histórico da educação profissional no Brasil demonstra os enormes desafios que já foram enfrentados e nos mostra um futuro ainda por fazer. Os caminhos complexos e contraditórios da mudança, não só ideológicos, mas também estruturais, remetem-nos em uma busca de superação da construção das relações sociais determinadas pelas influências econômicas e do mercado internacional. As mudanças somente no campo educacional não resolveram as dualidades da formação escolar e as segregações da sociedade.

A superação desta problemática implica contestar o imediatismo tecnicista e suas concepções dualistas e fragmentadas da educação, buscando uma formação integrada. Para isso, concordo com Frigotto (2005) sobre o triplo desafio que transcorre da desconstrução do imaginário popular da empregabilidade; em redimensionar a organização escolar, que envolvem a formação de educadores, condições físicas de trabalho e mudanças na concepção curricular e prática pedagógica; e criar condições objetivas e subjetivas para a concretização do projeto. As práticas em salas de aula deveriam preferir interações disciplinares entre as disciplinas do currículo básico e as de cunho técnico, tornando ambas mais relevantes e propiciando maior engajamento por parte dos estudantes em se inteirar das partes (disciplinas) e do todo (currículo integrado).

A formação integrada do ensino politécnico propõe uma superação do trabalho visto somente em seus aspectos práticos, sem uma compreensão das bases científico-tecnológicas e suas relações histórico-sociais. Esta formação esperada visa também à leitura de mundo e a preparação do indivíduo para atuar na sociedade como um cidadão emancipado. Programa atualmente sob suspeição de que não prevalecerá devido o “golpe”²⁴ em curso, afetando diretamente a área de financiamento educacional por 20 anos. Além de uma “Reforma Educacional” que prevê mudanças no ensino médio, reforçando velhas práticas em que os estudantes de classes mais baixas são direcionados aos cursos técnicos, impedindo-os de progressão nos cursos superiores.

A análise quantitativa dos dados encontrados mostrou que a instituição oportuniza o acesso, mas em contrapartida, revida-se com a expulsão de seu interior, mostrando sua

²⁴ Golpe de Estado – se caracteriza pela ruptura com a lei vigente, com a sobreposição da soberania legal por uma força de qualquer natureza que a supere, independentemente de ser esta ruptura armada, pacífica, negociada, evidente ou oculta.

antropoemia e ainda a inclusão por fazer, manifestando-se o viés da exclusão, concepção nociva em um ambiente no qual deveria se primar pela troca de experiências e oportunizar o conhecimento, sem uma classificação excludente.

A abordagem das entrevistas dos estudantes e professores mostrou a ambivalência entre as concepções de mundo das diferentes gerações e “culturas”. Como a memória é mutante (ALBERTI, 2004) e possível de um constructo, a juventude estabelece sua própria história e a define afastando-se das concepções dos professores, os quais revelaram suas noções e práticas, as quais também se coadunam com as suas próprias histórias de vida. As representações dos entrevistados são “fatos” e como tais, são particulares. Estes são organizados de acordo com as representações de um passado que lhes pertence. Desta forma, o objetivo foi ir além da simples história do acontecimento, mas inteirar-se da memória do fato até o presente. Para tal intento, foi preciso exercitar a noção de percepção presente do passado.

A singularidade da história de cada estudante de forma circunstanciada em um âmbito histórico-geográfico ou “acontecimentalização” (FOUCAULT, 1984) faz parte de uma recuperação e análise do objeto “evasão” não como uma invariante, mas tomou-se como uma história singular. Desta forma, necessário se fez reencontrar as conexões, jogos de força, bloqueios, ou seja, fazer surgir uma singularidade onde se imaginava uma constância histórica (FOUCAULT, 1980). O universo pesquisado deparou-se com histórias de vida diversas, com origens e “culturas” onde são travadas várias batalhas. Jovens construindo suas identidades em um jogo de interesses não tão claros e subjetivados. Professores, com formação e carreira acadêmica, estão em constante reflexão sobre si mesmos, onde se confunde as próprias histórias com as daqueles que ensinam, identificando-se consigo ou repudiando as suas próprias memórias.

