



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



TÂNIA MARA DIAS GONÇALVES BRIZUEÑA

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO
GROSSO DO SUL (IFMS) E OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS EM CAMPO
GRANDE – MS, DE 2011 A 2015**

CAMPO GRANDE - MS

2017

TÂNIA MARA DIAS GONÇALVES BRIZUEÑA

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO
GROSSO DO SUL (IFMS) E OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS EM CAMPO
GRANDE – MS, DE 2011 A 2015**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como exigência para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Organização do Trabalho Didático

Orientador: Prof.^a Dr.^a Kátia Cristina Nascimento Figueira

CAMPO GRANDE - MS

2017

B879i Brizueña, Tânia Mara Dias Gonçalves

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) e os cursos técnicos integrados em Campo Grande – MS, de 2011 a 2015/Tânia Mara Dias Gonçalves Brizueña. – Campo Grande, MS: UEMS, 2017. 154f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2017.

Orientador: Prof^a Dr^a Kátia Cristina Nascimento Figueira.

1. Educação 2. Cursos técnicos integrados 3. Instituições escolares I. Título

CDD 23. ed. - 370

TÂNIA MARA DIAS GONÇALVES BRIZUEÑA

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO
GROSSO DO SUL (IFMS) E OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS EM CAMPO
GRANDE - MS, DE 2011 A 2015**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande - MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Educadores. Linha de pesquisa: Organização do Trabalho Didático.

Aprovada em/...../.....

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Kátia Cristina Nascimento Figueira (Orientadora)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof.^a Dr.^a Nedina Roseli Martins Stein
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Prof. Dr. Amarílio Ferreira Júnior
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)

Aos meus pais, Manoel (*in memorian*) e Luzia, que sempre batalharam para que eu chegasse até aqui.

Ao meu esposo, Alan, companheiro de todas as horas.

Aos meus filhos, Vitor Augusto e Gustavo Henrique, que souberam entender o ‘daqui a pouco’ e o ‘depois’.

À minha irmã, Ângela, pelas várias noites do pijama realizadas com as crianças para que eu pudesse estudar.

Dedico.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, por todo apoio ao longo do curso.

À Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, por proporcionar um curso de relevante contribuição para a sociedade sul-mato-grossense.

À orientadora, Prof.^a Dr.^a Kátia Cristina Nascimento Figueira, pela orientação, ao longo da realização deste trabalho, pelos ensinamentos e pela dedicação nas correções, neste período de aprendizado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, pelos ensinamentos compartilhados, pela disposição em debater tantos temas referentes à educação, no intuito de levar-nos a perceber novos horizontes e a promover a transformação da realidade.

Ao Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, pela autorização para a realização desta pesquisa e por todo o apoio recebido.

Aos estudantes, professores e equipe gestora do IFMS, sujeitos desta pesquisa, que contribuíram para que a mesma se concretizasse.

Aos amigos, que souberam compreender tantas ausências necessárias para que a pesquisa ocorresse, devido ao pouco tempo que dispunha para a realização do Mestrado.

Aos colegas de Pós-Graduação, que tornaram um período de longa dedicação em algo significativo.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

Instruí-vos, porque precisamos da vossa inteligência.
Agitai-vos, porque precisamos do vosso entusiasmo.
Organizai-vos, porque carecemos de toda a vossa força.

(ANTONIO GRAMSCI, 1919).

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar a constituição dos cursos técnicos integrados no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. O lócus de investigação é o Campus Campo Grande e os respectivos cursos integrados ofertados: informática, eletrotécnica e mecânica. Como recorte temporal da pesquisa, os anos 2011 a 2015. Para alcançar o objetivo proposto, buscou-se: identificar as demandas que possibilitaram a criação dos cursos técnicos integrados; investigar os elementos presentes na escolha do espaço físico em que foi construído o IFMS; analisar as relações de poder, interna e externa, na institucionalização destes; descrever e analisar os elementos constitutivos da materialização das propostas de cursos técnicos integrados, além de identificar e analisar os sujeitos participantes do processo – gestores, docentes e alunos egressos -, a fim de verificar seus posicionamentos sobre os referidos cursos, por meio de um levantamento amostral de 40 participantes, sendo 20 estudantes, 19 docentes e 1 gestor. A pesquisa é norteada pela relação entre trabalho e educação na perspectiva marxista, sendo utilizadas, como categorias de análise, as propostas de Petitat, quais sejam: espaço, tempo e conteúdos. Como abordagens metodológicas foram utilizadas as pesquisas bibliográfica, documental, qualitativa e quantitativa, utilizando-se questionários e entrevista semiestruturada, como instrumento para a coleta dos dados. Verificou-se que a constituição do IFMS no Estado de Mato Grosso do Sul, ocorre em um momento de disputas entre conservadores e progressistas da sociedade brasileira, pela hegemonia no campo educacional. O IFMS é a primeira instituição federal a ofertar o ensino médio integrado no Estado de Mato Grosso do Sul e foi implantado no governo do presidente Lula, momento em que se dá a expansão da Rede Federal. Cabe superar contradições e possibilidades, que se abrem na conjuntura capitalista para a oferta do ensino médio integrado, tendo o trabalho como princípio educativo. Pretende-se, com esse estudo, contribuir com o debate estabelecido no campo das instituições escolares.

Palavras-chave: Educação. Cursos técnicos integrados. Instituições escolares.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze the creation of the vocational courses integrated to high school at IFMS (Federal Institute of Mato Grosso do Sul). The *locus* of investigation is Campo Grande *campus* and the courses offered there: informatics, electrotechnology and industrial mechanics. The timeframe defined for the study was from 2011 to 2015. In order to reach our proposed goal we aimed at identifying the requirements which enabled the creation of vocational courses integrated to high school; investigating the elements that were considered when the physical space was chosen to host IFMS; analyzing the internal and external power relations in the creation of these courses; describing and analyzing the elements that made it possible to materialize the proposals of vocational courses integrated to high school, besides identifying and analyzing the agents who took part in this process – managers, professors and former students – so that it is possible to observe their points-of-view on the courses through a sample made up of 40 participants: 20 students, 19 professors and 1 manager. The research is guided by the relation between work and education in the Marxist perspective and the analysis categories used were the ones proposed by Petitat, which are: space, time and contents. As methodological approaches we used the bibliographical, documentary, qualitative and quantitative research, through surveys and semi-structured interviews as tools for data collection. We could observe that the constitution of IFMS in the State of Mato Grosso do Sul has taken place in a moment of arguments between conservatism and progressivism of the Brazilian society in what comes to hegemony in the educational field. IFMS is the first institution to offer vocational courses integrated to high school in the State of Mato Grosso do Sul. These courses were implemented while Lula was the Brazilian president, when the expansion of the Federal Networking started to happen. It is necessary to overcome contradictions and possibilities that are open in the capitalist scenario for the offers of vocational courses integrated to high school, having work as educational principle. Through this study, we intend to contribute to the debates that were started in the field of educational institutions.

Keywords: Education. Vocational courses integrated to high school. Educational institutions.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Banco de Teses da Capes – IFMS, 2011 a 2015.....	13
Quadro 2 - Banco de Teses e Dissertações da UCDB, 2011 a 2015.....	15
Quadro 3 - Banco de Teses e Dissertações da UFMS, 2011 a 2015.....	16
Quadro 4 - Faixa etária dos estudantes respondentes da pesquisa.....	93
Quadro 5 - Motivos dos estudantes optarem por estudar no IFMS.....	95
Quadro 6 - Faixa etária dos docentes participantes da pesquisa.....	96
Quadro 7 - Tempo de serviço no IFMS dos respondentes docentes.....	96
Quadro 8 - Titulação dos respondentes docentes.....	97
Quadro 9 - Vagas previstas para o ensino médio integrado no IFMS (2010-2014).....	98
Quadro 10 - Vagas ofertadas pelo Campus Campo Grande, nos cursos técnicos integrados para o ano letivo 2011.....	99

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ano de ingresso e de conclusão dos estudantes respondentes no Campus Campo Grande.....	94
Figura 2 - Curso de ingresso dos estudantes respondentes.....	94
Figura 3 - Conhecimento dos estudantes a respeito dos cursos técnicos integrados quando do ingresso no IFMS.....	95
Figura 4 - Vista frontal do prédio provisório de funcionamento do Campus Campo...	106
Figura 5 - Fachada do atual espaço de funcionamento do Campus Campo Grande.....	109
Figura 6 - Estacionamento do prédio de funcionamento do Campus Campo Grande....	109
Figura 7 - Área de convivência do atual local de funcionamento do Campus Campo Grande.....	110
Figura 8 - Quadra poliesportiva.....	110
Figura 9 - Hall de acesso às salas de aula.....	111
Figura 10 – Sala dos professores no atual espaço de funcionamento do Campus Campo Grande.....	111
Figura 11 - Sala de aula do atual espaço de funcionamento do Campus Campo Grande.....	112
Figura 12 - Pórtico de entrada da sede definitiva do Campus Campo Grande.....	113
Figura 13 - Bloco de salas de aula – sede definitiva do Campus Campo Grande.....	113
Figura 14 - Bloco de salas de aula e laboratório – sede definitiva do Campus Campo Grande.....	114
Figura 15 - Percepção dos estudantes egressos quanto a integração entre as unidades curriculares no curso técnico integrado.....	116
Figura 16 - Desenvolvimento de projetos de extensão e projeto de pesquisa pelos docentes envolvendo estudantes.....	117
Figura 17 - Participação de egressos nas atividades de extensão e pesquisa no decorrer dos cursos técnicos integrados no Campus Campo Grande.....	118
Figura 18 - Opinião dos estudantes egressos quanto a realizar um novo curso técnico da modalidade integrada.....	119

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET–	Centro Federal de Educação Profissional e Tecnológica
ENEM –	Exame Nacional do Ensino Médio
FIC –	Formação Inicial e Continuada
IDEB –	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFMS –	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE –	Ministério da Administração e da Reforma do Estado
MEC –	Ministério da Educação
PCN –	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE –	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDE –	Plano de Desenvolvimento da Educação: razão, princípios e programas
PDDE –	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDI –	Plano de Desenvolvimento Institucional
PDRAE –	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PLADESCO –	Projeto de Desenvolvimento Econômico-Social do Centro-Oeste
PND –	Plano Nacional de Desenvolvimento
PPC –	Projeto Pedagógico de Curso
PRODOESTE –	Programa de Desenvolvimento do Centro-Oeste
PROEP –	Programa de Melhoria e Expansão da Educação Profissional
PROMED –	Programa de Melhoria do Ensino Médio
PRONATEC –	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
PRB –	Produto Regional Bruto
SAEB –	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SENTEC –	Secretaria de Ensino Técnico
SEFOR –	Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional
SUDECO –	Superintendência de Desenvolvimento do Centro Oeste
UTFPR –	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A PESQUISA SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES.....	20
2 A GÊNESE DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO.....	35
2.1 O PROCESSO HISTÓRICO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA	37
2.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO.....	40
3 O ESTADO BRASILEIRO APÓS 1930, A CRIAÇÃO E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO IFMS E OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS NO CAMPUS CAMPO GRANDE.....	60
3.1 O ESTADO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL APÓS 1930.....	60
3.2 A CRIAÇÃO E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO IFMS E OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO CAMPUS CAMPO GRANDE	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	122
REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	138
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS DOCENTES DO CAMPUS CAMPO GRANDE.....	141
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS ESTUDANTES EGRESSOS DO CAMPUS CAMPO GRANDE.....	146
APÊNDICE D - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: CONSTRUÇÃO DE ACERVO DOCUMENTAL E FOTOGRÁFICO PARA O CAMPUS CAMPO GRANDE	150

INTRODUÇÃO

A constituição dos cursos técnicos integrados do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS), no município de Campo Grande, constituem o objeto desta pesquisa. O *Campus* Campo Grande é o universo empírico escolhido para a realização do estudo, uma vez que, dentre os municípios com *campi* do IFMS em funcionamento no Estado, é o que apresenta o maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Para tanto, serão analisados os cursos técnicos integrados em: eletrotécnica, mecânica e informática.

Esta pesquisa está inserida na Linha de Pesquisa Organização do Trabalho Didático, do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), área de concentração: Formação de Educadores.

A escolha pelo IFMS para realização deste trabalho vem da trajetória profissional da mestranda, que atua como pedagoga na instituição, desde 2011. De formação acadêmica em Pedagogia, a pesquisadora trabalhou em escola, antes mesmo da conclusão da Graduação. A experiência profissional inicial deu-se no interior do Estado de Mato Grosso do Sul, em uma escola da rede particular. Também foi no interior do Estado a conclusão da Graduação em Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar, no ano de 1996.

Com a mudança para a capital do Estado, no ano de 1999, a trajetória acadêmica foi na busca por outra habilitação na área da Pedagogia. Assim, cursou as disciplinas necessárias para a obtenção das habilitações para o trabalho na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental. Com essa habilitação, a trajetória profissional, de 2002 a 2011, foi na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, onde atuou como professora das séries iniciais, coordenadora pedagógica, tutora no Programa Pró-Letramento, além de outros projetos desenvolvidos.

Em 2011, com a nomeação para o IFMS, uma instituição nova no Estado de Mato Grosso do Sul e desconhecida pela maioria de seus servidores ingressantes, houve uma construção de conhecimento acerca da realidade, das finalidades e objetivos dessa instituição, bem como da adaptação para a atuação profissional da pedagoga. Nesse sentido, conhecer essa escola era imperante. Saber em que medida essa instituição escolar contribui com a sociedade, quem são os seus sujeitos, como compreendem a instituição, quais relações existem no interior da escola, entre outros fatores, instigavam a servidora. A fim de compreender essas questões, além da vontade de pesquisar e ampliar o arcabouço teórico, foi

tomada a decisão que propulsionou ao ingresso no Mestrado Profissional na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). A escolha pelo objeto não foi difícil, uma vez que estava clara a intenção em investigar a instituição escolar IFMS.

Ademais, a escolha pelo IFMS deu-se em razão das reflexões suscitadas pela leitura da obra de André Petitat: “Produção da escola-produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente”. Petitat explica as instituições escolares a partir das categorias: espaço (físico e de poder), tempo e conteúdos. Dessa maneira, buscou-se explicar a instituição escolar IFMS, com base nas categorias abordadas por este autor.

Para efeitos desta exposição, buscou-se levantar a produção científica relacionada ao IFMS, apresentada em Programas de Pós-Graduação *stricto-sensu*, cadastrados junto ao Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2011 a 2015. O recorte temporal limitou-se a este período, que se justifica tendo em vista que 2011 foi o ano do início das atividades acadêmicas, na maioria dos *campi* do IFMS, e 2015 foi o ano de conclusão das primeiras turmas dos Cursos Técnicos Integrados ao Nível Médio.

As pesquisas foram recuperadas pela palavra “IFMS”, com foco em Doutorado, Mestrado Acadêmico e Mestrado Profissional, com busca pontual nos anos de 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015, que serão descritas a seguir.

Quadro 1: Banco de Teses da Capes – IFMS 2011 a 2015

Ano	2011	2012	2013	2014	2015	TOTAL
Doutorado	1	0	0	0	0	1
Mestrado Acadêmico	6	0	0	0	0	6
Mestrado Profissional	Não foram encontrados registros no Banco de Teses					
TOTAL	7	0	0	0	0	7

Fonte: Banco de Teses da Capes, 2015.

Foram localizados sete registros, dentre os quais, seis dissertações já defendidas e uma tese. Quanto ao Mestrado Profissional, não foram localizadas pesquisas cadastradas neste período. No caso de Mestrado Acadêmico, seis pesquisas foram apresentadas em 2011. No caso de Doutorado, foi localizado um registro, no ano de 2011. Dentre os registros, foram identificadas seis áreas de conhecimento, sendo: dois registros em Educação, um em

Engenharia Elétrica, um em Ensino-aprendizagem, um em Química, um em Química Analítica e um em Letras.

Alguns pesquisadores, apesar de seus trabalhos terem sido recuperados na base de dados da Capes, não pesquisaram o IFMS, pontualmente. Neste caso, ou utilizaram alunos do IFMS como participantes da pesquisa, ou o estudo vincula-se ao Edital Capes. Entre estes trabalhos que não pesquisaram diretamente o IFMS, cita-se Pereira (2011), que investiga o processo de genereficação da ciência e mostra como ocorre o processo de desconstrução dos pilares positivistas da ciência moderna, a concepção de ciência e de cientista, presente nos discursos das docentes-pesquisadoras do Instituto, e discute como estão sendo produzidos os discursos acerca do fazer ciência.

Abrão (2011) investiga o sistema de geração isolado de energia fotovoltaica em corrente contínua, considerando seu funcionamento integrado a um conversor tipo Buck, operando com algoritmo de busca de máxima potência e a uma bateria.

Rojas (2011) analisa poemas de Waly Salomão, musicados pelos integrantes do movimento tropicalista, buscando relação entre música e poesia, ressaltando suas semelhanças, tensões e diferenças.

Oliveira (2011) propõe um procedimento para determinação de cádmio em amostras de chá comercializadas em Jequié - BA, empregando espectrometria de absorção atômica com chama (FAAS), e Policarpi (2011) sintetizou e caracterizou quatro complexos de cobre.

Outros pesquisadores que, indiretamente, pesquisaram o IFMS foram: Maschio (2011), que analisou a implantação dos cursos Proeja, sob a ótica de quem participou da implantação na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e Miranda (2011), que investigou a adequação do modelo pedagógico, utilizado na formação profissional do Técnico em Agropecuária do IFMS, no Campus Nova Andradina.

A fim de levantar outras pesquisas relacionadas ao objeto de investigação, buscou-se, junto ao banco de teses e dissertações da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), dissertações ou teses relacionadas ao objeto, nos anos de 2011, 2012, 2013, 2014 e 2015, que serão descritas a seguir.

Quadro 2: Banco de Teses e Dissertações da UCDB 2011 a 2015

Ano	2011	2012	2013	2014	2015	TOTAL
Doutorado	0	0	0	0	0	0
Mestrado Acadêmico	0	0	3	1	0	4
TOTAL	0	0	3	1	0	4

Fonte: Banco de Teses e dissertações da UCDB, 2015.

Foram localizados quatro registros, sendo todos de dissertações já defendidas. Quanto ao doutorado, não foram localizadas pesquisas cadastradas neste período. No caso de Mestrado, três pesquisas foram apresentadas em 2013 e uma no ano de 2014. Dentre os registros, foram identificados dois programas de Pós-Graduação, sendo Educação e Desenvolvimento Local em contexto de Territorialidades.

Alguns pesquisadores não pesquisaram o IFMS, pontualmente, mas sua produção aproxima-se do objeto investigado, que é o caso da produção de Heradão (2013), a qual analisa o Ensino Médio Integrado à educação profissional, na urbe Campo Grande, no Estado de Mato Grosso do Sul, no período de 2003-2010, quando foi implantado o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, com Habilitação em Agropecuária, na Escola Municipal Agrícola Arnaldo Estevão de Figueiredo.

Dentre as produções que investigaram o IFMS, foi localizada a dissertação de Tominaga (2013), que investigou a política de educação profissional técnica de nível médio, nos Institutos Federais de Educação Profissional e Tecnológica, particularmente, a implantação dos cursos de ensino médio integrado no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), no Município de Ponta Porã, no período de 2007 a 2012.

Ainda, foi localizada a pesquisa de Oliveira (2013), intitulada: “A Educação a Distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul: perspectivas para o desenvolvimento local”, cujo objetivo foi verificar o território dos serviços do IFMS e em que medida a referida instituição vem contribuindo para o desenvolvimento local dos municípios onde está presente, ao atender à demanda da localidade, com a formação técnica subsequente, por meio da educação a distância.

Neste mesmo Banco de Dissertações e Teses da UCDB, foi localizada a dissertação de Garcia (2014), com o título “Proeja no IFMS - Campus Campo Grande e o Curso Técnico em Manutenção e Suporte à Informática (2010 a 2013)”. Tal pesquisa analisou a relação entre os

documentos produzidos pelo IFMS, para a condução do curso de Manutenção e Suporte em Informática na modalidade Proeja e as políticas públicas educacionais, que orientaram a implantação do Proeja, em nível nacional.

A fim de refinar as buscas e localizar todas as pesquisas realizadas nas universidades do Estado de Mato Grosso do Sul, referentes ao objeto de estudo, buscou-se, junto ao Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), dissertações ou teses relacionadas ao objeto de investigação, nos anos de 2011 a 2015, que serão descritas a seguir.

Quadro 3: Banco de Teses e Dissertações da UFMS 2011 a 2015

Ano	2011	2012	2013	2014	2015	TOTAL
Doutorado	0	0	0	0	0	0
Mestrado Acadêmico	0	0	0	1	4	5
TOTAL	0	0	0	1	4	5

Fonte: Banco de Teses e Dissertações da UFMS, 2015.

Foram localizadas cinco produções pela busca “IFMS” e “Instituto Federal de Mato Grosso do Sul”, sendo todas de dissertações já defendidas. Não foram localizadas pesquisas cadastradas em doutorado, neste período. No caso de Mestrado, foi apresentada uma pesquisa em 2014 e quatro no ano de 2015. Dentre os registros, foram identificados três programas de Pós-Graduação, sendo: Ensino de Ciências, Psicologia e Educação Matemática.

Chagas (2014), que teve sua produção com o título: “Ensino de física para o curso técnico integrado em alimentos problematizado na região de Coxim”, estabeleceu como objetivo a análise da promoção do Ensino de Física, por meio da perspectiva educacional de Paulo Freire, no curso Técnico em Alimentos, no Campus Coxim do IFMS.

Urt (2015), com a dissertação intitulada: “(Semi)formação e relações de trabalho: uma análise das concepções de professores do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul sobre a educação profissional”, analisou os aspectos ideológicos presentes na avaliação de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul – IFMS, sobre a proposta da Educação Profissional e Tecnológica – EPT e, também, em que medida suas concepções sobre esse tipo de educação são ou não críticas.

A dissertação de Ribeiro (2015), com sua produção intitulada: “Estudo do calor: sequência de ensino associada à conservação de alimentos”, teve como objetivo elaborar e testar uma sequência de ensino para ser aplicada no Curso Técnico em Alimentos, no Campus Coxim do IFMS, visando à contextualização da calorimetria na conservação de alimentos.

Batista (2015), com a dissertação intitulada: “Um estudo de representação de função afim em uma perspectiva de articulação entre matemática e física”, analisou a utilização de registros por alunos do Ensino Médio na inter-relação entre função afim e movimento uniforme, em turmas do primeiro ano dos cursos técnicos em Informática, nos *campi* Corumbá e Ponta Porã no IFMS.