O segundo aspecto da história singular dos entrevistados foi constituir um “poliedro de inteligibilidade” (FOUCAULT, 1980) a respeito da construção de suas memórias. No poliedro o número de faces não é previamente definido e nunca se pode considerar como legitimamente concluído. Porém, na medida em que caminhamos na decomposição do processo no interior do objeto, mais avançamos na “construção de relações de inteligibilidade externa”. Assim, os motivos de evasão/expulsão foram identificados no interior das narrativas, no “não-dito” dos longos silêncios que se fizeram tão significativos como que gritos a espera de um resgate. As reprovações que suplantaram os trajetos longos de bicicletas, o sol de meio dia e as aulas de reforço, se houve algum esforço, foi o de manter o

“financeiro” para o pagamento de necessidades não tão básicas, mas essenciais para ser identificados como parte de um grupo, eximindo-se do todo.

Os dados empíricos foram investigados em interação com as narrativas. Nem sempre as estratégias dos discursos são totalmente parecidas com os processos práticos (GINZBURG, 2002). Ou seja, as narrativas sobre o passado operaram-se por exclusão, onde se selecionou e ordenaram-se os acontecimentos de acordo com o sentido que se quis atribuir e que se quis conferir a própria história (ALBERTI, 2004). Desta forma, compreendeu-se que na oralidade dos professores as suas próprias histórias confundiram-se com as dos estudantes, os ensinamentos e a forma disciplinar como foram ensinados, estes imprimem em suas próprias práticas em sala de aula.

Abordou-se o objeto de forma em não apresentar uma história totalizante a partir das narrativas, tampouco provar uma verdade absoluta. Não se tratou de representações exatas do que existiu, mas um esforço em propor um significado. O verdadeiro sentido das lembranças, memórias, episódios e experiências tornaram-se realidade à medida que, e porque, se falou. Nesta, foi capaz apenas de suscitar ou incitar questões e não simplesmente oferecer as respostas.

O que se evidenciou além dos fatores externos que interferem na permanência dos alunos e alunas, os fatores internos possuem uma gama de influências e jogos de forças entre estudantes, professores e as finalidades da instituição. Para tanto, se verifica que este universo precisa ser mais pesquisado para que se apontem estratégias mais eficientes em coibir, ou mitigar a evasão ou não permanência. A proposta foi levantar reflexões mais amplas sobre os desafios da permanência do alunado nos espaços escolares e para tanto, sugerir estudos mais aprofundados que suscitem práticas educativas que favoreçam o diálogo, em uma relação harmoniosa entre os sujeitos, sem que nesta haja qualquer tipo de opressão, injustiça ou manipulação.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Tecnologia e humanização. **Revista Paz e Terra**, Rio de Janeiro, ano 11, nº 8, setembro, 1968.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 5 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971.

BERTOLIN, Júlio César G. **Avaliação da qualidade do sistema de educação superior brasileiro em tempos de mercantilização: período 1994-2003**. Porto Alegre: Ufrgs, 2007. 281 p.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 3. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1992.

ABRÃO, Camila Ferreira. **Ensino integrado: articulações e possibilidades para um currículo pautado no diálogo de diferentes saberes**. 2014. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2014.

ALBERTI, Verena. **História oral: a experiência do CPDOC**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1990.

_____. **Ouvir contar – textos em História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALMEIDA, Fernando José, 2006. Por que educação em primeiro lugar? In: Fernando José de Almeida, org. **O DNA da educação: legisladores protagonizam as mais profundas e atuais reflexões sobre políticas públicas**. São Paulo: Instituto DNA Brasil, pp. 14-19.

AGUIAR JUNIOR, Arnaldo Cunha de. **A educação profissional e o currículo integrado no ensino médio do IFMA: avaliação, percepções e desafios**. 2012. 151 f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) - Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2012.

ALVARÁ de 1759. Disponível em <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/crono/acervo/tx12.html>>. Acesso em 25 de abril de 2017.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. De. **Etnografia da prática escolar**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2005.

ANUARIO DO ENSINO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Arquivo do Estado de São Paulo**. 1918. Disponível em <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/anuario_pdf.php?pdf=AEE19180000.pdf>. Acesso em 01 julho de 2016.

APPLE, Michael, W. **Educando a direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

ARAÚJO, Cristiane Ferreira de. **A evasão na educação profissional de nível técnico: um estudo realizado com base na trajetória escolar e no depoimento do aluno evadido.** Dissertação de mestrado. Taubaté – SP, 2013, 166 p.

AZEVEDO, Fernando. **A cultura brasileira.** 5. ed. São Paulo: EDUSP, 1971. Obras completas. v. XIII. p. 590-591.

AZEVEDO, Janete. **A educação como política pública.** 3ª ed. São Paulo: Autores Associados, 2004.

BARROS, José D' Assunção. **Cadernos de História,** Belo Horizonte, v.12, n. 16, 1º sem. 2011.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1987.

BRASIL. **Decreto nº 7.566,** de 23 de setembro de 1909. Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-norma-pe.html>>. Acesso em 01 julho 2016.

_____. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. **Relatórios.** Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 1913 – 1930.

_____. **Lei nº 378,** de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102716>>. Acesso em 01 de julho de 2016.

_____. Ministério da Educação. **Decreto-Lei nº 4.073** de 30 de janeiro de 1942. Lei Orgânica do Ensino Industrial. Brasília. MEC. 1942. Disponível em <<http://www6.senado.gov.br/legislação/Listapublicacoes.action?ID=38152>>. Acesso em 10/07/2016

_____. **Decreto nº 4.127,** de 25 de fevereiro de 1942. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4127-25-fevereiro-1942-414123-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 01 de julho de 2016.

_____. Atividades do Ministério da Agricultura em 1942. Rio de Janeiro: **Serviço de Informação Agrícola,** v. II, 1943.

_____. Ministério da Agricultura. **Relatórios.** Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola, 1944 e 1945.

_____. **Atividades do Ministério da Agricultura de 1946 a 1950.** Rio de Janeiro: Serviço de Documentação, 1951.

_____. **Atividades do Ministério da Agricultura em 1960.** Rio de Janeiro: Serviço de Informação Agrícola, 1961.

_____. **Parecer Nº 16/99; 1999.** Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf Acesso em: 05 dez. 2013.

_____. **Decreto nº 5.154,** de 23 de julho de 2004. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/D5154.htm>. Acesso em: 10 jun. 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.

Prestação de Contas Ordinária: relatório de gestão 2010. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1064&id=14945&option=com_content&view=article>. Acesso em: 30 de novembro de 2011.

_____. Ministério da Educação. **Rede Federal**. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansão-da-rede-federal>. 2016> Acesso em 20 de janeiro de 2017.

BRAZ, Ana Ângela Araújo. **Desafios no currículo do ensino médio integrado à educação profissional na Escola Estadual de Educação Profissional Rodrigues Braz**. 2014. 90 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

BRINKMANN, S. (2012). **Qualitative research between craftsmanship and McDonaldization:** A keynote address from the 17th Qualitative Health Research, Conference. *Qualitative Studies*, 3(1), 56-68.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: **A escrita da história: novas perspectivas**. SP: Unesp, 1992, p. 23-24.

CAMARGO, Angélica Ricci. Casas de Fundação. In: **Dicionário da Administração Pública Brasileira do Período Colonial**. Disponível em: <<http://linux.an.gov.br/mapa/?p=3735>>. Acesso em: 19 abril de 2017.

CARDOSO de OLIVEIRA, Roberto. **O trabalho do antropólogo:** olhar, ouvir, escrever. 2 edição. Brasília: Paralelo 15. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

CARDOSO, Tereza Fachada Levy. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (Orgs.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. I: séculos XVI-XVIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. p. 179-191.

CARIELLO, Laura Isabel de Lucena. **Implementação do currículo técnico integrado do Curso Técnico de eletrotécnica no CEFET-PA/UNED Tucuruí**. 2009. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

CARDIM, Elmano. **Discurso proferido**, em 23 de novembro de 1956, na sessão solene comemorativa do 1o centenário da Sociedade Propagadora das Belas Artes. p. 149.

CASTORIADIS, Cornelius. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Tradução por Guy Reynaud. 2.ed., Rio: Paz e Terra, 1975. 1986. 418p.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano:** 1. artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2005.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, Marise. (Org.) ; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) . **Ensino Médio Integrado: Conceção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005; pp. 83-105.

CHARTIER, Roger. **À Beira da Falésia**: a História entre certezas e inquietudes. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2002.

CHARTIER, Roger. A nova história cultural existe? In: PESAVENTO, Sandra. **História e linguagens**. RJ: 7 Letras, 2006, pp. 29-44.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estudos avançados 11(5), 1991, p. 177.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares**: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação, 2, 177-229. 1990.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. SP: Edusc, 2002, p. 148-149.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 12. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

_____. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, n.14, maio/ago., 2000, p. 89-107.

_____. **O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata**. 2 edição. São Paulo: UNESP; Brasília: FLASCO, 2005.