Capilé (2015), que teve sua produção com o título “Programa mulheres mil: subjetividade, inclusão e governabilidade”, investigou o programa, que é uma das ações do Estado brasileiro, coordenado pelo Governo Federal, e que tem, como um de seus propósitos, a formação profissional e tecnológica, articulada com elevação do nível de escolaridade de mulheres de baixa renda. Na pesquisa, a autora buscou identificar as formas de subjetivação das participantes, com base nos discursos oficiais presentes nessa política e, também, se houve rupturas significativas em suas condições de vida, tendo como suporte de análises, partes dos pressupostos teóricos e metodológicos de Michel Foucault.

Quanto à produção constante no Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) - universidade pública no Estado de Mato Grosso do Sul -, não foi localizado registro referente ao objeto investigado.

A fim de obter as produções em periódicos, buscou-se, junto à biblioteca eletrônica *Scientific Electronic Library Online – SciELO*, artigos relacionados ao objeto. As pesquisas foram recuperadas no índice assunto por “Instituto Federal de Mato Grosso do Sul”. Foi localizada apenas uma produção de Tominaga e Carmo, no ano de 2015, intitulada: “Formação profissional de nível médio: o ensino médio integrado no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul”. O artigo discute a oferta de ensino médio integrado no Estado de Mato Grosso do Sul, tendo como foco os cursos do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, em uma discussão que perpassa a questão da entrada dos cursos do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), no campo da formação profissional, como um dos obstáculos à expansão do ensino médio integrado no Estado.

Realizados os levantamentos bibliográficos, verificou-se que as pesquisas neste campo ainda são incipientes. Assim, analisar a constituição dos cursos Técnicos Integrados no IFMS - Campus Campo Grande poderá abrir caminhos para futuras pesquisas e contribuir para o debate das instituições escolares.

No intuito de buscar compreender a instituição escolar IFMS, surgiram os seguintes problemas na pesquisa: Como se constituíram os cursos técnicos integrados no IFMS? A quais demandas eles atenderam? Quais elementos estavam presentes na escolha do espaço físico? Qual a correlação de poder, interna e externa, na institucionalização desses cursos? Como foi a materialização das propostas curriculares nos seus elementos constitutivos pedagógicos e quais sujeitos participaram desse processo (gestor, professor e aluno)?

Estabeleceu-se, como objetivo geral, analisar a constituição dos cursos técnicos integrados no IFMS. Para alcançar o objetivo proposto, pretende-se: identificar as demandas que possibilitaram a criação dos cursos técnicos integrados; investigar os elementos presentes na escolha do espaço físico em que foi construído o IFMS; analisar as relações de poder, internas e externas, na institucionalização dos cursos; descrever e analisar os elementos constitutivos da materialização das propostas curriculares dos cursos técnicos integrados; identificar e analisar os sujeitos participantes do processo, em um universo amostral de 20 (vinte) participantes, verificando seus posicionamentos sobre os referidos cursos; analisar o ponto de vista dos egressos sobre o curso, selecionados em uma amostra de 20 (vinte) participantes, propondo uma intervenção mediante os resultados da pesquisa.

A delimitação temporal para a análise de 2011 a 2015 ficou definida em razão de que, em 2011, o *Campus* Campo Grande iniciou suas atividades de ensino e, em 2015, houve a conclusão das primeiras turmas e início das segundas turmas. Esse tempo cronológico traz imbricadas as determinações históricas e sociais que o produziram, a exemplo: a forte expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, no início do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2003; a reeleição presidencial, em 2007; a alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996, por meio da Lei n.º 11.741/2008; a criação dos Institutos Federais, em 2008; o início do governo Dilma Rousseff, em 2012; e a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, também, em 2012.

No entendimento de que é preciso articular o particular com o geral, evidenciando interesses contraditórios, essa pesquisa é desenvolvida com base no método dialético,

norteada pela relação entre trabalho e educação, visto que o trabalho historicamente sempre influenciou nos processos educativos e nas instituições escolares. Nesse sentido, a matriz teórica está fundamentada por autores como Marx e Gramsci, e outros que têm o pensamento político-educacional em Gramsci, como Acácia Kuenzer, Coutinho, Dermeval Saviani, Ester Buffa, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos e Paolo Nosella.

Como abordagens metodológicas, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, documental, qualitativa e quantitativa, utilizando questionários e entrevista semiestruturada, como instrumentos para a coleta dos dados.

O trabalho está organizado em três capítulos. O primeiro capítulo objetiva fundamentar nossa discussão e conhecer o debate sobre o campo das instituições escolares. O segundo capítulo apresenta a contextualização da gênese da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, apresentando os fundamentos teóricos, relativos ao trabalho como princípio educativo. No último capítulo, é apresentada a contextualização do Estado brasileiro e a educação profissional após 1930, a criação e a institucionalização do IFMS, chegando ao objeto empírico desta pesquisa: a implantação dos cursos técnicos integrados no IFMS, no município de Campo Grande, com a discussão a partir das análises dos dados obtidos junto às fontes de investigação.

1 A PESQUISA SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES

O estudo apresentado insere-se no campo de análise das instituições escolares. Com o intuito de fundamentarmos nossa discussão e conhecermos o debate sobre o referido campo, procedemos à leitura de André Petitat, Paolo Nosella, Ester Buffa e José Luís Sanfelice. No que diz respeito à discussão sobre as fontes, procedemos à leitura do historiador Jacques Le Goff e, em relação à temática estudada, realizamos o levantamento da produção existente no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que ora apresentamos.

As organizações escolares, segundo Petitat (1994), são locais de produção e reprodução de valores e projetos de classes e grupos sociais. Dessa maneira, o autor argumenta que:

Sem dúvida a escola contribui para a reprodução da ordem social; mas ela também participa de suas transformações, às vezes intencionalmente, às vezes contra a vontade; e, às vezes, as mudanças se dão apesar da escola. É que se trata de uma ordem dinâmica, de grupos e de classes em mutação, de técnicas em permanente renovação e de culturas que se redefinem periodicamente. (PETITAT, 1994, p. 11).

Com o crescimento urbano, a partir do trabalho industrial e conseqüente esfacelamento das comunidades rurais, o autor aponta o surgimento de um golpe irremediável na cultura oral, com a generalização da cultura escrita na escola. Petitat (1994) ressalta que, em uma sociedade desigual, não há como ocorrer a igualdade de oportunidades, assim, assinalando que:

A ideologia de igualdade das oportunidades escolares apóia-se sobre as bases reais, e comporta diversos significados. No século XIX, podia ser confundida como igualdade de tratamento ou igualdade formal perante a escola: a gratuidade, a obrigatoriedade escolar, a neutralidade religiosa, a homogeneização diante das instituições e da cultura. Podia significar ainda igualdade nas condições externas da competição escolar. É aqui que se constata que a redução da desigualdade de oportunidade em uma sociedade desigual é um objetivo contraditório, que não consegue oferecer mais do que compensações. (PETITAT, 1994, p. 06).

O autor esclarece que, se “por um lado a escola reproduz, por outro alimenta o movimento que abole o estado de coisas existente” (PETITAT, 1994, p. 06), e que observar a escola, evidenciando sua participação nos movimentos sociais, por meio da História, é “colocar luz nova sobre as contradições do presente, é não se deixar amarrar pelo imobilismo

e pelo fatalismo da mera reprodução. É tentar unir produção da escola e produção da sociedade do amanhã.” (PETITAT, 1994, p. 07). Desse modo, as instituições escolares não podem ser compreendidas por si mesmas, mas inseridas na estrutura do sistema vigente.

Concordando com Petitat (1994), as instituições escolares devem ser consideradas em sua materialidade e em seus vários aspectos, pois nem sempre a mudança na base material implica, automaticamente, uma mudança correlata no interior destas. Assim, há que se empreender um esforço investigativo, a fim de apreender os elementos que singularizam a escola, em suas mediações com o que informa o universal.

Como explica Petitat (1994), em sua pesquisa a respeito das instituições escolares do ocidente, principalmente no cenário francês, período da Renascença às vésperas da Revolução Industrial, a instituição escolar cumpriu o duplo papel de produção e reprodução das relações sociais. Por um lado, a escola passa a ser local privilegiado de socialização, de reprodução de saberes e da cultura; e, de outro, ela tem que dar conta da produção de novas relações com o saber acumulado, por meio de novas metodologias, das ‘revoluções pedagógicas’.

Para o autor, a instituição reúne relações sociais e participa “de maneira direta de uma produção social, da definição cultural de camadas que buscam não somente reproduzir-se assim como a suas diferenças, mas também produzir-se, dentro de um processo de diferenciação, de distinção e de afirmação” (PETITAT, 1994, p. 36); e, por outro lado, “a educação e a escola não podem ser compreendidas fora do contexto das relações que mantém com o restante da sociedade” (PETITAT, 1994, p. 37). De tal modo, não há como desvincular a escola dos grupos sociais e das condições gerais que a envolvem, visto que “a escola é uma articulação seletiva de conjuntos culturais e grupos sociais, e participa de sua produção e de sua reprodução.” (PETITAT, 1994, p. 38). Assim, a educação deve ser analisada e compreendida, vinculada à análise política, ideológica e social do momento histórico em que ocorre o processo educativo.

Petit (1994), ao realizar seus estudos, fez uma análise sócio-histórica do cenário francês sobre as grandes mudanças da cultura escolar no ocidente, qual seja: o surgimento da cultura escolar humanista, o aparecimento da escola para o povo, a escolarização hierarquizada de conhecimentos técnicos e científicos, a estatização e a modernização do primário e do secundário, no século XIX.

Segundo o autor, o estudo da história da educação revela a contradição do sistema educacional, visto que a burguesia detém o conhecimento e dele não abre mão, ao mesmo tempo, fornecendo conhecimento para atender aos interesses do capital e manter a ordem social. Com a alteração da cultura escolar e o surgimento da escola para o povo, instala-se uma cultura de dependência, de reprodução dos ideais burgueses, uma vez que a escola é o “espaço simbólico onde indivíduos vêm buscar uma espécie de confirmação cultural de que pertencem a certas camadas sociais.” (PETITAT, 1994, p. 46).

O fenômeno de criação e multiplicação dos colégios é pontuado por Petitat como marcante da história das instituições escolares e decisivo da escolarização. Em sua análise, observa que os colégios das congregações católicas, bem como das igrejas protestantes e aqueles que eram vinculados às universidades, tinham em comum os mesmos traços fundamentais: concentração dos cursos dentro dos estabelecimentos, gradação sistemática das matérias, programa centrado no latim e no grego, controle contínuo dos conteúdos adquiridos, supervisão e disciplina (PETITAT, 1994). Tais dispositivos escolares semelhantes permaneceram, segundo o autor, até metade do século XVIII, período em que as instituições se conservaram ‘fiéis a si próprias’. A partir de meados do século das Luzes, passaram a sofrer ataques de indivíduos que defendiam o ensino das línguas nacionais e desenvolvimento dos saberes das ciências naturais e das indústrias, assim como daqueles que propunham novas metodologias de aprendizagem.

Petitát averiguou que as “profundas diferenças” entre as práticas educativas medievais e os colégios modernos começou a se dar nos *hospitia*, alojamento para os estudantes mais pobres das Faculdades de Artes. Esses alojamentos, mantidos por nobres ou eclesiásticos, começaram a transformar-se em estabelecimentos de ensino, onde os estudantes recebiam aulas de recuperação. Dessa maneira, ocorre uma mudança significativa no modo de ensinar, pois “até então os estudantes iam até os professores; a partir deste momento, são estes que lhe são impostos.” (PETITAT, 1994, p. 77). Nesse ínterim, a Faculdade de Artes assume o papel de controle e supervisão no processo educativo, e ocorre o disciplinamento dos estudantes, com a introdução de sequenciação de saberes, conforme assinala o autor:

Assim, à dispersão dos ensinamentos individuais sucedeu um agrupamento de estudantes e de professores em um certo número de estabelecimentos. Importantes transformações no ensino acompanham este movimento de concentração, referentes ao *controle* exercido sobre os estudantes, às *matérias* ensinadas e à criação de *graus e classes*. (PETITAT, 1994, p. 77, grifo do autor).

As relações, segundo o sociólogo canadense, também se modificam no interior dos colégios, e o paternalismo e a autoridade tomam o lugar das relações soltas na Idade Média. Por sua vez, a “imposição e a doutrinação constritiva dos conhecimentos e das virtudes tornam-se aspectos dominantes das relações pedagógicas.” (PETITAT, 1994, p. 77). No interior dos colégios, foram colocados em prática o que, até então, não existia nos colégios medievais: os trabalhos escritos. Assim, as disputas orais cedem lugar aos trabalhos escritos, quais sejam em provas, deveres e exercícios. Nesta direção, Petitat (1994, p. 81) conclui: “A composição latina representa o exemplo modelar destas novas práticas, sem qualquer dúvida encorajadas pelo desenvolvimento da imprensa”. Esse novo modelo pedagógico atendeu à necessidade de doutrinação e de combate ao ócio, uma vez que o controle se mostrou tão importante quanto os conteúdos.

Outro aspecto apontado por Petitat (1994) é que o Estado deteve proeminente poder sobre os colégios, visto que outorgavam ou retiravam as autorizações para ensinar. Em contrapartida, renunciavam a qualquer participação na administração escolar, mantendo apenas o ‘poder de príncipe’ de designar comissões para uma reforma ou designar diretores nos estabelecimentos.

Com relação às alterações no modo de ensinar, o autor afirma que “a classe de alunos, como sala e como grau, torna-se o eixo central da atividade escolar e condiciona largamente a reflexão pedagógica.” (PETITAT, 1994, p. 90). Desse modo, deixam de existir as aulas simultâneas, no mesmo espaço físico, e as atividades passam a ser baseadas na graduação de programas, na avaliação regular de conteúdos, no emprego do tempo subdividido e controlado, com classificação e promoção de alunos, de acordo com sua performance.

A questão do controle do tempo nas instituições escolares ocidentais, na Idade Moderna, com a introdução do tempo linear e cronológico, por meio do relógio mecânico, propaga-se na ciência, nas atividades sociais e no trabalho. A esse respeito, o autor afirma que: “A transformação que mais nos chama a atenção está na instituição progressiva de uma divisão regular do horário, substituindo o horário irregular da Igreja.” (PETITAT, 1994, p. 91). O autor pondera que o controle do tempo nos colégios é uma “expropriação do tempo e do movimento dos alunos” (PETITAT, 1994, p. 91), por outro lado, enfatiza que a nova organização espaço-temporal favorece o controle das atividades, em detrimento do ócio. Portanto, as transformações nas noções de tempo e trabalho convergem para atender ao interesse do capital. Nessa esteira, afirma que “para comprovar que no plano do trabalho o

colégio se inscreve em uma forma de evolução mais geral, basta lembrar que uma das suas principais transformações diz respeito à necessidade do trabalho.” (PETITAT, 1994, p. 92).

Considerando a nova organização do tempo e a respectiva incitação ao trabalho permanente nos colégios, Petitat (1994) esclarece:

O ambiente espaço-temporal do colégio a um tempo apoia e dá caráter de atualidade à ideologia do trabalho por si mesmo. Contudo, é preciso destacar que esta ética do trabalho não se traduz em termos de formação profissional concreta, antes como uma cultura geral laboriosamente adquirida. O método, a organização, o controle físico, o tempo de trabalho são tão importantes quanto os conteúdos inculcados. Todos estes elementos encontram-se em estreita ligação com a estrutura do poder dentro dos colégios. (PETITAT, 1994, p. 93).

A partir dessas categorias de análise, Petitat examinou os colégios franceses e, assim, interpretou as instituições escolares, visto que, para o autor, não há como compreender os colégios dissociados da historicidade que os envolvem e dos elementos que os constituem. Sob essa ótica, o colégio da Idade Moderna rompe com o modelo da universidade da Idade Média, abandonando a forma corporativa para assumir uma posição burocrática, conforme assinala o autor:

O colégio apresenta-se como uma instituição burocrática: a) o dirigente principal não é eleito por seus pares, mas sim designado por uma instância de direção; b) os professores não mais atuam individualmente, mas como uma fração de um corpo docente, encarregado de ocupar um horário e de cobrir um programa determinado; c) o trabalho do professor é avaliado e criticado pela direção; d) os alunos perdem todos os seus direitos em proveito da instituição, inclusive o de formar associações e designar representantes. O colégio forma uma espécie de hierarquia de poderes e de competências com a particularidade típica da submissão do escalão inferior ao superior. (PETITAT, 1994, p. 93).

Nesse contexto, Petitat verificou certas semelhanças com relação à concentração de trabalhadores nas grandes manufaturas e a de professores e alunos nos colégios. Tanto o colégio como as manufaturas acentuam as rupturas no interior das atividades sociais. Na manufatura, o artesão, privado de sua liberdade, vetada por conta do abandono de seu comércio, do contato e do convívio com clientes e com vizinhos, restringe-se à vida no bairro e às funções da família. No colégio, o aluno deixa de lado a socialização espontânea e a relação particular com os adultos para seguir um horário pré-determinado, em local fixo, sob uma rede de vigilância e trabalho permanente.

Em seus argumentos, Petitat ressalta que dessas duas novas instituições: “É difícil crer especialmente que os colégios, que pululam, derivem de algumas poucas manufaturas esparsas e engolidas em um mundo ainda eminentemente artesanal. Melhor do que qualquer outra instituição são eles que alimentam uma tendência geral de época.” (PETITAT, 1994, p. 93). Conclui que os colégios implantaram um novo modelo de escolarização e foram “agentes de difusão de novas formas de sociabilidade e de novas relações com os conhecimentos e com o poder, do que simplesmente reflexos de transformações externas.” (PETITAT, 1994, p. 95).

A escolarização das camadas populares, em toda Europa, ocorreu pela ação da igreja. Além dos princípios cristãos, as crianças aprendiam a ler e escrever. Tal necessidade de moralização das crianças pobres deu-se em meio à aguda crise econômica na Europa, na primeira metade do século XVII, quando ocorreram vários levantes populares. Nesse período, a pobreza ficou vinculada à violência, e as escolas elementares são vistas como utilidade econômica. Diferente da escola elementar, que prepara para o latino, a escola elementar de caridade tinha como objetivo ensinar amor ao trabalho e evitar o ócio, transmitindo conhecimentos apropriados para o trabalho (PETITAT, 1994, p. 109). Assim, há o estabelecimento de um “dualismo na escolarização elementar”, sendo que, enquanto as escolas preparavam os pobres para a moralização e controle para a entrada na vida ativa, os colégios preparavam para os cursos superiores ou cultura humanista (PETITAT, 1994, p. 116).

No que concerne ao poder do Estado sobre as instituições, segundo Petitat, embora no Antigo Regime o Estado detenha o poder de autorizar o funcionamento das instituições escolares, “não chega a formar um corpo administrativo permanente, encarregado de exercer plenamente as suas prerrogativas.” (PETITAT, 1994, p. 141). O gerenciamento do ensino fica centrado nas entidades religiosas. Mas, nos séculos XVIII e XIX, com a vitória política do Estado Liberal, por meio de lutas e conflitos sobre o papel do Estado e das Igrejas, as definições dos rumos da escola modificam-se. Um exemplo disso é a expulsão da Companhia de Jesus de, praticamente, todos os países da Europa.

Conforme Petitat (1994), quase todos os filósofos franceses eram unânimes quanto ao papel do Estado, em relação à educação: Voltaire, Diderot, d’Holbach, d’Ambert, Condorcet, Rousseau, os fisiocratas e outros. Assim, em diversos locais, surgem medidas que convergiram para a promoção da reforma e abertura de escolas primárias públicas. A estatização da escola pública, nesse contexto, afirma-se como resultado da sociedade pautada

no pensamento que legitima o modo de produção capitalista. Como sublinha Petitat (1994, p. 143), “neste sistema social ‘natural’, o papel da instrução pública encontra-se estreitamente vinculado ao papel do Estado”. A função da escola é garantir a ordem natural fundamentada na propriedade, visto que a “educação representará então a parte essencial da ação persuasiva e preventiva do Estado.” (PETITAT 1994, p. 143). Assim, a escola legitima a divisão social do trabalho e as formas ‘naturais’ e ‘justas’ de organização e funcionamento da sociedade.

A partir do final do século XVIII, iniciaram os choques e debates, referentes à definição da escola como articulação selecionadora dos grupos sociais e conteúdos escolares diferenciados. Dentre as contradições, estiveram em pauta nos debates: a definição do poder escolar; a designação das instâncias que presidirão à seleção da cultura e dos públicos escolares; a definição dos conteúdos morais de ensino; a extensão do ensino primário, com dois modelos de integração das classes populares: submissão passiva e integração ativa no espaço político, com possibilidade de mobilidade social; a redefinição social e cultural do secundário, com grande debate a respeito do ensino clássico e da modernização; e a articulação entre o secundário e a escola primária, com marcante debate sobre as finalidades da escola (PETITAT, 1994). Consequência dessas contradições é a escolarização, percebida em praticamente todos os países industrializados.

Nesse contexto histórico, no qual o ensino se encontra sob responsabilidade do Estado, há rupturas oriundas de sua intervenção que, no entanto, não alteram em demasiado a estrutura escolar. Nesse viés, Petitat (1994) ratifica que Estados e educadores são herdeiros do dualismo escolar do Antigo Regime e pondera que:

O ensino primário público apresenta-se basicamente como instrução moralizadora para o povo, e o ensino secundário e superior como uma formação para a elite. Sem dúvida, este esquema virá a complicar-se, mas sua continuidade em relação ao Antigo Regime é evidente. A articulação escolar pública entre culturas e grupos sociais torna-se dualista, tanto nos fatos reais quanto no espírito dos principais protagonistas das reformas (PETITAT, 1994, p. 147).

No século XIX, ainda, predominou a cultura escolar de dependência, como projeto de integração ideológica e política. Essa cultura apresentava-se sob duas definições: a de prolongamento da antiga sociedade de ordens e a de inspiração do ideal laico e republicano. Na segunda metade do século XIX, afirmou-se uma nova cultura para o povo, com articulação sociocultural, na busca pela educação gratuita, laica, obrigatória e estatal. Tais posições avançaram por meio da crescente ação da classe trabalhadora. De acordo com Petitat (1994, p.

147) ocorreu a “indissociabilidade dos processos de produção e reprodução sociais por meio da escola: produção de uma nova cultura” e também a “reprodução da dominação das classes burguesas”. Com isso, a instrução pública adaptou-se à lógica social e à articulação com os grupos sociais.