CUNHA, Luiz Antônio; SOARES, Manuel de Jesus Araújo. **A formação escolar da força de trabalho industrial no Brasil**: as escolas de aprendizes artífices. Rio de Janeiro: FGV, Iesae: Finep, 1980.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **História dos Índios no Brasil** – São Paulo : Companhia das Letras : Secretaria Municipal de Cultura : FAPESP, 1992.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Estado e políticas de financiamento. In: **Revista Educação e Sociedade**. Educação escolar: os desafios da qualidade, n. 100, v. 28, número especial, 2007.

DELORS, Jacques e outros. **Educação: um tesouro a descobrir**; Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo, Cortez. 1998.

DOCUMENTO BASE. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio**. Brasília, 2007. 59 p.

DOMINSCHKE, Desiré Luciane. **O Escudo a alma do SENAI-Pr (1949 à 1962)**. Dissertação (mestrado), UFPR, Curitiba, 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes (org.), João Ferreira de Oliveira e Catarina de Almeida Santos, 2007. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: INEP/MEC (Série “Textos para discussão”, nº 24).

DUBOS, René. **Um animal tão humano**. Trad. Pinheiro de Lemos. São Paulo: Melhoramentos/Edusp, 1974.

EDITORIAL. O Paiz, 24 nov. 1885. In: **LYCÊO DE ARTES E OFFÍCIOS**. Relatórios do Lyceu de Artes e Offícios apresentados á Sociedade Propagadora das Bellas-Artes pelas Directorias de 1885 a 1888. Rio de Janeiro: Typ. Papelaria Ribeiro, 1895. p. 115-116.

ESCOLA de Aprendizizes Artífices. **A República**, Natal, 22 abr. 1912.

ÉSQUILO. **Prometeu Acorrentado**. Tradução de J.B. Mello e Souza. Coleção Os Clássicos de Ouro – Gregos e Romanos. Editora Tecno Print S.A, (s/d).

ESTIVALETE, Emerson Bianchini. **Currículo integrado: uma reflexão entre o legal e o real**. 2014. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

FERREIRA, Felix. Bellas-Artes. **Estudos e apreciações**. Rio de Janeiro: Baldomero Carqueja Fuentes, 1885. p. 290.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. (Trad. Joice Elias Costa) Porto Alegre: Artmed. 2009.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica Nacional do Rio de Janeiro, 1961. v.1.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2: a vontade de saber** (J. Albuquerque, trad.) Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_____. **As palavras e as coisas** (4ªed., S. Muchail, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. 1987

_____. “O olho do poder”. In: *Microfísica do poder*, Rio de Janeiro: Graal, 1992d.

_____. **Qui êtes-vous, professeur Foucault?** Dits et Écrits 1 1954-1988. (pp. 601-620). Paris: Gallimard, 1994. (Trabalho original publicado em 1967)

_____. O sujeito e o poder. In H. L. Dreyfus & P. R. Rabinow (Eds.), **Michel Foucault, uma trajetória filosófica** (V. Portocarrero, Trad.) (pp. 231-249). Rio de Janeiro: Graal, 1995.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Poderes e estratégias**. Estratégia, Poder- Saber. (V. Ribeiro, Trad.) (pp. 241-252) Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. (Trabalho original publicado em 1977)

FRAGO, AntonioViñao. **Historia de la educación y historia cultural**. Revista Brasileira de Educação. Set/Out/Nov/Dez, nº 0. 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIEDMANN, Georges. **7 estudos sobre o homem e a técnica**. Trad. Antônio Eduardo Vieira de Almeida e Eduardo de Oliveira e Oliveira. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968.

FROMM, Erich. **A revolução da esperança**. Trad. Edmond Jorge. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

GALIMBERTI, Umberto. **Psiche e Techne: o homem na idade da técnica**. Tradução: José Maria de Almeida. São Paulo: Paulus, 2006.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC. 1989 (Trabalho original publicado em 1973).

_____. **Nova luz sobre a antropologia**. (V. Ribeiro, Trad.) Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 2001 (Trabalho original publicado em 2000).