Com a industrialização no século XIX, não havia grande necessidade de escolarização, fato esse que não promoveu um crescimento significativo na alfabetização. Petitat (1994) relata que a mobilidade geográfica do campo para a cidade, realizada por muitos proletários em busca de ascensão social, aliada ao conseqüente crescimento urbano, foram propulsores para a escolarização. No entanto, foi o setor terciário, que estava em pleno desenvolvimento, que fez aumentar os níveis de instrução, visto que, para o desenvolvimento das atividades nos escritórios, na administração pública, eram exigidas dos proletários a leitura e a escrita. Como as indústrias não dispunham de tanta tecnologia e contavam com tarefas mecânicas e repetitivas, não necessitavam de proletários instruídos, sendo que uma pequena parcela alfabetizada era o suficiente para a realização das tarefas.

Outro fator importante foi o religioso, visto que as igrejas, ao concorrerem com o Estado, contribuíram sobremaneira para o crescimento do ensino elementar, em alguns países. O Estado, por sua vez, ao assumir a responsabilidade da escolarização, o faz de maneira diversa, pois age de maneira “variável de acordo com os grupos de poder.” (PETITAT, 1994, p. 151). Com o crescimento do Estado, o serviço militar obrigatório e o sufrágio universal ampliam as oportunidades de trocas baseadas na escrita, e ocorre o estímulo à alfabetização.

A disseminação da escrita, no século XIX, foi marcada por diferentes visões. Por um lado, os dirigentes das classes superiores colocam a institucionalização das necessidades sociais como um assunto deles, com paternalismo e, também, certo desprezo sobre o acesso do povo à cultura escrita; por outro lado, a sociedade reconhece a necessidade de acesso do povo à cultura escrita. Petitat (1994, p. 152-153) pondera que “o processo de institucionalização da instrução elementar é controlado pelas classes superiores que desenvolvem simultaneamente projetos de integração e de moralização das classes populares, de ‘domesticação do pensamento selvagem’”. Nesse sentido, é nítida a preocupação com a manutenção da ordem social e com as intenções de definição moral e intelectual da cultura escrita.

A instrução dos trabalhadores dá-se a partir da reprodução dos métodos utilizados nas fábricas, por meio da observação ou por meio dos conhecimentos profissionais necessários ao desenvolvimento do trabalho. A escola, por sua vez, responde à nova forma de organização da sociedade, à nova concepção de mundo e de ser humano. Sua função social é definida por meio de políticas educacionais, com novas metodologias de ensino, novos conteúdos articulados às ciências, a inserção das línguas modernas, nova organização do espaço e tempo escolar. Petitat (1994, p. 165) assevera que: “O processo ideológico sofreu uma redefinição importante”. Há uma seleção social baseada nas desigualdades do desempenho escolar e, dessa forma, os alunos são separados em classes, de acordo com seu desempenho.

Surge, assim, uma nova cultura escolar com a universalização do ensino elementar e a estatização da instrução. No final do século XIX, a escola era pública, obrigatória e universalizada, na maioria dos países industrializados. A escola passa a ser instrumento de integração social e política da escola primária, de um lado, como ação moralizadora e de controle da ordem social e, de outro, como instrumento de transformação das condições reais de existência dos trabalhadores. Petitat (1994, p. 165) afirma que “parece impossível dissociar a função de reprodução atribuída à escola da dinâmica dos processos sociais e da legitimação-ilegitimação dos grupos do poder”. Dessa maneira, a escola produz e reproduz o modelo social que a patrocina.

A compreensão das instituições escolares francesas, por meio das categorias de análise utilizadas por Petitat, corroboram para o entendimento e a interpretação de outras instituições escolares, na sociedade atual. A fim de conhecer o movimento histórico, passemos, então, a verificar como foram produzidas as pesquisas a respeito de instituições escolares no Brasil.

Conforme relatam Nosella e Buffa (2009) em seus estudos sobre instituições escolares, a pesquisa sobre o tema sempre se desenvolveu de forma esporádica e, somente a partir dos anos 1990, de forma mais efetiva. Os autores distinguem três momentos da retrospectiva sobre os estudos históricos da educação no Brasil: o primeiro na década de 1950 e 1960; o segundo na década 1970 e 1980; e o terceiro iniciado na década de 1990.

No primeiro momento, 1950 e 1960, anterior à criação dos programas de Pós-Graduação, os autores destacam as pesquisas na antiga Seção de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, FFCL/USP, seguidas de um novo impulso com a criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e do Centro

Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE) de São Paulo. Apontam que, nesse período, dois fatores contribuíram com a caracterização da expressão ‘educação e sociedade’, que foram: o processo de elaboração da LDB de 1961 e a expansão do ensino superior, a partir de 1950, e a conseqüente criação dos Institutos Isolados de Ensino Superior (futura UNESP). Ressaltam que as pesquisas desse período eram voltadas, principalmente, para o tema educação e sociedade; no entanto, observam que, embora timidamente, há o registro de pesquisa sobre instituições de ensino.

No segundo momento, 1970 e 1980, período de criação e expansão dos Programas de Pós-Graduação em Educação, durante os governos militares, os autores evidenciam duas características que qualificaram a pesquisa em educação: a institucionalização da Pós-Graduação, que escolarizou a produção, e a reação aos militares, que propiciou o desenvolvimento do pensamento crítico em educação. Marcam essas duas características com fatores positivos e negativos, sendo que, com relação à institucionalização da Pós-Graduação, foi positiva a produção do conhecimento associada às atividades de ensino e foi negativa a burocratização acadêmica, que nivela, pelos títulos e diplomas, pesquisas de qualidade com outras menos significativas. Quanto à reação aos militares, que promoveu o desenvolvimento do pensamento crítico, destacam como positivo a leitura de importantes clássicos pelos educadores, que fecundaram o pensamento pedagógico por categorias, até então, desconhecidas; e, como negativo, as visões genéricas e paradigmáticas, secundarizando os objetos específicos da educação brasileira, além de seus estudos refletir acentuado idealismo e voluntarismo político, com maior enfoque à sociedade do que à escola. Conforme assinalam os autores, o tema instituições escolares, se não ausente, era um pretexto para ilustrar o desenho do movimento histórico geral.

No terceiro momento, iniciado na década de 1990, em que se consolida a Pós-Graduação no Brasil, é demarcado pelos autores como a crise dos paradigmas. São observadas críticas de historiadores a respeito dos estudos sobre sociedade e educação, uma vez que, não conseguindo abarcar a complexidade e pluralidade, partem para o pluralismo epistemológico e temático, privilegiando o estudo de objetos singulares. Como aspecto positivo, denota-se a ampliação das linhas de investigação, diversificação teórico-metodológica e utilização de variadas fontes de pesquisa. Por outro lado, como negativo, nota-se uma fragmentação epistemológica e temática, que dificulta a compreensão da totalidade do fenômeno educacional, além de um movimento antimarxista e conseqüente abandono da perspectiva histórica. É justamente nesse momento histórico que os autores relatam o surgimento de

temas como: cultura escolar, formação de professores, livros didáticos, disciplinas escolares, currículo, práticas educativas, questões de gênero, infância e instituições escolares. As matrizes teóricas das pesquisas desse terceiro momento são a nova história, a história cultural, a nova sociologia e a sociologia francesa.

As pesquisas de instituições escolares realizadas na contemporaneidade, principalmente nos Programas de Pós-Graduação, têm sido significativas entre os educadores, sobretudo, no âmbito da história da educação. A instituição escolar passou a ser analisada em sua materialidade e seus vários aspectos, conforme observado nos estudos de Nosella e Buffa (2009). Ainda, de acordo com os autores os grupos de pesquisa sobre o tema, multiplicaram-se nos vários Programas de Pós-Graduação. Destacam-se, nesse sentido, os grupos: PPGE, da Universidade Federal de Uberlândia; PPGE, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); o da Universidade Nove de Julho (UNINOVE), de São Paulo; o do Mestrado da Universidade de Sorocaba (UNISO); o de História das Ideias e Instituições Educacionais, vinculado à PUC do Rio de Janeiro, entre outros.

São observados inúmeros trabalhos de Pós-Graduação pelos autores, a respeito das mais diversas instituições escolares, tanto públicas quanto particulares, religiosas e militares. Em geral, esses trabalhos estão vinculados a grupos de pesquisa de um PPGE. Como destaque na produção, é significativa a contribuição do grupo de pesquisa, formado há mais de vinte anos, e que recentemente incluiu a temática instituição escolar dentre os temas que vem desenvolvendo: o HISTEDBR, sediado na UNICAMP.

Nosella e Buffa (2009) ressaltam como relevantes as pesquisas realizadas em outros países, como Portugal, França, Itália e Espanha, além de eventos, congressos, colóquios e seminários realizados no Brasil, e estudos publicados em artigos de periódicos ou livros sobre o tema instituição escolar, em seus vários aspectos: teóricos, metodológicos, procedimentos, categorias, fontes, entre outros. Assim, os autores concluem que se trata de uma linha de pesquisa em ascensão.

Na história de instituições escolares, segundo Nosella e Buffa (2009), as novas abordagens das escolas dos *Annales* provocaram uma transformação nos objetos e na maneira de trabalhar do historiador, e o mesmo ocorreu com os historiadores brasileiros, que consideraram insuficientes as tradicionais fontes de pesquisa. Com isso, o conceito de fonte amplia-se e, segundo os autores:

O documento escrito, se existir, é, sem dúvida, uma fonte a considerar, mas há outras fontes mais preciosas. É o próprio conceito de fonte que se amplia. No que concerne à história da educação, as memórias, histórias de vida (escritas ou orais), livros, cadernos de alunos, discursos em solenidades, atas jornais de época, almanaques, livros de ouro, correspondência epistolar, relatórios, fotografias, plantas baixas dos prédios e muitas outras fontes encontráveis em arquivos públicos e particulares são importantíssimas. (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 61).

Com as novas possibilidades de abordagens na pesquisa de instituições escolares, os autores verificaram que muitos pesquisadores passaram a investigar o pontual, desprezando a compreensão mais ampla, e a busca por essas ‘novas’ fontes é evidente na história das instituições escolares consultadas. Assim, Nosella e Buffa (2009, p. 62) sublinham a seguinte questão: “como, sem desprezar novas abordagens do singular, chegar a uma compreensão racional e universal da realidade?”. Esclarecem que pressupostos metodológicos e categorias de análise são fundamentais, no entanto, insuficientes na realização da pesquisa, sendo necessário buscar as fontes primárias e secundárias, e que a escolha de uma ou outra fonte determina um tipo de história (NOSELLA; BUFFA, 2009).

Em pesquisas sobre instituições escolares, conforme Nosella e Buffa (2009, p. 80), para o método dialético é preciso “relacionar o particular (singular, o dado empírico) com o geral, isto é, com a totalidade social, evidenciando interesses contraditórios. Dessa relação emerge a história e a filosofia da instituição em seu sentido pleno”. Assim, “o método dialético exige o rastreamento dos dados empíricos, suas várias formas de evolução e suas mútuas conexões.” (NOSELLA; BUFFA, 2009, p. 84). Ora, o estudo da instituição escolar Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) – Campus Campo Grande, objeto de investigação nessa pesquisa, atende a essa exigência metodológica.

A pesquisa em voga é norteadada pela relação entre trabalho e educação, uma vez que, de acordo com o explicitado por Nosella e Buffa (1996 apud GATTI JÚNIOR; INÁCIO FILHO, 2005), o trabalho sempre influenciou nos processos educativos dos homens e na configuração das instituições escolares. Os autores ainda afirmam que:

[...] a relação escola-trabalho não se reduz, porém, nem à mera preparação profissional, nem à imediata qualificação de mão-de-obra, pois existe uma completa integração entre o mundo do trabalho e a escola, sem que cada um perca suas especificidades e autonomia [...]. (NOSELLA; BUFFA, 1996 apud GATTI JÚNIOR; INÁCIO FILHO, 2005, p. 81).

A partir dessa premissa na qual nos apoiamos, os autores pontuam que nessa escolha teórico-metodológica, a pesquisa deve considerar o particular como expressão do desenvolvimento geral, sendo uma história das instituições escolares não apenas factual, nem apenas descritiva, mas também interpretativa.

Petit (1994) propõe algumas categorias de análise no seu estudo sobre o surgimento dos colégios franceses, no século XVI, que servem como norte para a análise dos elementos constitutivos das instituições escolares. Buffa (2001) esclarece que, de acordo com as categorias de Petit:

Assim há que se investigar o processo de criação e de instalação da escola, a caracterização e a utilização do espaço físico (os elementos arquitetônicos do prédio, sua implantação no terreno, seu entorno e acabamento), o espaço do poder (diretoria, secretaria, sala dos professores), a organização do uso do tempo, a seleção dos conteúdos escolares, a origem social da clientela escolar, os professores, a legislação, as normas e a administração da escola. Essas categorias permitem traçar um retrato da escola com seus atores, aspectos de sua organização, seu cotidiano, seus rituais, sua cultura e seu significado para aquela sociedade (BUFFA, 2001, p. 84).

As três categorias de análise - espaço, tempo e conteúdos -, são categorias que possibilitam compreender as instituições escolares à luz da concepção marxista. Assim: os espaços configuram-se em locais onde o ensino acontece, bem como evidenciam as relações internas e externas de poder; os tempos são sistematizados e divididos por atividades, por matéria, por momentos de ensinar e de verificar o que foi ensinado; e os conteúdos como as formas de seleção do quê e do como se deveria ensinar, estabelecendo-se um fechamento e uma total regulação do que se fazia e do que se esperava que fosse feito pelos estudantes e professores, sendo estes estabelecidos por meio dos Projetos Pedagógicos de Curso - PPC.

Corroborando com o entendimento do caráter social e singular de constituição das instituições escolares, Sanfelice (2006) pondera que:

d) As instituições escolares têm também uma origem quase sempre muito peculiar. Os motivos pelos quais uma unidade escolar passa a existir são os mais diferenciados. Às vezes a unidade escolar surge como uma decorrência da política educacional em prática. Mas nem sempre. Em outras situações a unidade escolar somente se viabiliza pela conquista de movimentos sociais mobilizados, ou pela iniciativa de grupos confeccionais ou de empresários. A *origem* de cada instituição escolar, quando decifrada, costuma nos oferecer várias surpresas. **e)** As instituições escolares são ainda muito distintas entre si porque são freqüentadas [sic] por públicos bastante desiguais. Não somente quando esta diferença é a da idade cronológica dos alunos, como, por exemplo, os alunos da educação infantil ou os alunos do ensino superior. Há também a diferença em suas procedências espaciais ou socioeconômicas.

São alunos de um determinado bairro, de uma determinada região e alunos que, em cada instituição, pertencem em sua maioria a uma mesma classe social. **f)** O público de uma instituição escolar traz para dentro dela uma certa cultura e um conjunto de valores que podem estar muito próximos ou muito distantes da cultura escolar oficial. Isto faz com que os desafios pedagógicos de cada instituição sejam únicos, o que interfere profundamente no projeto pedagógico de cada unidade escolar. **g)** As políticas educacionais oficiais também não entram nas unidades escolares da mesma maneira. Há múltiplos entendimentos a respeito delas. Há diferentes acomodações ou formas de resistências para cumpri-las. Quando elas se materializam no cotidiano escolar, essa materialização é ímpar. (SANFELICE, 2006, p. 23, grifo do autor).

Aliado a este entendimento, no que diz respeito às fontes de pesquisa, estas são compreendidas à luz da concepção defendida por Jacques Le Goff (1994), de que o documento – no sentido ampliado – não é neutro, mas carregado de intencionalidades, de poderes ocultos ou manifestos e, enquanto tal, precisa ser evidenciado. Nesta perspectiva, os documentos devem ter seus significados aparentes desmistificados e desvelados, por aquilo que é evidente ou por aquilo que silencia.

Esta discussão foi gestada em um momento em que se fazia a revisão da prática historiográfica e, ainda, reveste-se de solidez no campo do debate sobre fontes, alargadas após a discussão empreendida pelo grupo de historiadores franceses vinculados a *École des Annales*, que se espalhou para várias áreas do conhecimento, entre elas, a educação.

Assim, para o autor, o documento deveria sofrer a crítica severa, isto é, deveria ser compreendido como produto de uma sociedade dada, que traz em sua constituição o jogo das correlações das forças sociais:

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. (LE GOFF, 1994, p. 548).

Nos termos propostos por Le Goff (1994), portanto, o documento deve ser entendido como aquele que traz o registro dos homens, independente do suporte em que se apresenta, tais como os suportes textuais, audiovisuais ou tridimensionais, e deve sofrer a análise do pesquisador, ao utilizá-lo como forma de compreender seu objeto de investigação.

A fim de compreendermos o objeto da pesquisa estabelecido nesta proposta impõe-se, ainda que brevemente, a contextualização de sua gênese e os fundamentos do conceito de trabalho como princípio educativo.

2 A GÊNESE DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica participou dos embates entre concepções de sociedade e trabalho, em que emerge a disputa pela educação como prática mediadora do processo de produção, político, ideológico e cultural. Nesse sentido, em meio à revogação do Decreto n.º 2.208/1997, que trazia a concepção da formação de um trabalhador adaptado, adestrado, treinado e a instituição do Decreto n.º 5.154/2004, que trouxe uma proposta mais coerente para a transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira, tendo como fundamento o conceito de trabalho como princípio educativo, a Rede Federal passou a ofertar o ensino médio integrado na educação profissional.

A problematização da educação profissional foi retomada em debates que representaram, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a disputa entre os setores progressistas e conservadores da sociedade brasileira pela hegemonia nesse campo. De acordo com os autores: “O tratamento a ser dado à educação profissional, anunciado pelo Ministério da Educação no início do Governo Lula, seria de reconstruí-la como política pública e corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1089). Dentre as correções das práticas do governo anterior, foi apontado pelos autores como:

[...] uma das mais relevantes, em razão do seu fundamento político e por se tratar de um compromisso assumido com a sociedade na proposta de governo, foi a revogação do Decreto n.º 2.208/97, restabelecendo-se a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1089).

Esta revogação deu-se por meio do Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, em que foram regulamentados o § 2.º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da Lei n.º 9.394/1996, referentes à Educação Profissional. Assim, consolidaram-se os mecanismos para a reestruturação de Cursos Técnicos, permitindo a utilização do potencial que lhes é característico, visto que a categoria trabalho passou a ser vinculada com a educação, em uma perspectiva superadora da dualidade presente entre formação específica e formação geral (BRASIL, 2007).

O Decreto n.º 5.154/2004 defende a integração da formação geral (propedêutica) à formação profissional (técnica), partindo dos eixos: trabalho, ciência, cultura e tecnologia. Nessa perspectiva:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. (BRASIL, 2007, p. 41).

Essa superação de uma preparação operacional proposta pelo documento é fruto de discussões atuais e pertinentes quanto à formação de um profissional capaz de, para além de operacionalizar funções, inserir-se como ser social e politicamente ativo. Dessa forma, o ensino médio integrado na Rede Federal assume o papel de propiciar a todos o domínio dos saberes construídos, ao longo da história da humanidade, possibilitando aos jovens compreender e analisar a sociedade em que vivem. Ramos (2012) afirma que:

Ter o trabalho como princípio educativo implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão. Por exemplo, a eletricidade como força natural abstrata existia mesmo antes de sua apropriação como força produtiva, mas não operava na história. Enquanto era uma hipótese para a ciência natural era um “nada” histórico até que passa a se constituir como conhecimento que impulsiona a produção da existência humana sobre as bases materiais e sociais concretas. (RAMOS, 2012, p. 120, grifo do autor).

Nessa vertente, os Institutos Federais, dadas às especificidades de sua organização didático-pedagógica, apresentam um novo modelo de trabalho pedagógico, que privilegia as exigências do mundo de trabalho cada vez mais competitivo, no sentido de oferecer à sociedade uma formação profissional compatível com os eixos tecnológicos. De tal modo, a Rede Federal oferta o ensino médio integrado que, segundo Ramos (2012), pauta-se, além da categoria trabalho, nas categorias ciência, cultura e tecnologia, pois estas são fundamentais para propiciar o domínio dos fundamentos científicos que permeiam o processo produtivo. Assim:

Uma educação dessa natureza precisa ser politécnica; isto é, uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. O trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica. Com isto apresentamos os dois pilares conceptuais de uma educação integrada: 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. (RAMOS, 2008, p. 02).

Segundo Frigotto (2012), concordando com Gramsci, a escola só muda, de fato, quando se torna problema e projeto efetivo da sociedade. Assim, conclui que tal realidade se inscreve numa longa luta da sociedade brasileira, no âmbito econômico, político, cultural e educacional. Esse projeto tem em seu ideário a mudança das estruturas que geram a desigualdade e que, para muitos, “trata-se de ir construindo a utopia (outro lugar), de ir além da sociedade regida pelo capital. Vale dizer, construir sociedades efetivamente socialistas.” (FRIGOTTO, 2012, p. 78). Nesse sentido, na Rede Federal, o ensino médio integrado à educação profissional é fruto de lutas e contradições sociais.

2.1 O PROCESSO HISTÓRICO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Para elaborarmos esta reconstituição histórica, nos apoiaremos nos dados produzidos pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2015). A história da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica começou em 1909, quando o então Presidente da República, Nilo Peçanha, por meio Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro, criou 19 (dezenove) escolas de Aprendizes e Artífices que, mais tarde, deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFETS).

Em 1937, quando da nova Constituição brasileira, aparece a menção ao ensino técnico, profissional e industrial e, nesse mesmo ano, foi assinada a Lei n.º 378, que transforma as escolas de Aprendizes e Artífices em Liceus Industriais, destinados ao ensino profissional de todos os ramos e graus. Nesse período, vigora uma série de leis conhecida como a “Reforma Capanema”, que remodelou todo o ensino no país. O Decreto n.º 4.127, de 25 de fevereiro de 1942, transforma os Liceus Industriais em Escolas Industriais e Técnicas, passando a oferecer a formação profissional em nível equivalente ao secundário.

Com a participação da Força Expedicionária Brasileira na Segunda Guerra Mundial, em 1944, e a necessidade de empréstimo dos Estados Unidos ao Brasil, o Governo Getúlio Vargas impulsionou a industrialização no país. Já no governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), ocorre o aprofundamento da relação entre estado e economia, e a educação profissional é voltada a atender às metas de desenvolvimento do país. Nesse sentido, as Escolas Industriais

e Técnicas são transformadas em autarquias, com o nome de Escolas Técnicas Federais (ETF), possuindo autonomia didática e de gestão. O período é marcado por profundas mudanças na política de educação profissional.

Em 1961, há a aprovação da Lei n.º 4.024, que aprova as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e o ensino profissional é equiparado ao ensino acadêmico. Já em 1967, com o Decreto n.º 60.731, as Fazendas Modelos do Ministério da Agricultura são transferidas para o Ministério da Educação e Cultura e estas, por sua vez, passam a funcionar como escolas agrícolas.

No ano de 1971, por meio da Lei n.º 5.692, são fixadas as Diretrizes e Bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e torna técnico-profissional todo currículo do segundo grau, compulsoriamente. Dessa maneira, um novo paradigma se estabelece: formar técnicos sob o regime da urgência. E assim, em 1978, por meio da Lei n.º 6.545, três Escolas Técnicas Federais (Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro) são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).

Em que pese a década de 1980 ser conhecida como a “década perdida”, no plano macro, um novo cenário econômico e produtivo estabeleceu-se com o desenvolvimento de novas tecnologias agregadas à produção e à prestação de serviços. Para atender a essa demanda, as instituições brasileiras de educação profissional buscaram diversificar programas e cursos para elevar os níveis da qualidade da oferta.

A Lei n.º 8.948, de 8 de dezembro de 1994, institui o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais – ETFs e as Escolas Agrícolas Federais – EAFs em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs. Essa mesma lei estabelece que a expansão da oferta da educação profissional somente poderá ocorrer em parceria com estados e municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino.

Com a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, há um capítulo próprio para tratar da educação profissional e, no ano seguinte, a mesma é regulamentada, por meio do Decreto n.º 2.208, criando o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP). Instituído o programa, o processo de transformação das Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação

Tecnológica (CEFETs) foi retomado, no ano de 1999, ocorrendo também a revogação do Decreto n.º 2.208/1997 e a possibilidade de integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio, por meio do Decreto n.º 5.154/2004.

No ano de 2005, pela Lei 11.195, instituiu-se que a expansão da oferta da educação profissional ocorreria, preferencialmente, em parceria com Estados, Municípios e Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais. Desse modo, foi lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, com a construção de 64 (sessenta e quatro) novas unidades de ensino pelo Governo Federal, e o CEFET Paraná passou à Universidade Tecnológica Federal do Paraná, primeira universidade especializada nessa modalidade de ensino no Brasil.

Já no ano 2006, o Decreto n.º 5.773 estabeleceu o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação, e sequenciais no sistema federal de ensino. Foi instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional, com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), com o ensino fundamental, médio e educação indígena, e também foi lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, para disciplinar as denominações dos cursos oferecidos por instituições de ensino público e privado.

No ano seguinte, foi lançada a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal, tendo como meta a construção de 150 (cento e cinquenta) novas unidades, com o objetivo de alcançar, no ano de 2010, o total de 354 (trezentos e cinquenta e quatro) unidades na Rede Federal. Nesse mesmo ano, foi lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos.

Em 29 de dezembro de 2008, 31 (trinta e um) Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), 75 (setenta e cinco) Unidades descentralizadas de Ensino (UNEDS), 39 (trinta e nove) Escolas Agrotécnicas, 7 (sete) Escolas Técnicas Federais e 8 (oito) escolas vinculadas a universidades deixaram de existir, para formar os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Cabe ressaltar que: de 1909 a 2002, foram construídas 140 (cento e quarenta) escolas técnicas no país; entre 2003 e 2010, foram entregues 214 (duzentos e quatorze) novas unidades; e, no período de 2011 a 2014, atingiu a marca de 562 (quinhentos e sessenta e dois) unidades da Rede Federal em atividade no país. No ano de 2016, totalizou 644 (seiscentos e quarenta e quatro) campi em funcionamento, atendendo ao plano de expansão da educação

profissional. Nesse período, por meio da Lei n.º 12.513/2011, foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), com a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

Abrangendo todo o território nacional, a Rede Federal tem por finalidade formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino, para diversos setores da economia, a fim de realizar pesquisa, desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, além de fornecer mecanismos para a educação continuada (BRASIL, 2015).

Atualmente, a Rede Federal é formada por 38 (trinta e oito) Institutos Federais, 2 (dois) Centros Federais de Educação Tecnológica, 25 (vinte e cinco) Escolas Técnicas vinculadas a Universidades Federais, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e o Colégio Pedro II.

A fim de compreendermos nosso objeto de investigação, que trata do ensino médio integrado à educação profissional, apresentaremos os fundamentos teóricos do trabalho como princípio educativo, que é a base para o ensino médio integrado ofertado pelo IFMS.

2.2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Para discutirmos o trabalho como princípio educativo, faz-se necessário trazer à baila e examinar com algum detalhe de que trabalho e de que educação estamos falando, e sob que relações sociais efetivam-se estas práticas. Para tanto, partimos de autores-chave, Marx e Gramsci, analisando como se posicionam frente à relação entre educação e trabalho, mediada pela concepção de politecnicidade e da formação integral. Sendo assim, optamos por situar tais concepções no universo teórico do materialismo histórico.

Saviani (1994) explicita que, em grego, o termo escola significa lugar do ócio, sendo que, na antiguidade grega, era ocupada por componentes das classes ociosas que não necessitavam de trabalho para sobreviver. Dessa maneira, era possível educar-se, ou seja, dedicar-se ao enriquecimento cultural que a escola proporcionava. Havia, ainda, aqueles que se educavam no processo de trabalho, sem necessidade da escola.

Além disso, segundo o mesmo autor, na Idade Média é acrescida a expressão ‘com dignidade’ ao termo ócio e, dessa forma, aqueles que não viviam do trabalho deveriam

dedicar seu tempo a ‘atividades consideradas nobres’ nas escolas paroquiais, catedralísticas e monásticas. Tais atividades eram relacionadas à vida aristocrática e à guerra. Por outro lado, os que necessitavam trabalhar para sobreviver se dedicavam às atividades rurais, dentre as quais os trabalhos manuais, como o artesanato.

A abordagem da categoria trabalho, no método histórico-dialético, implica em compreender que “não é uma vaga ideia que se aplica indistintamente a qualquer atividade que o homem faz para sobreviver.” (NOSELLA et al., 2012, p. 43). Com as mudanças no modo de trabalhar dos homens, mudam também as conceituações a respeito. Assim, o trabalho dos servos na Idade Média é um verdadeiro *tripalium* (três paus), instrumento fatal e de castigo, onde a produção material é fundamentalmente de consumo e a terra a dimensão do poder sociopolítico das classes aristocráticas. Marx e Engels (1984) afirmam que:

Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de vida [...]. O modo como os homens produzem seus meios de vida depende, em primeiro lugar, da natureza dos próprios meios de vida encontrados e a reproduzir. Este modo de produção não deve ser considerado no mero aspecto de reprodução da existência física dos indivíduos. Trata-se já, isso sim, de uma forma determinada de atividade destes indivíduos, de uma forma determinada de exprimirem a sua vida de um determinado modo de vida dos mesmos. Aquilo que eles são coincide, portanto, com sua produção, com o que produzem e também como produzem. Aquilo que os indivíduos são depende, portanto das condições materiais de sua produção. (MARX; ENGELS, 1984, p. 14-15).

Para Marx, não está em voga o exame da natureza do trabalho, das relações de produção como práticas fundamentais que definem o modo humano-social da existência, necessários para a formação da consciência. Nesse sentido, sua preocupação é a combinação de instrução e trabalho produtivo, eliminando a diferença entre trabalho manual e trabalho intelectual, assegurando a compreensão do processo de produção. Assim, o homem é o que produz, ou seja, a produção de si mesmo. Dessa maneira, segundo Lombardi, para o pensamento marxista

A educação deve propiciar aos homens um desenvolvimento integral. Todas as necessidades do homem devem emergir no processo educacional, tais como a busca pela sobrevivência, o prazer, a criação e o gozo da cultura, a participação na vida social, a interação com os outros homens, a autorrealização e a autocriação. [...] a escola burguesa professa ideais do desenvolvimento integral do homem que podem ser resumidos em educar para o consumo, para a cidadania dos moldes democráticos burgueses, que já estão conhecidos com extremamente autoritários e excludentes. (LOMBARDI, 2005, p. 31-32).

A partir do desenvolvimento das atividades rurais, dá-se o desenvolvimento do comércio, com a organização das feiras para trocas entre produtores e a acumulação primitiva. Essa atividade mercantil, que tem início com o sistema de trocas, passa a se constituir em grandes mercados de trocas. Esses mercados deram origem às cidades e aos burgueses, habitantes dos burgos.

As feiras realizadas nos burgos tornaram-se amplo espaço de negócios, e o artesanato constituiu-se como o principal meio de produção e de desenvolvimento urbano. O comércio propulsou a acumulação primitiva e o início do sistema capitalista racional: taxas, juros, capital, lucro, bancos. Dessa maneira, o burguês passa a acumular capital que, em seguida, passa a ser investido na própria produção, dando origem à indústria.

De acordo com Saviani (1994, p. 154), a centralidade do comércio passa do eixo produtivo do campo para a cidade e da agricultura para a indústria. Nesse sentido, o mesmo autor aponta que:

A noção de liberdade, como princípio do modo de organização da sociedade moderna, que está caracterizada na ideologia do liberalismo, significa que cada um é livre para dispor de sua propriedade. É importante considerar que a liberdade está estreitamente vinculada à propriedade. É uma sociedade de proprietários livres. Considera-se o trabalhador como proprietário da força de trabalho e que vende essa força de trabalho mediante contrato celebrado com o capitalista. Isto rompe com o caráter servil da Idade Média. A sociedade moderna arranca o trabalhador do vínculo com a terra e o despoja de todos os seus meios de existência. Ele fica exclusivamente com sua força de trabalho, obrigado, portanto, a operá-la com meios de produção que são alheios. (SAVIANI, 1994, p. 155).

Com o fim do caráter servil, os antigos servos, que já não detém as terras produtivas, passam a vender sua força de trabalho para a indústria. Marx, em “O capital”, faz alusão a essa liberdade proporcionada pela sociedade capitalista e enfatiza que ela é posta em sentido contraditório, aparentemente positivo, visto que é livre e, no entanto, negativo, pois é desvinculada dos meios de existência.

Segundo Frigotto (2010), o trabalho na perspectiva marxista não se reduz a um “fator”, mas a forma pela qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humano, ou seja, o próprio ser humano. De acordo com o autor, “trata-se de uma categoria ontológica e econômica fundamental” (FRIGOTTO, 2010, p. 33), visto que o trabalho é “o pressuposto fundante do devenir humano, ele é o princípio educativo.” (FRIGOTTO, 2010, p. 34). Ressalta que “é desta compreensão do trabalho como criador da realidade humana (não enquanto visão moralizante, pedagógica) que Marx e Engels postulam

a união do trabalho manual, industrial, produtivo, com o trabalho intelectual” (FRIGOTTO, 2010, p. 34). Assim, de acordo com Marx (1996), o trabalho:

[...] é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais. (MARX, 1996, p. 303).

Buffa, Arroyo e Nosella (2007), ao retomarem as ideias de Marx (1996), esclarecem que, a partir do momento que a manufatura se torna insuficiente, esta é substituída pela ‘grande indústria moderna’, e o instrumento do trabalho passa a ser a máquina. Nesse sentido, com a indústria, surge a forma específica de produção capitalista. Ao mesmo tempo, nota-se uma mudança na relação do homem, visto que, conforme Marx (1996):

Na manufatura e no ofício, o trabalhador se serve de seu instrumento; na fábrica, ele serve à máquina. Lá, o movimento do instrumento de trabalho parte dele; aqui ele apenas o segue. Na manufatura, os trabalhadores formam membros de um mecanismo vivo. Na fábrica, eles são incorporados a um mecanismo morto que existe independentemente dele. (MARX, 1977, p. 300).

Segundo Buffa, Arroyo e Nosella (2007), “a máquina nivela todos os trabalhos” e é daí que o sentido do trabalho passa a ser de alienação, visto que, para os autores, “não há mais segredos do ofício, nem hierarquia, e assim a subordinação do trabalho ao capital não tem limites.” (BUFFA; ARROYO; NOSELLA, 2007, p. 17). O homem passa a vender a sua força de trabalho, ou seja, o trabalho virou mercadoria.

Com o caráter de mercadoria da força de trabalho, o produto não pertence ao trabalhador e ocorre a expropriação do saber deste. Para Marx (1993, p. 162), o trabalho “não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades”. Desse modo, o trabalho é exterior ao trabalhador, ou seja, não é de sua natureza e, pelo trabalho, o homem nega a si mesmo. Assim, Buffa, Arroyo e Nosella (2007, p. 21), retomando as ideias de Marx, esclarecem que “a força de trabalho, tornada ela própria uma mercadoria, é vendida pelo seu valor, cujo preço varia de acordo com as leis de mercado”. Nesse sentido, o trabalho é alienante. Ora, se considerarmos o trabalho como produtor da vida humana, podemos compreendê-lo em sua dimensão ontológica, uma vez que, em “O Capital”, encontramos a afirmação que: “Do ponto de vista da Antropologia, o que sobreleva é a relação do homem com a natureza por meio do trabalho e a humanização sob o

aspecto de autocriação do homem no processo de transformação da natureza pelo trabalho.” (MARX, 1996, p. 22).

Os pressupostos do trabalho, como dimensão ontológica e histórica, podem ser verificados nos Primeiros Manuscritos de Marx. Quanto à dimensão ontológica, o autor afirma que o homem, diferentemente dos demais animais, é um ser genérico e livre, e que: “A vida produtiva, porém, é a vida genérica. É a vida criando vida. No tipo de atividade vital reside todo o caráter de uma espécie, o seu caráter genérico; e a atividade livre, consciente constitui o caráter genérico do homem.” (MARX, 1993, p. 163).

Quanto à dimensão histórica, o autor afirma que o trabalho é instrumento de alienação. Dessa maneira, ao se tornar mercadoria no capitalismo, o homem fica à mercê da lei da oferta e da procura do mercado, e essa dependência do capital o torna inexistente. Logo, Marx (1996) assegura que:

O capital tem um único impulso vital, o impulso de valorizar-se, de criar mais-valia, de absorver com sua parte constante, os meios de produção, a maior massa possível de mais-trabalho. O capital é trabalho morto, que apenas se reanima, à maneira dos vampiros, chupando trabalho vivo e que vive tanto mais quanto mais trabalho vivo chupa. O tempo durante o qual o trabalhador trabalha é o tempo durante o qual o capitalista consome a força de trabalho que comprou. Se o trabalhador consome seu tempo disponível para si, então rouba ao capitalista. (MARX, 1996, p. 347).

Nesse prisma, não há como o homem se emancipar e se humanizar, uma vez que o trabalho alienante faz do homem simples mercadoria. De tal modo, o trabalho alienado transforma a vida genérica, uma vez que o homem genérico deixa a vida universal para a vida individual. Se, do ponto de vista da alienação, o trabalhador é “capital vivo”, do ponto de vista da atividade humana, Marx (1996, p. 297) reconhece o trabalho concreto, ou seja, em sua dimensão ontológica, uma vez que assinala que: “É, portanto, um valor de uso particular, um artigo determinado, que o capitalista faz o trabalhador produzir. A produção de valores de uso ou bens não muda sua natureza geral por se realizar para o capitalista e sob seu controle”. Nesse mesmo viés, no Livro I de “O Capital”, Marx explicita (1996):

No concernente à mercadoria, o valor de uso é o suporte físico do valor. Não pode ter valor o que carece de valor de uso. Que a mercadoria possua o caráter dúplice de valor de uso e valor resulta do caráter também dúplice do próprio trabalho que a produz: trabalho concreto, que responde pelas qualidades físicas do objeto, e trabalho abstrato, enquanto gasto indiferenciado de energia humana. O trabalho abstrato, pelo fato de estabelecer uma relação de equivalência entre os variadíssimos trabalhos concretos, vem a ser a substância do valor. (MARX, 1996, p. 28).

Nessa mesma obra, encontramos a centralidade do trabalho em Marx, sobretudo, a partir do capítulo V: “O processo de trabalho e processo de valorização”, quando conceitua que:

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. (MARX, 1996, p. 297).

Marx (1996, p. 22) considera o trabalho como “o fundamento antropológico das relações econômicas e sociais em geral.” Ianni (2010, p. 85) ressalta que, “à medida que passamos da visão abstrata e genérica de homem para uma visão histórica, concreta, de um homem que se produz nas relações sociais de produção, o conceito de trabalho e de propriedade estão implicados nessa concepção”. Portanto, o homem pode dar valor e agregar valor ao trabalho, e modificar a natureza por meio do trabalho e também se modificar. Nessa esteira, Marx (1996) aponta que:

Ao transformar o trabalho produtivo meios de produção em elementos constituintes de um novo produto, ocorre com o seu valor uma transmigração de almas. Ele transmigra do corpo consumido ao corpo recém-estruturado. Mas essa transmigração de almas ocorre igualmente às costas do verdadeiro trabalho. O trabalhador não pode agregar novo trabalho e, portanto, criar novo valor, sem conservar valores antigos, pois ele tem de agregar o trabalho sempre sob uma forma útil, e ele não pode agregá-lo em forma útil sem fazer de produtos meios de produção de um novo produto e, com isso, transferir seu valor ao novo produto. É, portanto, um dom natural da força de trabalho em ação, do trabalho vivo, conservar valor ao agregar valor, um dom natural que nada custa ao trabalhador, mas que rende muito ao capitalista, a conservação do valor preexistente do capital. (MARX, 1996, p. 323).

Por outro lado, “ao decompor o ofício manual e ao criar ferramentas especializadas, a divisão manufatureira cria determinada organização do trabalho social, que nada mais é do que a forma própria de o capitalismo se expandir à custa do trabalhador.” (KUENZER, 2011, p. 43). Segundo a autora, com a restrição às tarefas de execução e com a expropriação do saber sobre o trabalho, o operário perde a característica do que o fazia humano, ou seja, “a possibilidade de pensá-lo, planejá-lo, criá-lo” e, assim, “a ciência desenvolvida pelo capital e a seu serviço é a expropriação do conhecimento do trabalhador.” (KUENZER, 2011, p. 47).

Nosella et al. (2012, p. 48) esclarece que, no século XVIII, os trabalhadores perceberam que as máquinas tinham “vínculos e compromissos políticos com o capital e, por causa disso, acabavam sendo hostis a eles. Enfim, perceberam que as máquinas eram relações humanas, eram políticas”. Dessa maneira os trabalhadores deixam de depositar suas esperanças nas máquinas e passam a confiar sua libertação aos companheiros, surgindo os sindicatos.

Como os novos processos técnicos da indústria não diminuía a jornada de trabalho, todavia a alongavam para maior acumulação de capital, temos que

As duras condições de trabalho impostas na fase inicial da industrialização levaram a reações inicialmente espontâneas e mais tarde organizadas, com vistas a conseguir a redução da jornada de trabalho e a preservar um mínimo de tempo livre, imprescindível para a saúde dos trabalhadores. Não podia ser de outra forma. Conforme dizem todos os testemunhos da época, a duração da jornada de trabalho aumentou na primeira metade do século XIX como consequência dos novos processos técnicos e das necessidades de rápida acumulação de capital. (LEDESMA, 1979, p. 38 apud NOSELLA et al., 2012, p. 49-50).

Para Marx, era necessário compreender as máquinas como materialização das relações humanas, ou seja, históricas. Nosella et al. (2012, p. 44) destaca que “o trabalhador, o escravo, o servo eram peças de engrenagem ‘naturais’, ou seja, pertenciam à terra e ali permaneciam consumidos pelo *tripalium* da sobrevivência e então “suas almas voavam ‘livres’ pelos ares ou pelos céus da metafísica”. Nesse sentido o processo educativo consistia no aprimoramento das habilidades das mãos e na repressão da criatividade humana que teimasse em “descolar o corpo do homem trabalhador” do chão que o ‘destino’ o fez nascer. Assim, na Idade Média educação era sinônimo de repressão, visto que poderia fazer com que os trabalhadores voassem para longe do seu feudo e do *tripalium* do qual faziam parte.

Ainda, segundo Nosella et al. (2012, p. 46) , a nova organização do trabalho produtivo, com a utilização das máquinas, era possibilidade de fazer o homem livre, longe da terra e do *tripalium*. Essa nova organização exige do homem cada vez menos habilidades com as mãos e cada vez mais a livre disponibilidade do corpo. O trabalho manufatureiro e industrial faz com que o homem disponha de sua força de trabalho, de seu corpo, como sua propriedade inalienável e ‘livre’ para comercializá-la com o capitalista, em troca de salário.

Com o fim da pequena propriedade rural e a crescente urbanização, a indústria absorve o trabalhador e surge, na sociedade moderna, a necessidade de atendimento à demanda educacional. Tal demanda é apontada pela necessidade de conhecimento para o processo de

industrialização e pela necessidade do domínio da leitura e da escrita, exigido pelo hábito na vida das cidades. Sob essa ótica, a educação escolar ocorre em resposta às demandas da sociedade urbano-industrial. De acordo com Frigotto (2010), na perspectiva marxista, a educação:

A educação também não é reduzida a fator, mas é concebida como prática social, uma atividade humana histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estéticas, lúdicas). (FRIGOTTO, 2010, p. 33-34).

A educação burguesa, de acordo com as novas formas de organização do trabalho, assumiu a tarefa de aprimorar essa mercadoria “especial” para os mercados de trabalho. Nosella et al. (2012) sublinha que, nesse sentido, a educação:

É uma educação que se preocupa com a formação da mão de obra no sentido de torná-la mais adequada às novas funções nas fábricas e nos serviços modernos. Em vez de cultivar as habilidades manuais, reforça o nivelamento cultural, o amor ao trabalho que liberta, amor à disciplina, transmite informações básicas de ciências naturais e mecânicas, difunde uma religião natural, negando os fanatismos, defende o espírito laico e o individualismo civil. (NOSELLA et al., 2012, p. 47).

Mesmo com essa nova forma de organização de trabalho, ainda permaneciam as antigas maneiras de produzir. A escola burguesa e os intelectuais do século XVII e XVIII tiveram muitas polêmicas, numa dicotomia entre educação nacional e laica, e orientações educacionais arcaicas. Houve um desencanto, tanto com as máquinas vinculadas ao capital quanto com a educação orientada para o aprimoramento da força de trabalho para o mercado capitalista.

Outro ponto destacado por Nosella et al. (2012), é que por volta de 1835, em meio à defesa da industrialização, como se ela pudesse levar o bem-estar a toda sociedade, surgem outros discursos apontando o verdadeiro trabalho do homem como “essencialmente político, criativo, combativo, de solidariedade, isto é, estava se concebendo uma forma de trabalho humano radicalmente nova e contraposta ao *labor*, que poderia ser chamada de *poiésis* enquanto ação social, complexa e criativa.” (NOSELLA et al., 2012, p. 50). Os autores definem a *poiésis* como a “gigantesca obra da revolução, que visa relacionar a máquina com o homem universal e eliminar a separação entre trabalhadores das mãos e trabalhadores da inteligência.” (NOSELLA et al., 2012, p. 50).