GENTILI, Pablo. O discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo e Tomaz Tadeu da Silva, orgs. 1995. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GILES, T. R. **História da educação**. São Paulo: EPU, 1987.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força: história, retórica, prova**. SP: Cia das Letras, 2002, p. 60, 74, 114.

GRILLO, Magno Souza. **Integração curricular: um estudo sobre o Curso Técnico de Nível Médio de Mecatrônica do Campus Charqueadas – IFSUL**. 2012. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

GURGEL, Rita Diana de Freitas. **A trajetória da Escola de Aprendizizes Artífices de Natal: República, Trabalho e Educação (1909-1942)**. 2007, 232f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

HANNECKER, Lenir Antônio. **Compreensão de currículo na educação profissional: possibilidades e tensões do ensino médio integrado**. 2014. 202 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

HANSEN, João Adolfo. Ratio Studiorum e política católica ibérica no século XVII. In: VIDAL, D. G.; HILSDORF, M. L. S. (Orgs.). **Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000. p. 31-41.

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul. **Plano de Desenvolvimento Institucional: PDI**. 2. ed. Campo Grande, 2014. 244 p.

JEDUCA. Disponível em: <<http://jeduca.com.br/texto/diretor-da-ocde-participa-de-videoconferencia-sobre-pisa>>. Acesso dia 07/06/2017.

JONAS, Hans. **O princípio da responsabilidade**: ensaio de uma ética para a civilização tecnológica. Tradução de Marijane Lisboa, Luiz Barros Montez. Rio de Janeiro: Contraponto: PUC-Rio, 2011.

KLIEBARD, Herbert, M. Os princípios de Tyler. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.23-35, Jul/Dez 2011.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Petrópolis: Vozes, 1978.

LAPERRIÈRE, A. (2010). Os critérios de cientificidade dos métodos qualitativos In J. Poupart et al.(Eds.), **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 2ª ed. (A. Nasser, Trad.)(pp. 410-435). Petrópolis: Vozes. (Trabalho original publicado em 1997)

LEAVITT, Howard. U.S. **Technical Assistance to Latina American Education**. Phi Delta Kappa, Gilman, n. 45, 1964, p. 220-225.

LE GOFF, Jacques. **O Imaginário Medieval**. Lisboa: Estampa, 1994.
_____. **História e memória**. 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1996.

LÉVI-STRAUSS, C. (2012). **A antropologia diante dos problemas do mundo moderno**. (R. d'Aguiar, Trad.). São Paulo: Companhia das Letras. (Trabalho original publicado em 2011).

LIMA, J. Pinto *et. al.* **Clubes Agrícolas**. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura, 1949.

LYCÊO DE ARTES E OFFÍCIOS. Relatório de 1883. In: **Relatórios do Lyceu de Artes e Offícios** apresentados á Sociedade Propagadora das Bellas-Artes pelas Directorias de 1882 a 1884. Rio de Janeiro: Typ. Papelaria Ribeiro, 1884. p. 10.

LODI, João Bosco. **A entrevista**: teoria e prática. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1977.

LOURENÇO FILHO, Ruy. Lourenço Filho, escritor. In: MONARCHA, Carlos (org.). **Centenário de Lourenço Filho**: 1897-1997. Londrina: UEL/Marília: Unesp/Rio de Janeiro: ABE, 1997.

LUKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

MANACORDA, Mário A. **História da educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1995. p. 8.

MARQUES, Jucinato de S. **Os Desvalidos: o caso do Instituto Profissional masculino (1894-1910)**: uma contribuição à História Social das instituições educacionais na cidade do Rio de Janeiro – UFRJ, 1996.

MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da economia política. Volume I, São Paulo: Editora Nova Cultural Ltda, 1996.

MEDEIROS, Arilene Lucena de. **A forja e a pena**: técnica e humanismo na trajetória da Escola de Aprendizizes Artífices de Natal até a Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte. Natal: Editora do IFRN, [2012?].

MOACYR, Primitivo. **A instrução e as províncias**: subsídios para a história da educação no Brasil (1834-1889). São Paulo: Editora Nacional, v. 3. 1940.

MORAIS, Ana Maria. Basil Bernstein: Sociologia para a Educação. In A. Teodoro & C. Torres (Orgs.). **Educação crítica & utopia** – Perspectivas para o século XXI. Lisboa: Edições Afrontamento (2004).