Na perspectiva da nova concepção de trabalho, abandona-se a concepção de preparar a mão de obra para o mercado de trabalho e exige-se uma superação entre teoria e prática, ou seja, relaciona-se com a máquina, mas com conhecimento científico, tecnológico e político. Frigotto (1986, p. 12) denomina essa nova concepção como intenção de “dissolver o caráter de mercadoria da força de trabalho”.

Para corroborar com o entendimento do trabalho como princípio educativo, temos dois autores que nos auxiliam nessa empreitada: Lukács e Gramsci. Ambos tiveram em Marx sua base teórica para a compreensão crítica do modo de produção capitalista.

Antunes (1995, p. 123) assinala que, para Lukács, o trabalho é “momento fundante da realização do ser social, condição para sua existência; é o ponto de partida para a humanização do ser social e o motor decisivo do processo de humanização do homem.” Dessa maneira, para o autor, o caráter ontológico do trabalho possibilita o ser criativo, visto que o homem atua sobre a natureza e pelo trabalho o homem produz a si mesmo.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2009) esclarecem que a questão da ontologia não é nova e está relacionada à identidade do ser (o ser é e o não ser não é). Segundo eles, “na ontologia marxiana, o termo é entendido dialeticamente, indica a objetividade dos seres que são e não são ao mesmo tempo, porque estão em permanente transformação.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2009, p. 03). Nesse sentido, para os autores, a ontologia de Lukács possibilita refletir a respeito da questão do trabalho e as propriedades educativas positivas e negativas.

Os autores compreendem que, para Lukács, “o trabalho é parte fundamental da ontologia do ser social.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2009, p. 03). Assim, é pelo trabalho que se dá a aquisição da consciência e é por ele que “o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2009, p. 03). Para Lukács (1978):

O momento essencialmente separatório é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência, a qual, precisamente aqui, deixa de ser mero epifenômeno da reprodução biológica: o produto, diz Marx, é um resultado que no início do processo existia ‘já na representação do trabalhador’, isto é, de modo ideal. (LUKÁCS, 1978, p. 04, grifo do autor).

Ao imprimir na natureza o fim objetivo que deseja alcançar com o trabalho, a partir de uma idealização, de uma antecipação mental, o homem modifica a natureza, a realidade

material, deixando de lado o processo de causalidade da natureza para um processo consciente da atividade produtiva, característica que somente o homem possui sendo capaz de agir de forma teleológica.

Lukács (1981) pondera que, a partir da observação e a experiência no desenvolvimento das atividades humanas, dá-se o desenvolvimento da consciência, visto que, diferentemente dos animais, o homem age por uma ação mental elaborada, conforme assegura:

Quando o homem primitivo escolhe, de um conjunto de pedras, uma que lhe parece mais apropriada aos seus fins e deixa outras de lado, é óbvio que se trata de uma escolha, de uma alternativa. E no exato sentido de que a pedra, enquanto objeto em-si-existente da natureza inorgânica, não estava, de modo nenhum, direcionada, em sua forma, a tornar-se instrumento deste pôr. Também é óbvio que a grama não cresce para ser comida pelos bezerros e estes não engordam para fornecer a carne que alimenta os animais ferozes. Em ambos os casos, porém, o animal que come está ligado biologicamente ao respectivo tipo de alimentação e esta ligação determina a sua conduta de forma biologicamente necessária. Por isso mesmo, aqui a consciência do animal está determinada num sentido unívoco: é um epifenômeno, jamais será uma alternativa. Ao contrário, a escolha da pedra como instrumento é um ato de consciência que não tem mais caráter biológico. Mediante a observação e a experiência, isto é, mediante o reflexo e a sua elaboração na consciência, devem ser identificadas certas propriedades da pedra que a tornam adequada ou inadequada para a atividade pretendida. (LUKÁCS, 1981, p. 17).

Assim, para Lukács, a saída do meio animal dá-se por um planejamento da mente humana, e pelo trabalho é possível tal condição, pois fora dele não há teleologia. A autonomia do ser social, que determina sua gênese, é intrínseca ao trabalho. Esse entendimento é primordial, uma vez que o sentido de trabalho, aqui exposto pelo autor, adquire um caráter teleológico. Assim, a essência do trabalho é ontológica, como defendido por Lukács (1981, p. 2): “O trabalho tem, como sua essência ontológica, um caráter intermediário: ele é, essencialmente, uma inter-relação entre homem (sociedade) e natureza, tanto inorgânica (utensílio, matéria-prima, objeto do trabalho, etc.) como orgânica”.

Para o autor, o controle do homem sobre si lhe permite produzir e empregar instrumentos para o processo de transformação da natureza. No processo de trabalho, para o homem agir sobre a natureza precisa exercer o autodomínio, a fim de atingir seus objetivos. Com isso, transforma a si mesmo, a natureza e produz saberes para sua sobrevivência. Nesse vértice, o autor afirma:

A essência ontológica do dever-ser no trabalho atua sobre o sujeito que trabalha e determina o comportamento laborativo, mas não acontece apenas isto; ela determina também o seu comportamento em relação a si mesmo enquanto sujeito do processo de trabalho. Este [...] é um processo entre o homem e a natureza, é a base ontológica do intercâmbio entre homem e natureza. E a constituição do fim, do objeto, dos meios, determina também a essência da postura subjetiva. [...] O autodomínio do homem, que aparece pela primeira vez no trabalho como efeito necessário do dever-ser, o domínio crescente de sua inteligência sobre as suas inclinações biológicas e hábitos espontâneos, etc. são regulados e orientados pela objetividade deste processo; ela, por sua vez, se funda no próprio ser natural do objeto, dos meios, etc. do trabalho (LUKÁCS, 1981, p. 35).

De acordo com Santos (2009), para Lukács, o trabalho é a categoria fundante do ser social. Segundo o autor, isso significa que,

[...] por um lado, a gênese da categoria do trabalho corresponde à gênese de uma nova esfera de ser, de uma nova substancialidade radicalmente distinta do ser apenas natural. Por outro lado, também existe a característica de que o trabalho fornece a protoforma, o modelo genérico da práxis humana e social. (SANTOS, 2009, p. 89).

A dimensão ontológica do trabalho ocorre pela necessidade e pela liberdade do homem, uma vez que apresenta o sentido contraditório.

Toda práxis social, se considerarmos o trabalho como seu modelo, contém em si esse caráter contraditório. Por um lado a práxis é uma decisão entre alternativas, já que todo indivíduo singular, se faz algo, deve decidir se faz ou não. Todo ato social, portanto, surge de uma decisão entre alternativas acerca de posições teleológicas [finalidades, objetivos] futuras (LUKÁCS, 1978, p. 06).

Outro autor que, a partir de Marx, teve como objeto de estudo o trabalho como princípio educativo foi Gramsci, especialmente no caderno 12: “Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais”. Para o autor, o trabalho institui-se como princípio educativo e, nesse sentido, Ferretti (2009) conclui:

Partindo da concepção de que o caráter unitário decorre tanto de sua organização quanto do princípio formativo que a estrutura, Gramsci tomará como tal princípio o conceito e o fato do trabalho, entendido na sua perspectiva ontológica, como mediador da relação homem-natureza e das relações entre os homens na vida social. (FERRETTI, 2009, p. 122-123).

O militante comunista Antonio Gramsci entende trabalho como princípio antropológico e educativo. Para compreender melhor sua proposição, é necessário certo esforço para verificar como Gramsci interpreta o trabalho no cenário em que seu pensamento

fora elaborado. Dentre esses momentos históricos, estão a Primeira Guerra Mundial, a Revolução Russa, o pós-guerra e a ascensão fascista.

Segundo Martins et al. (2005), a preocupação epistemológica de Gramsci não é cientificista, mas científico-político-pedagógica, visto que além da preocupação primeira do cientificismo, que é o homem, a sociedade e a natureza, Gramsci imprime outra: a do vir a ser, ou seja, a da transformação do homem, da sociedade e da natureza.

Ainda, conforme o mesmo autor, embora Marx também tenha produzido a ‘filosofia da transformação’, embalado pelo evolucionismo e positivismo, no século XIX, descrevendo os modos de vida e suas formas concretas, sobretudo, o capitalismo, Gramsci utilizou do mesmo paradigma, buscando formular estratégias de superação da realidade vivida, adequando o modelo marxiano à realidade do século XX, de forma a romper com a passividade das classes subalternas e ‘acelerar o seu futuro’.

Segundo Coutinho (2011, p. 220), que descreve o pensamento de Gramsci, a reforma no sistema educacional italiano, em 1923, alterou significativamente a base do sistema educacional, até então, estabelecido pela Lei Casati e houve “a fratura determinada pela reforma Gentile entre a escola primária e média, por um lado, e a escola superior, por outro”. Antes da reforma, a separação era marcada entre a escola profissional, de um lado, e as escolas médias e superiores, de outro, e a escola primária era colocada numa espécie de limbo. Com essas alterações, a escola primária passou a ficar evidente e, segundo Coutinho (2011, p. 220), “dois elementos se prestavam à educação e à formação das crianças: as primeiras noções de ciências naturais e as noções dos direitos do cidadão”. As crianças eram introduzidas na ‘*societas rerum*’, por meio das ciências naturais, e na vida estatal e na sociedade civil, por meio das ciências sociais. Assim, pode-se dizer que o princípio educativo das escolas primárias era o trabalho, conforme explicita o autor sobre o pensamento de Gramsci:

O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola primária, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho. O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e de sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro. (COUTINHO, 2011, p. 221).

Para Gramsci, o trabalho é atividade teórica (conceito) e prática (fato) e, desse modo, pelo processo educativo ocorre uma formação histórico-dialética do mundo. Aponta que a organização da escola média italiana, estabelecida pela Lei Casati, representava um modelo tradicional de vida intelectual e moral, e que a crise da escola se deu pelo fato da escola ter se ‘separado da vida’.

Coutinho (2011), expondo as ideias de Gramsci, ressalta que a participação ativa do estudante só pode existir se a escola for ligada à vida e, nesse sentido, defende que na antiga escola, embora o processo mecânico no ensino de gramática das línguas latina e grega, havia um princípio educativo, visto que ao ensinar a gramática, o ideal humanista personifica-se em Atenas e Grécia, difundindo-se em toda sociedade como um elemento essencial da vida e da cultura.

Nessa perspectiva, o ensino mecânico da gramática não era feito com a finalidade imediata prático-profissional, mas de maneira desinteressada, com enfoque no desenvolvimento da personalidade e do caráter, por meio da assimilação do passado cultural da civilização, um pressuposto necessário da civilização moderna: “ser e conhecer conscientemente a si mesmo.” (COUTINHO, 2011, p. 224).

Para Gramsci, o estudo deve ser formativo, ainda que ‘instrutivo’, ou seja, rico de noções concretas (COUTINHO, 2011, p. 225). A escola única, para Gramsci, vem atender às novas exigências da industrialização e da formação do ser humano. Assim, cabe à escola solucionar a crise por meio da integração da cultura e trabalho, este último, com equilíbrio entre o trabalho manual e intelectual. Para o autor:

A tendência atual é a de abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (COUTINHO, 2011, p. 213-214, grifo do autor).

Coutinho assevera que, para Gramsci, a marca social da escola é dada a partir do fato que cada grupo social tem um tipo de escola próprio que determina sua função tradicional,

dirigente ou instrumental. Nesse vértice, sustenta que é necessária uma escola única, que prepare e conduza o jovem à escolha profissional, formando-o “como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.” (COUTINHO, 2011, p. 226). Não se pode sublimar a multiplicação das escolas profissionais de maneira ingênua, considerando esse processo como o surgimento de uma tendência democrática, visto que, para o autor, essas escolas podem ‘eternizar as diferenças tradicionais’, quando se limitam a qualificar o operário manual. Destaca que é preciso que as escolas possibilitem que cada ‘cidadão’ possa se tornar ‘governante’ e que a sociedade o ponha, ainda que ‘abstratamente’, nas condições de poder fazê-lo.

A escola que Gramsci propõe é a escola ‘desinteressada’ do trabalho, ou seja, uma escola humanista, que forma o cidadão para uma educação integral, por meio de atividades culturais. Cabe esclarecer que cultura, para Gramsci, não tem o mesmo significado positivista, presente no senso comum com o acúmulo de conhecimento dos mais diversos, mas como organização e disciplina da personalidade, constituindo um modo de vida, uma construção histórica. Para alcançar a cultura, é preciso um ato político em que o homem supera o senso comum e assume a responsabilidade por suas ações. Então, cultura é associada à norma de comportamento dos indivíduos na sociedade e tem sentido amplo. Nosella (2010), assim, assinala as ideias de Gramsci a respeito da escola para o proletariado:

Gramsci sintetiza, no ideal da escola moderna para o proletariado, as características da liberdade e livre iniciativa individual com as habilidades necessárias à forma produtiva mais eficiente para a humanidade de hoje, concebendo um projeto educacional distinto tanto da concepção humanista do renascimento quanto da concepção pragmática e racionalista da era capitalista. Para ele, esses dois polos são organicamente interdependentes (NOSELLA, 2010, p. 50).

De acordo com Coutinho, a proposta de escola única, defendida por Gramsci, é baseada na filosofia da práxis, rompendo com o fetiche de mercadoria, uma vez que todos os homens são intelectuais, conforme explicita: “Por isso, seria possível dizer que todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais”, “formam categorias especializadas para o exercício da função intelectual” e “sofrem elaborações mais amplas e complexas em ligação com o grupo social dominante.” (COUTINHO, 2011, p. 206). Gramsci esclarece que a relação entre intelectuais e o mundo da produção não é imediata, mas mediatizada em diversos graus, no conjunto das superestruturas, entre sociedade civil e sociedade política ou Estado. A proposta da escola única, por sua vez, é de coroar o movimento de reforma intelectual e moral, ou seja, na forma de conceber o mundo e na forma de condução coerente diante dessa

concepção, contrariando os princípios da cultura proletária e burguesa, objeto da disputa hegemônica. Nesse sentido, segundo Gramsci:

A escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado (COUTINHO, 2011, p. 206).

Com o advento da escola unitária, foram estabelecidas novas relações entre trabalho intelectual e trabalho manual, não somente na escola, mas em toda sociedade. Gramsci, ao propor a escola unitária ou humanista, refere-se ao humanismo no sentido amplo, e não apenas no tradicional, com sentido geral. A tarefa da escola passa a ser a inserção dos jovens na atividade social, a partir da elevação do grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática, bem como certa autonomia na orientação e iniciativa (COUTINHO, 2011). Gramsci enfatiza que para a transformação da escola em escola unitária requer “uma enorme ampliação da organização prática da escola” (COUTINHO, 2011, p. 215) e a escola, por sua vez, deve ser “liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica.” (COUTINHO, 2011, p. 217). A escola unitária corresponderia às escolas primárias e médias, com papéis distintos. A etapa anterior ao da escola unitária seria de creches, para que as crianças se habituassem a certa disciplina coletiva e adquirissem noções e aptidões pré-escolares (COUTINHO, 2011).

Coutinho (2011) expõe como Gramsci pensou a estruturação da escola unitária em seus diversos níveis. A escola primária, ou nível inicial da escola elementar, com duração de três a quatro anos, deveria desenvolver as noções ‘instrumentais’ (ler, escrever, fazer contas, geografia, história) e os ‘direitos e deveres’, inculcando as primeiras noções de estado e sociedade para uma nova concepção de mundo em luta contra as ‘folclóricas’ concepções tradicionais. Ainda, nesta etapa, mesmo que brandamente deveria fecundar a orientação dogmática. A segunda etapa da escola primária teria até seis anos de duração, de forma que aos dezesseis anos encerrariam todos os graus da escola unitária (COUTINHO, 2011). A escola elementar não faz referência direta ao processo de trabalho e, para Saviani (2007), isso ocorreu porque ela se constituiu como um instrumento pelo qual os integrantes da sociedade se apropriavam daqueles elementos também instrumentais para sua inserção efetiva na própria sociedade.

Nos liceus italianos, que correspondem ao nosso atual ensino médio, há a transição do ensino puramente dogmático, com muita memorização, disciplina, controle e autoritarismo para a fase criadora, de trabalho autônomo e independente, na qual a autodisciplina intelectual e autonomia moral são independentes (COUTINHO, 2011). De acordo com Saviani (2007), no ensino médio, a relação entre educação e trabalho, entre conhecimento e atividade prática eram tratados de maneira explícita e direta. Ainda, segundo o mesmo autor, a autonomia do saber em relação ao trabalho é relativa, e a escola visa à recuperação entre conhecimento e prática. Nesse sentido, Coutinho esclarece que, para Gramsci, essa última fase é decisiva, visto que é a fase da escola unitária.

[...] na qual se tende a criar os valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora. (COUTINHO, 2011, p. 217-218).

Para Gramsci, toda escola unitária é escola ativa e o coroamento desta escola ativa se dá quando ela se torna criadora. Para tanto, há na escola uma fase de disciplina, de nivelamento; em seguida, após a ‘coletivização’ do tipo social, há a expansão da personalidade, tomada de consciência moral e social, de maneira homogênea. Nessa perspectiva, a escola criadora não tem o significado de escola de ‘inventores e descobridores’, mas uma escola na qual a aprendizagem dos estudantes ocorre pelo esforço espontâneo e autônomo do aluno, na qual o professor tem a função de guia.

No entender de Gramsci, a pedagogia idealista realiza uma separação entre a instrução e a vida social, uma vez que para o autor há uma dicotomia entre a instrução e a educação, onde o ‘certo’ que a escola ensina se torna ‘verdadeiro’ na consciência da criança, nos quadros de uma cultura fossilizada e anacrônica. Para Gramsci, a “consciência da criança não é algo ‘individual’ (e muito menos individualizado): é o reflexo da fração da sociedade civil da qual a criança participa, das relações sociais tais como se aninham na família, na vizinhança, na aldeia, etc.” (COUTINHO, 2011, p. 222). Sob essa ótica, Gramsci critica o viés individualista da pedagogia idealista e a desconsideração das determinações socioculturais da criança, visto que a concepção de homem que o autor defende é a de que “o homem é um processo, precisamente o processo de seus atos.” (COUTINHO, 2011, p. 154).

Em outros termos, “deve-se conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é, todavia o único elemento a ser considerado.” (COUTINHO, 2011, p. 154). Assim, Gramsci pontua:

Na escola, o nexa instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa, que consiste em acelerar e disciplinar a formação da criança conforme o tipo superior em luta com o tipo inferior. (COUTINHO, 2011, p. 222).

Em tal perspectiva, a escola pode constituir sujeitos com autonomia intelectual-moral, que na luta hegemônica poderão superar a formação social capitalista. O professor tem um compromisso social e político nesse processo, visto que a criança das classes trabalhadoras depende do trabalho vivo do professor, ou seja, da articulação entre educação e instrução. A escola, de acordo com Gramsci, também merecia uma reforma, uma superação, que não era coisa simples. A reforma era a de homens, mas “não imediatamente dos homens que são professores, mas de todo o complexo social do qual os homens são expressão.” (COUTINHO, 2011, p. 223).

A dicotomia entre saber e trabalho é contraposta por Gramsci, pois considera que “não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*.” (COUTINHO, 2011, p. 229). O autor defende que todo homem é filósofo, pois este é capaz de desenvolver uma atividade intelectual fora do trabalho. Dessa maneira, por sua ação intelectual, é capaz de manter ou modificar uma concepção de mundo. Para Gramsci, o homem, além de elaborar a atividade intelectual, deve conseguir modificar sua relação com o esforço muscular-nervoso, buscar equilíbrio para gerar nova prática geral e esta, por sua vez, inova-se continuamente. Nesse sentido, o mundo físico e social são fundamentos da nova concepção de mundo (COUTINHO, 2011). O caráter unitário da escola, na concepção de Gramsci, decorre de sua organização e do princípio formativo. Assim, na perspectiva ontológica, o trabalho é mediador da relação homem e natureza, e dos homens em sua vida social.

Com o advento do trabalho industrial, a educação técnica possibilita a constituição do novo intelectual. Gramsci defende que o novo intelectual não pode ficar apenas na oratória, nas paixões, mas deve assumir uma postura ativa na prática, na organização e persuasão. Para o autor da “técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a

qual permanece ‘especialista’ e não se torna ‘dirigente’ (especialista + político).” (COUTINHO, 2011, p. 230).

De tal modo, Gramsci advoga a ideia de que a escola que vem dar respostas à sociedade não é a escola pensada por Rousseau, que trabalha com a ‘espontaneidade’, com uma série de regras empíricas, mas sim a escola única que vem atender a essa necessidade imposta, visto que “a escola única, intelectual e manual, tem ainda esta vantagem: a de colocar o menino em contato, ao mesmo tempo, com a história humana e com a história e com a história das ‘coisas’, sob o controle do professor.” (COUTINHO, 2011, p. 231).

Martins et al. (2005) ressalta que, nas observações de Gramsci a respeito das condições de vida na Europa, no século XIX, a filosofia da práxis, o materialismo histórico e dialético, era a filosofia das classes subalternas. Esta se constituiu como uma oposição das filosofias dominantes e era capaz de romper com o senso comum, e seu conformismo e a indiferença política. Nessa filosofia, a partir do conhecimento da realidade concreta das massas, ocorre a possibilidade de transformação social e a ação revolucionária, com elevação cultural e intelectual das massas à condição de protagonistas do destino histórico. Nessa perspectiva o materialismo histórico e dialético poderia ser uma arma para a superação da submissão ideológica e cultural, numa disputa hegemônica.

Para Martins et al. (2005, p. 154), pode-se inferir que, tanto o senso comum quanto a filosofia têm, de acordo com Gramsci, “uma tríplice dimensão, a saber: epistemológica, ético-política e pedagógica”. A partir das três dimensões, ocorre a atualização do materialismo histórico e dialético para uma ‘filosofia da transformação’ na sociedade capitalista. Assim, há o rigor no trabalho filosófico dos políticos, no âmbito cultural e ideológico, e a politização da filosofia para a promoção da reforma intelectual e moral.

Kuenzer (2011) esclarece que a ciência desenvolvida pelo capital é a expropriação do trabalhador. Nesse prisma, enquanto há um pequeno número de trabalhadores qualificados, que detém todo o saber do trabalho, há uma grande massa de operários desqualificados, com conhecimento relativo somente à sua tarefa parcial. Kuenzer (2011, p. 47) assevera que, “ao mesmo tempo, que o capitalismo opera a cisão entre teoria e prática, surgem dois tipos de ensino, destinados a reproduzir as condições de expansão do capital”, a pedagogia para ensinar a teoria e a pedagogia para ensinar o conteúdo do trabalho ao trabalhador.

Nesse mesmo viés, Kuenzer (2011) enfatiza que, embora a hegemonia se dê ao nível do conjunto das relações sociais, Gramsci mostra que, na sociedade capitalista, o processo

pedagógico que ocorre na fábrica é uma das modalidades privilegiadas de concretização, pelo desenvolvimento de um trabalho intencional e sistematizado de obtenção de consenso, pela veiculação de uma concepção de mundo que se apresenta como uma verdadeira revolução econômica e moral, complementada por mecanismos de coerção, com o objetivo de formar um tipo de homem em consonância com as necessidades capitalistas.

Tanto para Marx quanto para Gramsci, a educação escolar é a possibilidade concreta de elevação cultural e desenvolvimento dos trabalhadores. Suas divergências dão-se aos diferentes momentos históricos em que situam suas contribuições. No entanto, ambos tiveram como objetivo a superação da formação social capitalista. Assim, cada um buscou soluções para as questões políticas e sociais que se apresentaram no contexto histórico vivido. Gramsci defronta-se, no século XIX, com a realidade de crianças da classe operária que não tinham acesso à escola e que com as leis fabris viam a possibilidade de trabalhar e obter uma educação sistematizada. Dessa maneira, há a combinação entre educação geral e trabalho. Já no século XX a realidade era do avanço do processo de industrialização e conseqüente crescimento urbano, desenvolvimento da ciência e grande acumulação de capital. As soluções não podiam ser mais a ‘guerra de movimento’, visto que as sociedades estavam mais complexas, exigindo a busca de soluções de formas diferentes. Nas palavras de Coutinho (2011), Gramsci explica que a guerra de movimento, na política, trata-se da conquista de posições não decisivas, e dessa maneira não podiam ser mobilizados todos os recursos de hegemonia e do Estado. No entanto, quando essas posições perdiam seu valor e somente as posições decisivas tinham importância, era necessária a guerra de assédio. Sem a possibilidade da ‘guerra de movimento’, a atenção de Gramsci voltara às disputas ideológicas e às ações no plano da cultura como dimensão da luta pelo poder.

Com o desenvolvimento da indústria e advento do fordismo, ocorre uma crise da escola, visto que a racionalização determinou a necessidade de “um novo tipo humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo.” (COUTINHO, 2011, p. 334). Destarte, cria-se um novo tipo de operário monopolizado, com altos salários, que segundo Coutinho, na explicação de Gramsci essa ideologia é um fenômeno proveniente “de uma necessidade objetiva da indústria moderna que atingiu determinado grau de desenvolvimento e não um fenômeno primário.” (COUTINHO, 2011, p. 336). Segundo Nosella (2010):

Para Gramsci, é imprescindível negar com firmeza e desde a dicotomia entre necessidade e liberdade: se na fase da sociedade de classe, os dois momentos estão ‘dicotomizados’ pela força, pela violência, pois não encontraram sua recíproca organicidade, cabe ao processo político educativo torná-los

orgânicos e unitários de tal forma que a necessidade seja humana e racional e a realidade concreta e objetiva. (NOSELLA, 2010, p. 179, grifo do autor).

De tal modo, Gramsci reconhece a contradição no trabalho imposto pelo modelo taylorista/fordista e ao verificar as experiências educacionais soviéticas e da escola nova, buscou a articulação entre educação geral e trabalho. E ainda, conforme analisa Nosella (2010):

O objetivo último da escola unitária de Gramsci é justamente ‘transformar em liberdade o que hoje é necessidade’. Trata-se, portanto, de uma escola da liberdade, isto é, de uma escola onde se ensina a ser livre. Esta liberdade, assim como a fantasia, não é abstração, mas é historicamente determinada. Por isso deve ser ensinada. Não se trata da liberdade metafísica pela qual alma se libera dos corpos; nem da liberdade do pecado na entrada para o céu; tampouco é a liberdade romântica do bom selvagem ou do índio imaginário; nem mesmo a liberdade fantasiada do não trabalho como ócio parasitário. É a liberdade forjada no e pelo trabalho moderno, administrado pelo próprio trabalhador o qual produz e define a política de produção e de distribuição. É a liberdade do corpo que incorporou – com disciplina – a técnica e por esta se expressa mais profunda e plenamente. (NOSELLA, 2010, p. 180).

Tal entendimento é determinante para elucidar o princípio educativo proposto por Gramsci. O italiano buscou entender como, segundo Marx, fundador da filosofia da práxis, surgiu o conceito de regularidade e de desenvolvimento histórico. Então, Gramsci, ancorado na tese marxiana, ultrapassou os próprios limites da sociedade de classe e da filosofia da práxis, buscando superar a contradição instalada historicamente e alcançar a unitariedade do real.

Nota-se que Marx e Gramsci, cada um em seu tempo, alicerçados na mesma raiz teórica, respeitaram o contexto histórico para formular suas contribuições. Mesmo em meio às limitações da realidade concreta, ambos buscaram apontar caminhos possíveis na educação, com vista à sua superação, bem como a superação em seu modo de produção.

Tomados os conceitos de trabalho em Marx, Lukács e Gramsci, entendidos sob o contexto histórico em que se deram suas formulações e contribuições, e o princípio educativo do trabalho em cada um dos autores, passemos a algumas considerações a respeito do estado brasileiro e a educação profissional após 1930 e a criação e institucionalização do IFMS, cujo objeto de pesquisa é o Campus Campo Grande.

3 O ESTADO BRASILEIRO APÓS 1930, A CRIAÇÃO E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO IFMS E OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS NO CAMPUS CAMPO GRANDE

Para melhor compreendermos o objeto, apresentaremos o Estado brasileiro e a educação profissional após 1930, evidenciando as reformas que influenciaram os rumos da educação profissional, a partir desse período.

Para compreender a constituição dos cursos técnicos integrados no Campus Campo Grande, do IFMS, nos valeremos das categorias de análise estabelecidas pelo sociólogo canadense André Petitat, quais sejam: espaço, tempo e conteúdo.

Guardados limites entre o que uma proposta explicita e como ela se materializa, reafirmamos que a presente pesquisa busca investigar como se constituíram os cursos técnicos integrados no IFMS, Campus Campo Grande, no período de 2011 a 2015, a partir das referidas categorias de Petitat. Dessa maneira, apresentaremos as análises das fontes, a fim de verificar a materialização da proposta, ora aqui apresentada.

3.1 O ESTADO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL APÓS 1930

Conforme assinala Araújo (2011), retomando a ideia de Carlota Boto, a origem da denominação e da instituição Estado é controversa, e a ligação da educação ao Estado é um fenômeno tipicamente moderno, visto que, até a Revolução Francesa, a educação era entendida como aperfeiçoamento individual e, a partir de então, toma o caráter de ensino público e universal, como instrumento de regeneração social, de responsabilidade coletiva. A autora afirma que a compreensão da ligação entre Estado e educação é fundamental para a apreensão de que a educação é direito social. Nesse sentido, segundo a autora, é apenas no século XX, que a ideia de educação como propulsora de igualdade econômica e social pode ser relacionada à de direito a ser garantido pelo Estado.

No cenário brasileiro, verificamos que a formulação de políticas públicas não ocorreu na mesma velocidade que em outros países. De acordo com Araújo (2011), no século XIX, o Brasil visava atender aos interesses políticos e econômicos das elites regionais, adaptando-os a uma estrutura social marcada pelos acordos políticos ‘pelo alto’ e pela concentração de

terras, riquezas e saber, não havendo um sistema nacional de educação, como nos países desenvolvidos.

O Ministério da Educação e Saúde, criado em 1930, foi o marco de reconhecimento da educação como questão nacional. A partir de então, várias reformas e debates nacionais ocorreram na busca por um sistema nacional de educação, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, entre outros; a promulgação da Constituição de 1934, que estabeleceu diretrizes da educação nacional e a elaboração de um plano nacional de educação. Nesse campo de debate, conforme Araújo (2011), estiveram presentes, durante as décadas de 1930 a 1970, duas correntes desenvolvimentistas: a nacionalista e a liberal, com grandes embates políticos em torno da polarização. Nesse ínterim, o regime militar fez a tentativa de sintetizar as duas tendências recorrendo ao estabelecimento de um projeto nacional, o que resultou na abertura do País para o capital e os interesses estrangeiros.

Manfredi (2002, p. 50) enfatiza que a educação, enquanto processo social, não gera trabalho nem emprego e, nesse sentido, “a Educação Profissional, enquanto prática social, é uma realidade condicionada, determinada e não condicionante de qualificação social para o trabalho e para o emprego”. Sob essa ótica, a autora esclarece que não se trata de dizer que as transformações e necessidades no mundo do trabalho não têm relação com os requisitos educacionais e a importância da escola, mas que as relações entre escola e trabalho se dão em contexto histórico de movimentos contraditórios, visto que:

[...] ao mesmo tempo em que convivemos com grandes transformações nos campos da tecnologia, da ciência, das formas de comunicação, convivemos também com o aumento do desemprego, da diversificação das especializações, com a redução das oportunidades de emprego estável, com o aumento do emprego por conta própria, temporário – enfim, um movimento de ressignificação da importância da educação e da escola, associado a um movimento de redução de emprego formal e de requalificação do trabalho assalariado. (MANFREDI, 2002, p. 50).

No período republicano, os Liceus de Artes e Ofícios, criados pelo então presidente Nilo Peçanha (1909-1910), foram mantidos e, em alguns estados brasileiros, até ampliados, servindo de base para a construção de uma rede nacional de escolas profissionalizantes. Durante o período da chamada Primeira República, compreendido pela Proclamação da República até os anos 1930, a Educação Profissional ganhou nova configuração. Ocorreu a expansão da educação compulsória de ofícios artesanais e manufactureiros, com a oferta educacional por parte dos governos estaduais, federal, da Igreja Católica e dos trabalhadores

sindicais. Além disso, o público deixou de ser apenas os pobres e “desvalidos da sorte”, incluindo os que pertenciam aos setores populares urbanos. Esse processo de qualificação visava à organização do sistema de ensino profissional, em resposta aos desafios de ordem econômica e política.

Nessa esteira, “alguns governos estaduais redesenharam o funcionamento dos antigos liceus ou criaram suas próprias redes de ensino” (MANFREDI, 2002, p. 84-85), o que promoveu uma diversificação no ensino profissional nos Estados da federação, culminando em reformas como as de Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira.

A despeito do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, redigido por Fernando de Azevedo, Ghiraldelli Júnior (2015, p. 51) esclarece que o documento propunha que “as reformas econômicas não deveriam estar dissociadas das reformas educacionais” e que o país, no período republicano, pecou por 43 (quarenta e três) anos numa sucessão de reformas parciais e arbitrárias, sem solidez econômica e visão global do problema.

Nesse sentido, o texto do Manifesto apontava que faltavam planos do governo, dentre os quais uma filosofia da educação e uma visão científica dos problemas educacionais. A proposta era retirar a escola e os programas de ensino dos ‘quadros de segregação sociais’ vigentes, adequando-a a nova sociedade (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2015). Assim, as políticas educacionais seriam voltadas à educação, como função essencialmente pública, acessível a todos, a escola única como garantia do direito biológico de cada indivíduo, a laicidade, a gratuidade, a obrigatoriedade e a coeducação dos sexos como derivadas do direito biológico (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2015).

Anísio Teixeira, o grande representante do Brasil no escolanovismo, contribuiu para a divulgação das correntes europeias. A filosofia de Anísio, segundo Ghiraldelli Júnior (2015), assentava-se sobre dois pilares:

[...] a escola deveria preparar técnicos, a saber: homens capazes de se integrar rapidamente na civilização baseada na ciência e tecnologia (uma escola desse tipo só poderia ser construída pelo Estado); a escola deveria educar para a democracia, para a formação do cidadão, deveria colocar as pessoas das mais diversas origens em igualdade de condições para ascenderem socialmente. (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2015, p. 64).

Ambas as reformas propostas não tiveram êxito, sendo que a do último “foi desmontada com o golpe político que culminou no Estado Novo e nas ‘leis’ orgânicas de Gustavo Capanema.” (MANFREDI, 2002, p. 86).

Segundo Manfredi (2002, p. 88), “ao lado das iniciativas privadas e estatais os anos 30 propiciaram iniciativas mistas, todas nascidas em São Paulo e ligadas às ferrovias”. Como exemplo dessas iniciativas, tivemos a Escola Profissional Mecânica, que funcionou no Liceu de Artes e Ofícios, mantida por companhias ferroviárias paulistas, com recursos do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Esse modelo de financiamento e de gestão, com recursos públicos e privados, foi também adotado pelo SENAI, em 1942.

A Primeira República foi um período de grandes transformações e de ebulição social. Nesse período, novas práticas e concepções de Educação Profissional surgiram. Segundo Manfredi (2002):

[...] ao lado da concepção assistencialista e compensatória, surgiram a concepção católico-humanista, orientada pelo trabalho como antídoto à preguiça, à vadiagem e as ideias revolucionárias, a concepção anarco-sindicalista de educação integral e, finalmente, a visão de formação profissional para o mercado de trabalho – para o exercício das funções e atribuições dos postos de trabalho, segundo padrões do regime fabril e do trabalho assalariado capitalista. As concepções emergentes, somadas àquelas do período anterior, configurar-se-iam como matrizes político-pedagógicas de referência ao longo de todo o século XX. (MANFREDI, 2002, p. 94).

A autora relata que a concepção de Educação Profissional para o trabalho e para o emprego vai se tornando hegemônica, visto que o método empírico e espontâneo da prática artesanal cede lugar à racionalidade técnica, exigência da organização capitalista. Nesse sentido, no Estado Novo ocorre a separação entre trabalho manual e intelectual, com ênfase à divisão social do trabalho. O ensino secundário privilegia as elites, e o ensino profissional, no ensino médio, é destinado às classes menos favorecidas. O Estado, por sua vez, assume o papel de agente de desenvolvimento econômico, com investimento público substancial para a criação do parque industrial brasileiro. Em decorrência, surgem grandes empresas estatais e, ao mesmo tempo, há o favorecimento dos interesses de grupos empresariais, com a privatização do público.

Além disso, a disputa entre ensino público e privado resultou em dois princípios da Carta Magna de 1934, que “abriram espaços para que o fluxo de recursos públicos pudesse ser canalizado para entidades privadas” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2015, p. 99), de forma a oficializar a rede de ensino particular e estimulá-la, em detrimento da rede pública. Tais possibilidades foram registradas nos artigos 150 e 154. Esses princípios também permaneceram em constituições posteriores.

A Carta de 1937, segundo Ghiraldelli Júnior (2015, p. 102), “não estava interessada em determinar ao Estado tarefas no sentido de fornecer à população uma educação geral através de uma rede de ensino público e gratuito”. Nesse viés, o objetivo era manter o dualismo existente, no qual os ricos conseguiriam realizar seus estudos nos sistemas públicos ou particulares, e os pobres seriam destinados às escolas profissionais ou contar com as “caixas escolares” para alcançar um grau mais elevado.

No período de 1935 a 1942, os trabalhadores tiveram cerceados seus direitos de livre organização, com intensa repressão do governo. Em 1943, houve a construção de uma estrutura sindical oficial, como um meio de atrair a massa de trabalhadores urbanos, transformando os sindicatos em apêndices do Estado (MANFREDI, 2002). Embora o governo tivesse incorporado muitas das reivindicações dos trabalhadores, como o salário mínimo, férias remuneradas, limitação das horas da jornada de trabalho, houve, por outro lado, a legitimação dos interesses da elite. No tocante à igreja católica no período getulista, segundo Manfredi (2002), ocorreu uma política ambivalente: algumas escolas profissionais salesianas perderam seu vigor, com o surgimento das escolas profissionais oficiais e, ao mesmo tempo, a igreja ganhou apoio dos círculos operários, que eram movidos pelo ideário anticomunista e pela negação do antagonismo entre capital e trabalho.

No Estado Novo, entre 1937 e 1945, as disputas no campo da política educacional, bem como da legislação, decorreram das relações ambíguas entre Estado e os setores privados. O modelo de formação profissional, construído a partir de 1930, foi o de cerceamento e enquadramento institucional das associações de trabalhadores a uma política de convencimento e de disputa de hegemonia no plano ideológico (MANFREDI, 2002). Desse modo, a autora esclarece que:

[...] a montagem do sistema corporativista de representação sindical, além de possibilitar o desmantelamento das iniciativas dos trabalhadores, favoreceu a construção de um sistema que, paralelamente ao sistema público (às redes públicas estaduais e à rede federal), era organizado e gerido pelos organismos sindicais patronais – o chamado “Sistema S”, que teve como primeiras estruturas o Senai (1942) e o Senac (1943). (MANFREDI, 2002, p. 97, grifo do autor).

O beneficiamento das políticas aos interesses dos setores privados e das estatais, em detrimento dos interesses dos grupos populares, marcou esse período como de autoritarismo educacional. O sistema escolar assemelhou-se ao italiano, na reforma Gentile, com o ensino secundário voltado à preparação e propedêutico ao ensino superior, separado dos cursos

profissionalizantes. As Leis Orgânicas de Ensino, que surgiram nesse período, moldaram muito mais o ensino posterior ao Estado Novo do que o período da ditadura, visto que foram decretadas entre 1942 e 1946. Segundo Ghiraldelli Júnior (2015, p. 104), foi uma reforma elitista e conservadora, visto que “deu um caminho elitista ao desenvolvimento do ensino público que marcou muito a história da educação em nosso país”.

A partir da Reforma de Gustavo Capanema, em 1942, por interesses econômicos e ideológicos, os currículos foram redefinidos e uma organização de cursos, ramos, ciclos e graus foram implantados. Segundo Manfredi (2002), essa nova organização foi estruturada de forma a atender aos interesses da economia.

O ensino primário, com quatro ou cinco anos de duração, destinava-se a todas as crianças de 7 a 12 anos (Decreto-Lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946). O ensino médio, para jovens de 12 ou mais, compreendia cinco ramos. O ensino secundário (Decreto-Lei 4.244, de 9 de abril de 1942) tinha por objetivo formar os dirigentes, pelo próprio ensino ministrado e pela preparação para o superior. Os demais ramos do ensino médio tinham a finalidade de formar uma força de trabalho específica para os setores da produção e da burocracia: o ensino agrícola para o setor primário; o ensino industrial para o setor secundário; o ensino comercial para o setor terciário; o ensino normal para a formação de professores para o ensino primário. Cada ramo de ensino estava dividido em dois ciclos, o primeiro propedêutico ao segundo. O 1.º Ciclo do ensino secundário, o ginásio, era propedêutico ao 2.º Ciclo respectivo, o colégio, e também aos segundos ciclos dos demais ramos. O mesmo não se dava, entretanto, com os primeiros ciclos dos ramos profissionais, preparatórios apenas para seus respectivos segundos ciclos. (MANFREDI, 2002, p. 99).

Manfredi (2002) retoma as ideias de Cunha e explica que a divisão estabelecida nos ramos do ensino médio não correspondia à clássica divisão do trabalho manual e intelectual, uma vez que apenas o 1.º Ciclo dos ramos profissionais era destinado a formar trabalhadores manuais, atendendo às “classes menos favorecidas”. Já o 2.º Ciclo dos ramos profissionais, que formavam técnicos industriais, agrícolas e comerciais, e o ensino superior, era destinado a formar os trabalhadores intelectuais. O ensino normal era considerado como o que formava os intelectuais, formando não apenas para o próprio aparelho de ensino, como para as reprodutoras biológicas e culturais das elites dirigentes. Essa divisão dualista perdurou por 16 anos, mesmo após a queda do Estado Novo.

A Reforma Capanema não atendeu aos interesses imediatistas da industrialização. Assim, com a exigência de qualificação para atender ao parque industrial criado, houve a iniciativa do governo estadonovista de criar um sistema de ensino profissionalizante paralelo à rede pública. Desse modo, foram criados o Senai e o Senac, em convênio com a

Confederação Nacional da Indústria e a Confederação Nacional do Comércio. Com a agilidade na formação de mão de obra qualificada, esse sistema teve um crescimento significativo, após o governo Vargas. Nesse período, os alunos recebiam salários para estudar e faziam treinamentos nas próprias empresas, atraindo, dessa forma, os setores mais pobres da população (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2015).

Com a queda do Estado Novo, no período de 1945 a 1964, não houve alterações significativas com relação ao edificado no período getulista, uma vez que a nova Constituição de 1946, apesar de ter aspectos liberais, ainda manteve características do regime ditatorial. O primeiro presidente eleito pelo voto popular, Marechal Eurico Gaspar Dutra, governou de 1946 a 1950 e, com as novas eleições Getúlio Vargas, foi reconduzido ao poder. Durante todo esse período, o Estado continuou sendo o principal protagonista dos planos, projetos e programas de investimento. Segundo Ghiraldelli Júnior (2015), a maioria das lideranças políticas desse período, tanto da direita quanto da esquerda, num estilo populista de governar, apoiava-se em alguns setores da elite e utilizava a população mais pobre para se manter no poder.

Com o suicídio de Vargas, em 1954, assumiu o governo Juscelino Kubitschek (JK). Conforme Ghiraldelli Júnior (2015, p. 133), “a plataforma política de JK embasou-se na perpetuação da ordem legal e na difusão de um otimismo quanto ao desenvolvimento do nosso país”. O programa de metas de JK foi a industrialização e, com isso, fazia-se necessária a institucionalização da educação para o desenvolvimento, com incentivo ao ensino técnico-profissionalizante, “colocando a escola sob os desígnios direto do mercado de trabalho. Daí a ênfase na proliferação de uma escola capaz de formar mão de obra técnica, de nível médio, deixando a universidade para aqueles que tivessem vocação intelectual.” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2015, p. 134).

Alves (1997 apud MANFREDI, 2002, p. 102-103) explica que, ao longo das décadas de 1940 a 1970, as concepções e práticas dualistas foram cristalizadas: a concepção de educação escolar acadêmico-generalista, na qual “os alunos tinham acesso a um conjunto básico de conhecimentos que eram cada vez mais amplos à medida que progrediam nos seus estudos”, e a Educação Profissional, na qual “o aluno recebia um conjunto de informações relevantes para o domínio de seu ofício, sem aprofundamento teórico, científico e humanístico que lhe desse condições de prosseguir nos estudos ou mesmo de se qualificar em outros domínios.” (ALVES, 1997 apud MANFREDI, 2002, p. 102-103).