MORAES, Lélia Cristina Silveira de. **Currículo centrado em competências**: concepções e implicações na formação técnica-profissional – estudando o caso do CEFET/MA. Fortaleza, 2006. Tese. (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará.

MEC, 2009. **Documento Referência**: Conferência Nacional de Educação. Brasília: MEC

MENDONÇA, Sonia Regina de. A dupla dicotomia do ensino agrícola no Brasil (1930-1960). **Estudos Sociedade e Agricultura**, abril 2006, vol 14 no. 1, p. 88-113. ISSN 1413-0580.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU, 1974.

NEVES, Lúcia M. W. **A Hora e a Vez da Escola Pública**: um estudo sobre os determinantes da política educacional do Brasil de hoje. Rio de Janeiro: UFRJ, 1991. Tese de doutorado.

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Projeto História. São Paulo: PUC, n. 10, p. 7-28, dez. 1993.

OLIVEIRA, Milton Ramon P. **Formar cidadãos úteis**: patronatos agrícolas e infância pobre na Primeira República. Bragança Paulista: Ed. Universidade São Francisco, 2003.

OLIVEIRA, Rosângela de Amorim Teixeira de. **Concepção de integração curricular presente nos cursos de ensino médio integrado em agropecuária do Instituto Federal Catarinense**. 2013. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

PADILHA, Paulo Roberto e Roberto da Silva (orgs). **Educação com qualidade**

social: a experiência dos CEUs de São Paulo: São Paulo, Cortez/ IPF, 2004.

PADILHA, Paulo Roberto. **Educar em todos os cantos:** reflexões e canções por uma educação intertranscultural. São Paulo: Cortez/IPF, 2007.

PAES DE BARROS, Álvaro. **O Liceu de Artes e Ofícios e seu fundador:** depoimento histórico no primeiro centenário da grande instituição. Rio de Janeiro: [s.n.], 1956. p. 9-10.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1983.

PANDINI, S. **A escola de aprendizes artífices do Paraná:** viveiro de homens aptos e úteis (1910-1928). Curitiba, 2006 (Dissertação de Mestrado), UFPR.

PARANHOS, Adalberto. **O roubo da fala:** origens da ideologia do trabalhismo no Brasil. São Paulo: Bontempo, 1999.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História e história cultural.** SP: Autêntica, 2008, p. 42.

PESSINI, Leocir; BARCHIFONTAINE, Christian de Paul de. **Problemas atuais de bioética.** 10 ed. rev. ampl. – São Paulo: Centro Universitário São Camilo, 2012.

PRIORE, Mary Del. História do cotidiano e da vida privada. In: VAINFAS, Ronaldo & CARDOSO, Ciro Flamarion (orgs). **Domínios da história.** SP: Campus, 2011, p. 249.

PROST, Antoine. Social e cultural indissociavelmente. In: RIOUX, Jean-Pierre & SIRINELLI, Jean-François (org). **Para uma história cultural.** Lisboa: Editorial Estampa, 1998, p. 134-137.

QUELUZ, Gilson Leandro. Método intuitivo e o Serviço de Remodelação do Ensino Técnico Profissional. **Revista Educação e Tecnologia**, v. 3, n.2, São Paulo, 1998. Disponível em: <<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutec-ct/article/view/1036>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafio na organização do currículo integrado. IN.: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (Orgs.). **Ensino médio e educação profissional:** desafios da integração. Brasília: UNESCO, 2009.

REGATTIERI, Marilza; CASTRO, Jane Margareth (Orgs.). **Currículo integrado para o ensino médio:** das normas a prática transformadora. Brasília: UNESCO, 2013.

REIS, Fidelis. **Documentos parlamentares, instrução pública.** Rio de Janeiro: Tip. Jornal do Commercio: Rodrigues e Cia., 1929. v. 13.

_____. **País a organizar.** Rio de Janeiro: A. Coelho Branco Filho, 1931.

_____. **Homens e problemas do Brasil.** Rio de Janeiro: J. Olympio, 1962.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

REUNIÃO da Sociedade Civil, 2004. **A educação pública da América Latina no centro da roda**. Brasília, 8 e 9 de Novembro de 2004, mimeo.

SALLES, Apolônio. **Atividades do Ministério da Agricultura entre 1936-1940**. Rio de Janeiro: Serviço de Documentação, 1941.