Em 1961, por meio da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro, houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa Lei permitiu maior flexibilidade na passagem do ensino profissionalizante e o secundário, e garantiu igualdade de tratamento, por parte do poder público, para os estabelecimentos públicos e particulares, ou seja, os recursos públicos poderiam ser destinados ao privado. No entanto, a dualidade estrutural ainda perdurou e as entidades do Sistema S tiveram grande expansão, especialmente, quando da ascensão dos militares ao poder, em 1964, com a revitalização do Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra (PIPMO), que tinha a finalidade de suprir a força de trabalho nos diversos setores da economia. Além do Sistema S, estavam inseridas nesse Programa, as escolas técnicas federais, responsáveis pela capacitação rápida de trabalhadores.

Com o incentivo fiscal da Lei n.º 6.297/1957, muitas empresas privadas desenvolveram projetos de formação profissional, aprovados pelo Ministério do Trabalho. Esses incentivos permitiram às empresas privadas a oferta de qualificação e grandes investimentos em construções e aquisição de equipamentos. Somente no ano de 1990, no governo de Fernando Collor de Mello, houve suspensão de tal prática, por meio de medida provisória.

Manfredi (2002) relata que o governo militar foi protagonista do projeto de reforma do ensino fundamental e médio. A partir da Lei n.º 5.692/1971, foi instituída a “profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário, estabelecendo, formalmente, a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos.” (MANFREDI, 2002, p. 105). Desse modo, o modelo de profissionalização universal de 2.º grau passou do modelo humanístico/científico para científico/tecnológico. Essa mudança ocorreu num momento em que o Brasil pretendia participar da economia internacional e, assim, precisava preparar a força de trabalho para o mercado de trabalho.

Segundo Ghiraldelli Júnior (2015), entre junho de 1964 e janeiro de 1968, foram firmados doze acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a *Agency for International Development*, denominados acordos “MEC-Usaid”. Esses acordos é que comprometeram nossa política educacional e determinaram o novo modelo de profissionalização. O autor esclarece, ainda, que durante os vinte e um anos da Ditadura Militar (1964-1985), houve evoluções e involuções políticas, distribuídas em três períodos: 1964-1969, 1970-1974 e 1975-1985, sendo que “as reformas do ensino foram elaboradas durante o primeiro período,

implantadas praticamente no segundo (no caso, a Lei n.º 5.692/1971) e evidenciadas como desastrosas no terceiro.” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2015, p. 149).

Araújo (2011) aponta que o modelo de Estado, que resultou na abertura do país para o capital e interesses estrangeiros, emergiu no Brasil, nas décadas de 1970 e 1980. Sobre isso, enfatiza que:

O cenário globalizado, hegemônico pelos Estados Unidos e pelo capitalismo americano, contribuiu para que os princípios da doutrina neoliberal - anti-intervencionistas e privatizantes - predominassem no Brasil, como em outras paragens, afetando as políticas de desenvolvimento até então conhecidas e praticadas. (ARAÚJO, 2011, p. 285).

Com isso, segundo a autora, ocorreu a crise de governabilidade e a inviabilidade de políticas nacionais que dessem conta do desenvolvimento econômico, bem como de políticas de renda e de bem-estar social. Nesse sentido, a ampliação da educação escolar atendeu aos ideais da sociedade do pleno emprego, sob a proteção de um Estado intervencionista, do ponto de vista econômico e social.

No primeiro governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), houve a apresentação de um Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), elaborado pelo Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE), que justificava a necessidade da reforma do Estado como uma exigência imposta pela globalização econômica e uma necessidade para o país, a fim de superá-la. Assim, sobre esse documento, temos:

A crise do Estado teve início nos anos 70, mas só nos anos 80 se tornou evidente. Paralelamente ao descontrole fiscal diversos países passaram a apresentar redução nas taxas de crescimento econômico, aumento do desemprego e elevados índices de inflação. Após várias tentativas de explicação, tornou-se claro afinal que a causa da desaceleração econômica nos países desenvolvidos e dos graves desequilíbrios na América latina e no leste europeu, era a crise do Estado que não soubera processar de forma adequada a sobrecarga de demandas a ele dirigidas. A desordem econômica expressava agora a dificuldade do Estado em continuar a administrar as crescentes expectativas em relação à política de bem-estar aplicada com relativo sucesso no pós guerra. (BRASIL, 1995, p. 10).

O PDRAE teve como referência a transferência para o setor privado das atividades que podiam ser controladas pelo mercado. Com isso, a privatização de empresas estatais e “a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder do Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado como é o caso dos

serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica”, foram denominados como processo de “publicização” (BRASIL, 1995, p. 11-12).

Na lógica da reforma, o modelo de Estado desenvolvimentista, que prevaleceu no país nos anos de 1930 a 1985, havia se esgotado e, assim, o Brasil não conseguiria competir com o mercado internacional no cenário mundial. A respeito do estado desenvolvimentista, Fiori (1999) esclarece:

[...] depois da crise do Plano Cruzado de estabilização monetária, em 1987, e da promulgação da nova Constituição de 1988, a preocupação com o desenvolvimento é definitivamente engavetada e substituída pela velha convicção neoclássica de que o crescimento das regiões atrasadas exigia adesão ao livre comércio, estabilização e homogeneização dos preços, pela via dos mercados desregulados, globalizados e competitivos. Um pouco mais à frente, em 1990, inicia-se também no Brasil desmonte institucional dos instrumentos de regulação e intervenção do Estado desenvolvimentista, de uma parte expressiva das cadeias industriais e de boa parte das infraestruturas construídas entre 1950 e 1980. Do ponto de vista político-econômico, chegava a sua última estação a ‘era desenvolvimentista’ enquanto os economistas e demais intelectuais do velho mundo subdesenvolvido voltavam a acreditar nas profecias da economia política clássica do século XIX e na visão natural, linear e cumulativa do crescimento econômico da escola neoclássica. Esse movimento ocorreu a despeito de que, com todas as críticas que já foram feitas, tenha sido só na ‘era desenvolvimentista’ que os países do Terceiro Mundo conseguiram crescer a uma taxa média superior à dos países do ‘núcleo orgânico do capitalismo’ (FIORI, 1999, p. 36-37, grifo do autor).

O papel do Estado passou de produtor para gerenciador e isso ocorreu, segundo Neves (2008, p. 170), quando o “Estado desliza de uma função de financiador e executor [...] para a de planejador e coordenador de um sistema definido como público não estatal”. A sociedade civil recebeu, nessa reforma, o papel do controle social, bem como de execução de serviços sociais e científicos. A respeito disso, Peroni (2008) esclarece

A sociedade é chamada, então, a agir onde principalmente o Estado deixou de atuar – como no caso dos países avançados que tiveram seus direitos sociais universais – ou onde a sociedade estaria dando os primeiros passos para dialogar com o Estado, para que ele começasse a atuar em termos de políticas sociais mais universais, como é o caso dos países da América Latina e em particular o Brasil. Esse processo acaba gerando um vazio, que passa então a ser ocupado pelo terceiro setor (PERONI, 2008, p. 114).

Com as mudanças no cenário mundial, advindas do capitalismo, os parâmetros para a oferta educacional passaram a ser outros, e segundo Araújo (2011) houve um atrofiamento do Estado quanto as suas responsabilidades com a educação. Esse novo modelo se opunha ao modelo intervencionista e desenvolvimentista adotado desde 1930, e ocorreu a transferência

de encargos, gastos e responsabilidades para a escola e outras instâncias administrativas. Assim, o marco regulatório do Estado passou a ser, de acordo com Araújo (2011, p. 286), “a partir da lógica típica do mercado de prescrição de metas, objetivos e controle de produtos e resultados”. Assim, ganharam força os resultados obtidos e não mais os processos educativos, a exemplo a criação dos indicadores como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A qualidade social deu lugar à qualidade total no sistema educacional e a escola se distanciou de sua função social. Nos novos modelos de gestão os princípios políticos-ideológicos foram, segundo Oliveira (2000, p. 331), para “introjetar na esfera pública as noções de eficiência, produtividade e racionalidade inerentes à lógica capitalista”.

No que se refere ao ensino profissional, o modelo de profissionalização universal e compulsória, estabelecido pela Lei n.º 5.692/1971 não vingou e muitas modificações foram sendo incorporadas ao texto original, até que a Lei n.º 7.044/1982 repôs a antiga distinção entre ensino de formação geral e profissionalizante. Desse modo o sistema dual permaneceu e segundo Manfredi (2002, p. 107) houve grande desestruturação do ensino técnico oferecido pelas redes estaduais, e somente a rede federal, por contar com autonomia desde 1959, não sofreu tal desestruturação.

Novos debates para a reestruturação do ensino médio e profissional, emergiram a partir da metade dos anos 90. Com o padrão capitalista de acumulação flexível havia a necessidade de atender o déficit de escolarização do ensino fundamental e médio, bem como médio profissionalizante, além da construção de uma nova institucionalidade que desse conta dos processos de reestruturação produtiva, da internacionalização da economia brasileira e ampliação dos direitos sociais (MANFREDI, 2002). Essas foram questões propulsoras para a reforma do ensino médio e profissional.

Ghiraldelli Júnior (2015) ressalta que a democratização do país, a partir de 1985, fez emergir uma nova Carta Magna, em substituição a anterior imposta ao Brasil e que serviu aos interesses momentâneos dos generais presidentes. Em 1988, o país ganhou a nova Constituição, resultante de inúmeros debates, pressões, movimentos populares, movimentos de grupos corporativos, dos grupos de elites que tinham a pretensão de ver seus interesses na nova Carta Magna. No campo da educação não foi diferente. Apesar de contar com inúmeras menções em todo o texto, com garantias ao direito à educação e prioridade em relação a

outros direitos, a Constituição continha “uma série de mecanismos que permitiam o deslocamento de verbas públicas para o ensino privado e coisas similares.” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2015, p. 226). De tal modo, como não havia a possibilidade dela mesma legislar no campo mais detalhado da educação, determinou a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Para a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, houve uma série de debates e elaboração de versões que atendessem ao interesse de entidades da sociedade que disputavam interesses nesse campo. No entanto, a versão final não foi a resultante desses embates, mas outra, com “uma mescla entre o projeto que ouviu os setores da população e o projeto do Senador Darcy Ribeiro” (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2015, p. 226), certamente com preponderância do segundo em relação ao primeiro.

Conforme pondera Batista (2012), na década de 1990, com a aprovação da Lei n.º 9.394 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em 20 de dezembro de 1996, pelo Congresso Nacional, houve a ênfase no domínio de saberes necessários ao fazer produtivo, próprios do modelo toyotista de produção. Assim, o domínio da técnica não era o suficiente, visto que, em determinados setores, emergia a defesa de que havia a necessidade de formar um trabalhador flexível, criativo, participativo, autônomo e crítico frente à tomada de decisões pertinentes à empresa. O autor ressalta que nesse contexto o trabalhador deveria saber trabalhar em grupo e incorporar em sua subjetividade a lógica da empresa. Para tanto deveria haver maior compromisso do trabalhador, bem como maior intensificação do trabalho, maior concentração e assertividade. Assim, os saberes não refletiam necessariamente um maior domínio do conhecimento científico.

Ainda, segundo Batista (2012), houve a tentativa de instituir uma política de formação de mão de obra qualificada para atender às exigências do mercado de trabalho, por meio do PLANFOR (Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador). No caso da educação profissional, atendendo ao modelo toyotista, houve regulamentação por meio do Decreto n.º 2.208/97, que desvinculou o Ensino Médio do ensino técnico, extinguindo os cursos dessa modalidade de ensino, conforme estabelecido no artigo 5.º do referido Decreto: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio [...]” (BRASIL, 1997). O objetivo desse Decreto era ampliar o atendimento do mercado de trabalho, por meio da dissociação da formação geral com a profissional.

O estabelecimento da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), por meio da Lei n.º 9.394/1996 e do Decreto n.º 2.208/1997, instituíram a base para a reforma do ensino profissionalizante. Vale ressaltar que, nesse período, tivemos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso, no período de 1995 a 2002, e que a aprovação da nova LDB 9.394/1996 ocorreu durante seu governo. Apesar da reforma do ensino médio e profissional, Manfredi (2002, p. 114) afirma que “é fruto de um processo histórico de disputas político-ideológicas empreendidas no âmbito da sociedade brasileira”.

Nesse contexto, a autora destaca a existência de dois projetos que representavam as aspirações e projetos no âmbito do governo federal antes da aprovação da LDB: o do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Ensino Técnico (SENTEC), e do Ministério do Trabalho, por meio da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR). Além desses, na sociedade civil, várias entidades de profissionais da educação, movimento popular, movimento sindical e organizações não governamentais se organizaram no Fórum em Defesa da Escola Pública.

A partir do diagnóstico levantado pelo Ministério do Trabalho, que revelou as deficiências qualitativas e quantitativas dos desempregados, como a precarização da escolarização, bem como as dos trabalhadores com contrato formal de trabalho, em virtude das mudanças tecnológicas ou reestruturação nos processos produtivos, foi elaborado o Plano Nacional de Educação Profissional, que previa o desenvolvimento de estratégias formativas de qualificação e requalificação dos trabalhadores jovens e adultos. Manfredi (2002, p. 116) destaca que, com esse projeto, buscava-se superar a visão predominante de treinamento e que “quanto à concepção e ao conteúdo dessa Educação Profissional, há em tal projeto a negação da dicotomia entre Educação Básica e Educação Profissional e da sobreposição ou substituição da segunda pela primeira”.

Nessa perspectiva, a educação profissional estava voltada ao desenvolvimento de habilidades básicas, específicas e de gestão, com reconhecimento de saberes adquiridos por meio do trabalho, garantindo a reinserção na educação formal. De outro modo, a Educação Profissional, como política pública, visava ao “desenvolvimento econômico e tecnológico sustentado e articulado a outras políticas de emprego, de trabalho e de renda.” (MANFREDI, 2002, p. 116).

No âmbito do Ministério da Educação, foi elaborada a proposta do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que teve como modelo o que era realizado nos países desenvolvidos. Kuenzer (1997 apud MANFREDI, 2002) afirma que:

Nesta linha de raciocínio, as políticas do atual governo, com vistas a implementar uma nova ordem nas estruturas de produção e consumo de bens e serviços, repousaria numa forte base de sustentação a ser construída por uma sólida educação geral e tecnológica, voltada para a preparação de profissionais capazes de absorver, desenvolver e gerar tecnologia. (KUENZER, 1997, p. 40 apud MANFREDI, 2002, p. 117).

Do Sistema Nacional de Educação Tecnológica participaram todas as escolas técnicas das esferas federal, estadual e municipal, além das instituições do Sistema S, com oferta de cursos nas modalidades de qualificação ocupacional, educação prática de nível de primeiro grau, integrada ao currículo de primeiro grau, formação técnica de nível superior e formação profissional superior. Sobre isso, Kuenzer (1997 apud MANFREDI, 2002) explica que:

A espinha dorsal do Sistema é formada pela rede de Centros Federais de Educação Tecnológica- Cefets; a essas unidades articular-se-ão, a partir das mesmas políticas, objetivos e normas, entidades associadas, universidades e escolas isoladas com ensino de engenharia, escolas agrotécnicas e técnicas estaduais e municipais, Senai, Senac e demais instituições particulares voltadas para o ensino técnico. Os Cefets, unidades centrais do sistema, oferecerão cursos de nível médio, superior e pós-graduação e fornecerão assistência técnica às unidades descentralizadas de segundo grau. (KUENZER, 1997, p. 41-42 apud MANFREDI, 2002, p. 119).

Quanto aos projetos defendidos pela sociedade civil, organizados no Fórum de Defesa pela Escola Pública, registrou-se a proposição da criação da escola unitária, com unificação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Nessa proposta, a ideia era de universalização do ensino público e gratuito para crianças e jovens, com escolaridade obrigatória, inclusive no ensino médio. No que se refere ao projeto dos empresários industriais, registrou-se, com o processo de modernização produtiva e globalização econômica, a necessidade de formação profissional que desse conta do aumento da escolaridade, da capacitação e requalificação profissional e a superação do descompasso existente entre a formação propiciada pela escola e a exigida nos processos de produção e globalização.

Para viabilizar o projeto dos industriais foi proposta a participação empresarial nos conselhos de ensino das escolas técnicas, de forma a auxiliar na reestruturação do ensino de 2.º grau e dos cursos de graduação na área tecnológica, com vistas a melhor articulação com o setor produtivo, a cooperação entre universidades e o Sistema S para a formação profissional, a participação do Sistema S na definição dos currículos, capacitação docente e gestão das

escolas para aproximar a formação geral da profissional, realização de convênios com sindicatos e associações para que estes também atuem como agentes de Educação Profissional (MANFREDI, 2002). Tais propostas indicavam que a posição do grupo era em favor do aumento da escolaridade básica, da ampliação do sistema de ensino profissional, no entanto, com manutenção do domínio e autonomia da gestão do sistema S.

A reforma do ensino médio e profissional, no governo de Fernando Henrique Cardoso, tinha como objetivo prioritário a melhoria da oferta educacional, bem como a adequação da oferta às demandas econômicas e sociais, que eram voltadas à produtividade e competitividade. O Decreto n.º 2.208/1997 regulamentou a LDB 9.394/1996, em seus artigos 39 a 42, estabelecendo os objetivos da educação profissional. Tais objetivos separavam o ensino médio da educação profissional, podendo a educação profissional ser realizada de forma concomitante ou sequencial ao ensino médio. Além disso, nos objetivos estava posto que o nível tecnológico corresponderia aos cursos de nível superior na área tecnológica e que a educação profissional deveria especializar e aperfeiçoar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos.

Essa reforma também foi regulamentada pela Medida Provisória n.º 1.549/1997 e pela Portaria 646/1997 que juntamente com o Decreto n.º 2.208/1997 estabeleceram uma separação entre ensino médio e profissional, gerando sistemas e redes distintas, contrapondo-se à perspectiva de uma especialização profissional como etapa que ocorreria após a conclusão de uma escola básica unitária (MANFREDI, 2002). A esse respeito, Kuenzer (2001) assevera que a reforma:

a) Repõe a dualidade estrutural, não reconhecendo a educação básica como fundamental para a formação científico-tecnológica sólida dos trabalhadores, demandada pela nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas, contrariando uma tendência que é mundialmente aceita e defendida por empresários, trabalhadores e governos; b) Supõe ruptura entre o acadêmico, desvalorizado por não ser prático, e o tecnológico, não reconhecendo o caráter transdisciplinar da ciência contemporânea, reforçando a ideia de duas redes, para acadêmicos e para trabalhadores, ao melhor estilo taylorista, que separa dirigentes de especialistas, concepção que hoje é questionada até pela organização capitalista da produção; c) Coloca a educação profissional como alternativa à educação básica, como forma de não enfrentamento do fracasso escolar decorrente da baixa qualidade de ensino, das precárias condições de trabalho e formação do professor, em função do crescente descompromisso do Estado com o seu financiamento. (KUENZER, 2001, p. 88-89).

Manfredi (2002) ressalta que tal reforma visava atender a perspectiva de redução de custos, uma vez que o custo do aluno na educação profissional era muito mais alto do que o

custo do aluno do ensino médio. Desse modo, a separação das redes permitiria o acesso generalista, menos custoso para o Estado, e também com a possibilidade de parcerias com a iniciativa privada para a manutenção e ampliação da rede de educação profissional. Destaca que, com essa divisão, o sistema regular tinha uma perspectiva de preparação para a continuidade dos estudos em nível universitário e o sistema profissional atenderia a lógica do mercado. Assim, a formação generalista restringiria o ingresso no mercado formal de trabalho a uma reduzida parcela da população.

Oliveira (2003) destaca que o Banco Mundial defendia um maior investimento na área social, vinculado ao processo de expansão do capital. Nas áreas de cunho social a educação recebeu mais que o dobro do montante de empréstimos no período 1983 e 1994, de forma a promover um quadro qualificado de trabalhadores e impulsionar o desenvolvimento econômico. Nesse sentido, Oliveira (2003) esclarece que:

Embora reconheçamos a importância do Banco Mundial na determinação das políticas educacionais, seu objetivo maior não está centrado neste setor. A necessidade de subordinar as políticas governamentais à reestruturação do Estado e o objetivo de garantir que todas as ações estatais sejam adequadas ao processo de competitividade econômica faz com que o Banco Mundial tenha uma importância muito grande, não só enquanto recomendador de políticas, mas principalmente enquanto elemento definidor de passos a serem seguidos pelos governantes. O Banco Mundial, agindo em concordância com o Fundo Monetário Internacional, em vez de criar condições para que as nações contratantes de empréstimos utilizem estes recursos de forma a garantirem para si um novo papel no cenário internacional, as subordina a uma posição de inferioridade na divisão internacional do trabalho. (OLIVEIRA, 2003, p. 48-49).

Nessa esteira, a educação é vista como instrumento de mobilidade social e investimento necessário para o alcance da competitividade. A formação integral tão defendida por vários segmentos da sociedade foi totalmente desprezada. Oliveira (2003, p. 55) destaca o papel desempenhado por agências multilaterais, a exemplo da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) que, na década de 1990, incluiu investimentos na educação “como um dos pilares para os países da América Latina e do Caribe modificarem sua posição na divisão internacional do trabalho”. O autor enfatiza que embora a preocupação da Cepal estivesse voltada para o processo de aprendizagem, seu modelo de sujeito autônomo era relacionado com o modelo exigido pelo setor produtivo. Desse modo, a ideia de polivalência da Cepal e de muitos outros grupos que se aproximavam dos empresários, era de uma autonomia que não condizia com o ser participativo, democrático e integral, que tem o processo educativo para a construção da sociedade solidária (OLIVEIRA, 2003).

A Cepal não tinha uma proposta detalhada para a educação profissional, embora defendesse que esta deveria estar atenta aos interesses do setor produtivo. Para a Cepal apenas as atividades de qualificação não eram suficientes para eliminar as desigualdades entre os trabalhadores com baixa escolarização e o dos países industrializados, também entendia que as ações de qualificação não podiam se restringir aos jovens, sendo necessário envolver os que já estavam no mercado trabalho. Assim, as iniciativas do governo brasileiro na política de educação profissional, por meio do Planfor, bem como a incorporação do discurso de que a qualificação profissional teria repercussão direta no aumento da competitividade industrial, se aproximaram das sugestões oriundas da Cepal (OLIVEIRA, 2003).