SANFELICE, J. L. Dialética e Pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (Orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos**. 2ªed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32 ed. Campinas – SP, Autores Associados, 1999.

_____. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. **O choque teórico da politecnia**. Trabalho, educação e saúde. [S.I:S.n], 2003.

Disponível em <

http://www.4shared.com/office/YUo_zfRq/Choque_teorico_da_politecnia.html>. Acesso em 10 de julho de 2016.

SOARES, Manoel. **A educação preventiva**. Rio de Janeiro, 1978. Dissertação (Mestrado) – Iesae, FGV.

SCHNEIDER, Marcia Maria Brisch. **Desatando os nós do currículo integrado no ensino médio no âmbito dos institutos federais**. 2013. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) – Departamento de Humanidades e Educação, Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Unijuí, 2013.

SCHWARTZ, Eugene, S. **A inflação da técnica**. Trad. Pinheiro de Lemos. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

SACRISTÁN, Gimeno, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SILVA, Elvira Alzira da Fonseca e. **Proposta pedagógica para a educação profissional técnica integrada ao ensino médio: teoria e prática na opinião docente**. 2010. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SILVA, Francisco Joaquim Bethencourt da. Discurso recitado perante os membros fundadores da Sociedade Propagadora das Bellas-Artes, no dia da sua organização em 23 de Novembro de 1856...**O Brazil Artístico** - revista da Sociedade Propagadora das Bellas-Artes do Rio de Janeiro (Nova Phase),, t. 1, v. 1, mar. 1857...p. 22.

SILVA, Martinho Braga Batista e. Reflexividade e implicação de um “pesquisador-nativo” no campo da saúde mental: sobre o dilema de pesquisar os próprios “colegas de trabalho”.

Campos - Revista de Antropologia Social, v. 8, n. 2 (2007). Pp. 99-115.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano de. À sombra do fracasso escolar: a psicologia e as práticas pedagógicas. **Estilos clin.** [online]. 1998, vol.3, n.5, pp. 63-83. ISSN 1415-7128.

SPOZITO, Marília Pontes (org.). **Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação**. Estado do conhecimento: juventude. Brasília: INEP. 2000.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, mai./jun./jul./ago. 2000.

THOMPSON, Edward Palmer. Folclore, Antropologia e História Social. In: THOMPSON, E. P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. São Paulo: UNICAMP, 2001.

WERLE, Flávia. A constituição do Ministério da Educação e as articulações entre os níveis federal, estadual e municipal da educação. In: Stephanou, Maria e Bastos, Maria Helena Câmara (orgs.) **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 32-52.

UNESCO, 2005. **Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014)**. Brasília: Unesco.

URBAN, G. R. e GLENNY, Michael (coord.). **O preço do futuro**. Trad. Anna Maria Machado Russo. São Paulo: Melhoramentos, 1974.

_____. A perda do passado e a mística da mudança. In: **O preço do futuro**. Trad. Anna Maria Machado Russo. São Paulo: Melhoramentos, 1974.

VAINFAS, Ronaldo. História das mentalidades e história cultural. In: VAINFAS, Ronaldo & CARDOSO, Ciro Flamarion (org). **Domínios da história**. SP: Campus, 2011, p. 137.

VALDEMARIN, Vera Teresa. O método intuitivo: os sentidos como janelas e portas que se abrem para um mundo interpretado. In: SOUZA, R. F. de; VALDEMARIN, V. T.; ALMEIDA, J.S. de (orgs.). **O legado educacional do século XX**. Araraquara: UNESP - Faculdade de Ciências e Letras, 1998. p. 64-105.

VASCONCELOS, Rosa Maria Oliveira Teixeira de. **Um olhar sobre a prática docente no ensino médio integrado em uma unidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em Pernambuco**. 2014. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação Contemporânea) – Centro Acadêmico do Agreste, Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

VASCONCELOS, Itamar de Abreu. **Do artífice ao técnico**: subsídios para a história da Escola Técnica Federal de Pernambuco. Recife: ETFPE, 1991.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ensinar, uma atividade complexa e laboriosa. IN Veiga (Org.) **Lições de didática**. 3 Edição. Papirus, 2007.

VINCENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel. **Sobre a história e a teoria da forma escolar**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n° 33, Jun/2001.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA DE ESTUDANTES (turma 2012/1)

data:...../...../2017.

Curso:

NOME:

E-MAIL:

FONE:

RESID.

1. Escola que estudou o fundamental –

2. Por que escolheu o IFMS –

3. Conhecia o curso que iniciou? Houve alguma surpresa?

4. Quais as disciplinas com maior dificuldade?

5. Por quê? (algum motivo da dificuldade)

6. Motivos da saída/evasão/recebeu bolsa-permanência ou precisou da mesma –

7. Qual escola que se rematriculou?

8. O que faz atualmente?

9. O que pensa sobre cursos técnicos?

10. Qual o curso superior que está cursando e por quê?

APÊNDICE B- ROTEIRO DE ENTREVISTA DE PROFESSORES (2012/1)

data:...../...../2017.

Disciplina:

NOME:

E-MAIL:

FONE:

1. Faculdade de formação –

2. Por quê (nomear disciplina)_____

3. Pós-graduações –

4. Por que o IFMS?

5. O que entende sobre o Currículo Integrado –

6. O que entende sobre Interdisciplinaridade –

7. Defasagem do ensino – de quem é a culpa?

8. Há alguma maneira/ferramenta pedagógica para se tentar um equilíbrio entre os estudantes na absorção de conteúdos?

9. Acredita possível/danosa/sem efeito

10. O que pensa sobre evasão escolar?

Paranaíba (MS), ____ de _____ de 2017.

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Por meio do presente termo, eu, Renata Lourenço, professora da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), solicito vosso consentimento livre e esclarecido, para participar do trabalho de pesquisa que estamos realizando nesta universidade.

De acordo com a legislação que regulamenta a execução de trabalhos que dependem de informações de terceiros, o responsável pela execução dos trabalhos deve informar, por escrito, em que consiste a pesquisa e a forma que deve ocorrer a participação da pessoa convidada.

A pesquisa a ser desenvolvida tem como objetivo analisar a concepção de exclusão na perspectiva dos estudantes (turma 2012/1) afetados pela aparente contradição existente entre oportunidade e evasão no ensino médio integrado dos cursos de eletrotécnica e informática do IFMS – Campus Três Lagoas.

O trabalho é requisito parcial para a conclusão de curso de Mestrado vinculado ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, nível de Mestrado Acadêmico; Área de Concentração: Educação, Linguagem e Sociedade; Linha de Pesquisa: História, Sociedade e Educação. Os instrumentos para coleta de dados serão: Entrevista e Análise documental. As entrevistas e as observações serão realizadas com estudantes evadidos das turmas de ensino médio integrado em eletrotécnica e informática (2012/1) e com os professores da referida turma. As aplicações dos instrumentos serão feitas pelo pesquisador discente Orico dos Santos Balta, oportunamente, em entrevistas pré-agendadas com os professores e estudantes em local a ser definido de acordo com a disponibilidade e melhor acesso ao sujeito. O material será posteriormente analisado, **garantindo aos sujeitos sigilo absoluto sobre todas as informações pessoais cedidas, sendo resguardado o nome do participante, bem como qualquer informação referente ao professor e local de trabalho.** Caso ocorra algum desses riscos aos participantes da pesquisa (estudantes e professores do IFMS), tais como: danos à dimensão física (cansaço, desconforto); psíquica (estresse); moral (constrangimento); intelectual (exposição do nível cognitivo), o participante poderá a qualquer momento deixar de participar da pesquisa e os pesquisadores proporcionarão assistência necessária de acordo com a dimensão envolvida. Após pesquisa iniciada, caso o participante fique impossibilitado de dar continuidade a participação do estudo, cabe ao mesmo o direito de desligar-se. A

conclusão da pesquisa resultará em dissertação que terá resultados divulgados, tendo como finalidade contribuir à área acadêmica. Os dados obtidos possibilitarão análises qualitativas.

Desde já agradecemos pela colaboração.

CIENTE: _____

Assinatura do sujeito de pesquisa

Profa. Dr. Renata Lourenço

Orientadora

Orico dos Santos Balta

Mestrando

Contatos:

orico.balta@gmail.com fone: 67 3509-9500

re-lourenco@hotmail.com fone: 67 3503-1006

cesh@uems.br fone: 67 3902-2699

http://www.uems.br/conselho_etica (aba: submissão de projetos de pesquisa)

APÊNDICE D – PROTOCOLO DO CEP DA PLATAFORMA BRASIL