Kuenzer (2000 apud MANFREDI, 2002) esclarece com mais detalhes a adoção das recomendações do Banco Mundial nas políticas educacionais no Estado Brasileiro:

Em virtude do elevado investimento que seria necessário para universalizar pelo menos o ensino médio nos países periféricos, o Banco Mundial tem recomendado que se priorize o ensino fundamental, deixando de investir na Educação Profissional especializada e de elevado custo como estratégia de racionalização financeira com vistas ao atingimento das metas de ajuste fiscal. Tal recomendação vem respaldada em pesquisa encomendada pelo próprio banco, que concluiu ser o nível fundamental o de maior retorno econômico e ser irracional o investimento em um tipo de formação profissional cara e prolongada, em face da crescente extinção de postos de trabalho e da mudança do paradigma técnico para o tecnológico. [...] Desta forma, pode-se compreender que as políticas de educação formuladas para o Brasil nos próximos anos é dotada de uma lógica seletiva, baseada no pressuposto de que a 'sociedade do conhecimento' é para poucos. Compreende-se, também, a sua organicidade com o modelo de acumulação flexível, que exige formação de novo tipo, a integração da ciência, tecnologia e trabalho, para os privilegiados ocupantes dos poucos postos que não correm risco de precarização, que 'nasceram competentes para estudar' e que certamente não são os pobres. (KUENZER, 2000, p. 23-24 apud MANFREDI, 2002, p. 136)

A autora, ainda, assevera que a reforma instituída no governo FHC resultou no dissenso sobre a implementação, na desestruturação das redes de ensino existentes, principalmente pelo fato de a Medida Provisória n.º 1.549/1997 definir a responsabilidade aos Estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo e/ou organizações não-governamentais de manutenção e gestão do ensino técnico. De tal modo, a União se eximiu de continuar a expansão da rede técnica federal (MANFREDI, 2002).

Ao observarmos a relação do Estado com as políticas educacionais no Brasil percebemos que, em virtude das alterações provenientes do capitalismo mundial, no início do século XX, houve uma crescente evolução na dívida histórica com a população excluída e a

emergente necessidade da promoção da igualdade econômica e social. Nessa esteira, cabe ressaltar que a educação alterou sua lógica e passou à lógica da produtividade que, de acordo com Tominaga, Heradão e Carmo (2011), nas palavras de Peroni, trata-se de um ‘movimento internacional’ de ‘hegemonia neoliberal e de globalização’ no qual os organismos internacionais passaram a influenciar as políticas educacionais, com o consentimento do governo brasileiro que cedeu espaço às agências multilaterais para elaboração de suas políticas educacionais. Segundo Dourado (2007):

Tais constatações evidenciam limites estruturais à lógica político-pedagógica dos processos de proposição e materialização das políticas educacionais, configurando-se, desse modo, em claro indicador de gestão centralizada e de pouca eficácia pedagógica para mudanças substantivas nos sistemas de ensino, ainda que provoque alterações de rotina, ajustes e pequenas adequações no cotidiano escolar, o que pode acarretar a suspensão de ações consolidadas na prática escolar sem a efetiva incorporação de novos formatos de organização e gestão. Isto não redundou em mudança e, sim, em um cenário de hibridismo no plano das concepções e das práticas que, historicamente, no Brasil, têm resultado em realidade educacional excludente e seletiva. (DOURADO, 2007, p. 926).

Com esse cenário, Dourado (2007) enfatiza que, no Brasil, as ações no âmbito educacional ocorreram de modo parcial ou pouco efetivas, com a desestabilização do que já estava instituído e sem força política para a institucionalização de novos parâmetros para as práticas educativas. Nesse viés, surgiram políticas focalizadas, nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998; 1999-2002), que propiciaram o surgimento de programas e ações do governo federal aos estados e municípios, entre os quais Dourado destaca: a disseminação de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a implantação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) pelo FUNDESCOLA, a criação do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e a implementação de uma política de avaliação fortemente centralizada, em detrimento de um sistema que propiciasse a colaboração recíproca entre os entes federados. Ainda, conforme Dourado (2007):

Tal cenário contribuiu, sobremaneira, para a desarticulação de experiências e projetos em andamento e para a adoção de medidas ligadas às políticas federais para a educação básica, em função da necessidade dos sistemas e escolas buscarem fontes complementares de recursos. Tal adesão, contudo, não provocou, necessariamente, a mudança da cultura institucional dos sistemas e das escolas. Em muitos casos, resultou em ajustes e arranjos funcionais dos processos em curso nesses espaços, alterando, por vezes, a lógica e a natureza das escolas e, em alguns casos, a sua concepção pedagógica, a fim de cumprir obrigações “contratuais” com o governo federal no âmbito da prestação de contas. (DOURADO, 2007, p. 927, grifo do autor).

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), uma ideia presente ao longo da República, e nos debates na construção de uma nova constituição. A LDB 9.394/1996 previu em seu texto que a União deveria encaminhar no prazo de um ano o Plano ao Congresso Nacional e, no espaço de dez anos, o envio para sua avaliação. No entanto, a aprovação do Plano Nacional de Educação ocorreu por meio da Lei n.º 10.172/2001.

Vale lembrar que, anteriormente, tivemos o Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003), resultado dos compromissos internacionais assumidos pelo Brasil, na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia. Tal Conferência inclui o Brasil no ‘G-9’, o grupo de nove países com as maiores taxas de analfabetismo do mundo. Nessa ocasião, o país estava sob o governo de Fernando Collor de Mello e, somente após o *impeachment* e já no governo de Itamar Franco (1992-1994), é que se deu a devida atenção aos compromissos assumidos na conferência. Desse modo, no governo de Fernando Henrique Cardoso esse documento, assim como outros resultantes de ampla mobilização regional e nacional, foi considerado ao elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE).

Ghiraldelli Júnior (2015, p. 260), ao discorrer a respeito do PNE, afirma que este “definiu as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação’, ‘as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino’ e ‘as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, nos próximos dez anos’”. Nesse sentido, o autor explica que, em termos educacionais, não é de se estranhar a proliferação de programas governamentais, nos últimos anos do século XX e começo do século XXI, durante o governo de FHC.

Relata, ainda, que no período do governo de FHC foram gerados dois tipos de diretrizes para a educação brasileira: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes do Ensino (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2015). Os PCNs compuseram uma coleção com o que se poderia fazer no âmbito de cada escola, já as Diretrizes Curriculares do Ensino continham o aparato teórico, filosófico, sociológico, antropológico que muitas vezes não traziam como operacionalizar as ideias gerais, apontando para as áreas do saber e para as disciplinas, sem discriminar o conteúdo que poderia ser avaliado de modo objetivo.

Manfredi (2002, p. 295) conclui que “o PNE oficial para a Educação Profissional surge numa conjuntura de dissenso entre os órgãos formuladores e os diferentes grupos

sociais interessados e de configurações em processo de construção”. Desse modo, sua construção e implementação foi conflituosa. Ainda, com relação ao conteúdo, a autora aponta como vago, genérico e incompleto, sem atender às necessidades e demandas da Educação Profissional, sem restar claro o papel do estado, dos poderes públicos, a forma de articulação entre as redes, as prioridades relativas ao atendimento do cliente-alvo e níveis da educação, as possibilidades de articulação de continuidade entre os diferentes modelos e programas de formação, e com o sistema público de educação profissional (MANFREDI, 2002).

No ano de 2003, com o fim do governo FHC, a mudança do governo brasileiro e o início do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, um governo popular, ganhou força o movimento de educadores que lutava para a alteração do Decreto n.º 2.208/1997. Vários debates, em diversos encontros e audiências realizadas com representantes de entidades da sociedade civil e órgãos governamentais apontaram para a necessidade da construção de novas regulamentações, mais coerentes para a transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira. Em contraposição ao modelo educacional, estabelecido pelo Decreto n.º 2.208/1997, uma série de correções foram propostas à formação profissional no início do Governo Lula, bem como foram questionados os aspectos legais e pedagógicos do Decreto 2.208/1997 no que tange a educação profissional, especialmente no capítulo III da LDB, artigos 39 a 42, que foram regulamentados por esse Decreto.

Com a revogação do Decreto n.º 2.208/1997 por meio do Decreto n.º 5.154/2004 esses artigos foram alterados, excluindo o caráter dual da educação que separava a educação básica da educação profissional. Cabe ressaltar que apenas em 2008 é que a LDB 9.394/1996 teve a inserção da Seção IV-A ‘Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio’ no Capítulo II que trata da Educação Básica, e a alteração do Capítulo III ‘Da Educação Profissional’, ambos por meio da Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008, que redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica na LDB.

As discussões realizadas, quando da revogação do Decreto n.º 2.208/1997 foram, no sentido de alteração do ensino médio para que fosse voltado “aos seus principais sentidos – sujeitos e conhecimentos – buscando superar a determinação histórica do mercado de trabalho sobre essa etapa de ensino.” (BRASIL, 2007, p. 06). Assim, a política de ensino médio buscou superar a dualidade da “formação específica e formação geral e que desloque o foco

dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.” (BRASIL, 2007, p. 06).

Por ser o governo do presidente Lula de origem operária e com vinculação ao movimento sindical, houve grande expectativa para mudança no cenário educacional, no sentido de garantir os princípios de direito social e do tratamento da educação como bem público. Entre as propostas de seu projeto de governo, estavam pautadas as questões sociais do país, a retomada do crescimento econômico, a resolução dos problemas de desemprego e distribuição de renda. Dessa forma, a expansão da Rede Federal destacou-se como um importante projeto estratégico na política do governo federal. Para colocar essa política em prática, foi necessária toda uma articulação de alteração do aparato legal que envolvia a educação profissional e tecnológica.

Cabe destacar que a oferta de educação profissional estava, anteriormente, regulada pela Lei n.º 8.948/1994, que determinava que a expansão da oferta de educação profissional, com criação de novas unidades pela União, somente poderia ocorrer em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo, ou organizações não governamentais, responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. Com a revogação do inciso que tratava deste item na Lei e por meio da Lei n.º 11.895/2005, a expansão da oferta de educação profissional, com a criação de novas unidades de ensino por parte da União, teve sua redação alterada com a inclusão de ‘preferencialmente’, em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. Assim, a maior parte da oferta e do financiamento da educação profissional passou para as mãos do governo federal.

O tratamento dado à educação profissional no governo Lula seria de reconstruí-la como política pública e corrigir distorções de conceitos e práticas adotadas pelo governo anterior. A mais relevante correção, sem dúvida, foi a revogação do Decreto n.º 2.208/1997. Além dessa, a política de educação profissional processa-se “mediante programas focais e contingentes, a exemplo dos seguintes: Escola de Fábrica, Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e do Inclusão de Jovens (PROJOVEM).” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1090).

Kuenzer (2010, p. 256) destaca que o PLANFOR, implantado pelo Ministério do Trabalho e Emprego no período de 1995 a 2002, “teve como proposta articular as Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda, tendo como principal fonte de financiamento o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT)”. A autora esclarece que nesse plano foi criado o serviço civil voluntário do qual se estruturou o Juventude Cidadã, no Governo Lula. Discorre que a partir da avaliação do PLANFOR foi apresentado pelo governo Lula uma proposta de política pública de educação profissional, constante no Plano Nacional de Qualificação (PNQ) 2003-2007. Tal plano apresentava como objetivos: “inclusão social e redução das desigualdades sociais; crescimento com geração de trabalho, emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades regionais; e promoção e expansão da cidadania e fortalecimento da democracia.” (KUENZER, 2010, p. 257). Para operacionalizar as políticas de educação profissional no governo Lula foram identificadas por Kuenzer (2010) três linhas programáticas:

A primeira, que se constitui na proposta reformulada do PLANFOR, continua financiando ações que integram o Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (Codefat) e as Comissões Estaduais e Municipais de Trabalho, com recursos, cada vez mais exíguos, do FAT; a segunda, que congrega os programas que apresentam efetiva vinculação com a educação básica, e a terceira, que congrega as ações que têm sua origem no Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE). (KUENZER, 2010, p. 257).

Nesse bojo, a autora esclarece que deram continuidade o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (PRONERA), o Programa de Melhoria e Expansão da Educação Profissional (PROEP) e foram criados outros como o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), com o Projeto Juventude Cidadã e o Jovem Empreendedor.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), três dias após a publicação do Decreto n.º 5.154/2004, foi anunciado o Programa Escola de Fábrica, com um modelo restrito à aprendizagem profissional. Esse programa tinha como política a parceria público-privado na qualificação profissional de jovens de 16 a 24 anos, com renda per capita de até um salário mínimo, matriculados na educação básica. Nesse ínterim, com a reestruturação do Ministério da Educação - MEC a política de ensino médio passou para a Secretaria de Educação Básica, separando-a da política de educação profissional. Essa nova conjuntura demonstrou que a política de integração não era prioridade do MEC. Desse modo, para que a proposta anterior

vingasse, e o ensino médio e profissional fosse ofertado sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura era necessário encaminhar ao Conselho Nacional de Educação (CNE) uma proposta de diretrizes operacionais e de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio e a educação profissional. Ainda seria necessário fomentar a implantação do ensino médio integrado em sua rede e nas redes estaduais.

Para fomentar a implantação do ensino médio integrado na Rede Federal, poderia ser utilizado o Programa de Melhoria e Expansão da Educação Profissional (PROEP) como fonte de financiamento e, nas redes estaduais, além do PROEP, o Programa de Melhoria do Ensino Médio (PROMED) poderia redirecionar seus objetivos e prioridades de financiamento. Dessa maneira, o Ministro da Educação assinou convênios com os secretários de educação do Paraná, Santa Catarina e Espírito Santo para apoiar a implantação dos cursos de ensino médio integrado, inclusive com repasse financeiros para tal (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Os autores apontam que o parecer do CNE, referente ao Decreto n.º 5.154/2004, qual seja o Parecer CNE/CEB n.º 39/2004, bem como a Resolução CNE/CEB n.º 01/2005, que incorporou as alterações indicadas no parecer, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Educação Profissional, mantiveram a independência dos cursos que se tentou superar com o novo Decreto. Embora o parecer reconheça a forma integrada como curso único, com matrícula e conclusão únicas, os conteúdos são de ‘naturezas diversas’ (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Os autores enfatizam que, com as diretrizes da Resolução CNE/CEB, n.º 01/2005, há a “continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1095). De tal modo, anulando o potencial que estava posto na origem do Decreto.

Dentre as distorções que o governo de Lula pretendia sanar, estava a relacionada à formação de jovens e adultos. Assim, o MEC lançou, em 2005, por meio do Decreto n.º 5.478/2005, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), obrigando as instituições da rede federal a ofertar 10% de suas vagas aos jovens acima de 18 anos e que tivessem cursado apenas o ensino fundamental. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) apontam que, assim como ocorreu no Parecer CNE/CEB n.º 39/2004 e Resolução CNE/CEB n.º 01/2005, o princípio

que norteou a modalidade EJA, não era de integração, embora previsto no Decreto n.º 5.154/2004, mas de independência entre a formação geral e específica, uma vez que se exige a conclusão da formação geral para que se obtenha a certificação da qualificação para o trabalho. Concluem que “essas medidas se constituem, na verdade, em falsos avanços; simulacros que nos distraem enquanto permitem a vitória dos conservadores, os quais, no meio de ‘uma ou outra alteração’, mantém tudo como estava antes.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1099).

Aliado ao programa de inclusão social Escola de Fábrica, no governo Lula, houve o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), um programa da Secretaria Geral da Presidência da República em parceria com o MEC, Ministério do Trabalho e Emprego e Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), esse programa era voltado a jovens de 18 a 24 anos, que concluíram a primeira etapa do ensino fundamental (quarta-série) e não tinham vínculos formais de trabalho. Com o pagamento de uma bolsa aos estudantes, o objetivo do programa era de contribuir para a formação do jovem, a identificação de oportunidades de trabalho e capacitação dos jovens para o mundo do trabalho; a identificação, elaboração de planos e o desenvolvimento de experiências de ações comunitárias; a inclusão digital como instrumento de inserção produtiva e de comunicação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Quanto aos programas do Governo Lula para inclusão social, os autores concluem que tanto o programa PROJOVEM quanto o Escola de Fábrica, não permitiram a real integração, uma vez que seria necessário integrar com outras políticas, tais como a inserção profissional e a melhoria de renda das famílias num projeto de desenvolvimento econômico e social e de distribuição de renda (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Kuenzer (2010, p. 268) ressalta que “os princípios que orientaram a educação profissional no governo Fernando Henrique não foram superados no governo Lula, alguns deles, inclusive tendo sido fortalecidos”. Por outro lado, outras ações do governo contribuíram para a diminuição da pobreza, tais como o Programa Bolsa Família, o aumento do salário mínimo e a expansão do crédito. Além disso, cabe lembrar que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) alcançou a Educação Infantil e o Ensino Médio e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), o FIES, o Sistema de Seleção Unificada (SISU), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

(REUNI), ampliaram significativamente as vagas no Ensino Superior Público. Ainda, houve o investimento realizado no governo Lula para a expansão da rede federal, com a construção de várias unidades no país.

Em 24 de abril de 2007, com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação: razão, princípios e programas (PDE) pelo Ministério da Educação, houve a preocupação com o desenvolvimento sistêmico e colaborativo, e assim, sua proposta sinalizou que “em regime de colaboração, às normas gerais da educação na articulação com o desenvolvimento socioeconômico que se realiza no território, ordenado segundo a lógica do arranjo educativo – local, regional ou nacional.” (BRASIL, 2007, p. 11-12). Nesse documento, temos registrada a importância da Rede Federal para a expansão da oferta e melhoria da qualidade da educação. Desse modo, a proposta de atuação dos Institutos Federais

[...] a proposição dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFET), como modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica para uma atuação integrada e referenciada regionalmente, evidencia com grande nitidez os desejáveis enlances entre educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade. A missão institucional dos IFET deve, no que respeita à relação entre educação e trabalho, orientar-se pelos seguintes objetivos: ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão. Quanto à relação entre educação e ciência, o IFET deve constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, voltado à investigação empírica; qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas escolas públicas; oferecer programas especiais de formação pedagógica inicial e continuada, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de física, química, biologia e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional, e oferecer programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica. (BRASIL, 2007, p. 32-33).

De acordo com o PDE, no período de 1995 a 1998, a Rede de Educação Profissional e Tecnológica estagnou e não expandiu, visto que nesse período “não foi autorizada a contratação de um único docente ou técnico para o sistema de 140 unidades. De 2003 a 2006, foi autorizada a contratação de 3.433 docentes e técnicos administrativos.” (BRASIL, 2007, p. 32). Foi a partir do governo Luiz Inácio Lula da Silva que se deflagrou a expansão da rede, sendo que, com a publicação da Lei n.º 11.195, de 18 de novembro de 2005, ocorreu o

lançamento da primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a construção de 64 (sessenta e quatro) novas unidades de ensino. No ano de 2007, houve o lançamento da segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, com a meta entregar mais 150 (cento e cinquenta) novas unidades, cobrindo todas as regiões do país, com a oferta de cursos de qualificação, de ensino técnico, superior e de pós-graduação, observado o atendimento das necessidades de desenvolvimento local e regional.

Com o Decreto n.º 6.095, de 24 de abril de 2007, que estabeleceu diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica, ocorreu a possibilidade de agregação voluntária dos Centros Federais de Educação Tecnológica - CEFET, Escolas Técnicas Federais - ETF, Escolas Agrotécnicas Federais - EAF e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, localizados em um mesmo Estado (BRASIL, 2007). Nesse decreto, foram determinadas a natureza dos IFET, em seu artigo 1.º

§ 2º - Os projetos de lei de criação dos IFETs considerarão cada instituto como instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampus, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas, nos termos do modelo estabelecido neste Decreto e das respectivas leis de criação. (BRASIL, 2007).

Desse modo, a intenção do governo Lula era integrar e sistematizar as ações da rede federal, visto que, até então, existia um universo de instituições distribuídas pelo país, com propostas acadêmicas distintas e preocupadas com seu desempenho como forma de barganha política, e a partir de então, ao assumir uma única tipologia, facilitaria o processo de gestão, numa nova institucionalidade.

Em 2011, o governo passou para a presidente Dilma Vana Rousseff, outro governo popular que deu prosseguimento à forma de governo de Lula. Para tanto, investiu em políticas assistencialistas e em programas que visavam à manutenção dos resultados obtidos, desde 2003, pelo então presidente Lula. O destaque de seu governo, no que tange à educação profissional foi o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), estabelecido pela Lei n.º 12.513/2011. Com este programa, o governo pretendia ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica, por meio de

programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira. O PRONATEC foi executado tanto pela Rede Federal quanto pelo Sistema S, bem como por instituições particulares. A Lei n.º 12.513/2011, que institui o PRONATEC, traz os seguintes objetivos do programa:

I - expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; II - fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica; III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional; IV - ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional; V - estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. (BRASIL, 2011).

Com o PRONATEC, foi possível qualificar a mão de obra para o trabalho, com cursos de longa ou curta duração. No entanto, não houve um acompanhamento sistemático para analisar os resultados obtidos, nem tampouco a avaliação dos cursos ofertados com bolsa formação, muitas vezes, desvinculados das entidades ofertantes, como uma escola à parte no processo educativo. Notou-se, ainda, o descompromisso por parte da sociedade com esse programa.

A presidenta Dilma propunha, em seu governo, a continuidade das ações já realizadas por seu antecessor do mesmo partido. Desse modo, o programa de expansão da educação superior previa a construção de universidades federais, *campi* universitários e novas unidades dos Institutos Federais, com o objetivo de interiorização dos institutos e universidades para a formação profissional, superação da miséria e geração de renda. Além disso, em 2011 criou o “Ciência sem Fronteiras”, no intuito de estimular a mobilidade de estudantes, professores e pesquisadores, mediante a concessão de bolsas para as áreas consideradas prioritárias/estratégicas em universidades estrangeiras. Havia também a intenção do governo de atrair pessoas qualificadas para trabalhar no Brasil.

No programa de governo Dilma, estavam presentes o fortalecimento das políticas sociais e a busca do crescimento econômico inclusivo e sustentável, a competitividade produtiva e o acesso à educação de qualidade para o alcance da competitividade produtiva. Para tanto, propôs o crescimento do emprego, a ampliação e qualificação do mercado interno e a expansão das exportações, a qualificação de mão de obra, o desenvolvimento tecnológico, a modernização do parque industrial entre outros, que estavam no bojo das ações a serem perseguidas em seu governo.

Durante o início de seu mandato, foram aprovadas as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, por meio da Resolução CNE/CEB n.º 6/2012. Essas Diretrizes estabeleceram um

conjunto articulado de princípios e critérios a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas instituições de ensino públicas e privadas, na organização e no planejamento, desenvolvimento e avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inclusive fazendo uso da certificação profissional de cursos. (BRASIL, 2012).

Destacamos que, durante o governo Dilma, concretizou-se e foi aprovado o novo Plano Nacional de Educação 2014-2024, que teve em 2010, em Brasília, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada durante o governo Lula. O novo PNE foi aprovado por meio da Lei n.º 13.005/2014 e foi fruto de amplo debate com toda a sociedade. No entanto, em meio às discussões e atendendo a interesses contraditórios, surgiu o debate da Reforma do Ensino Médio, alterando o proposto, até então, para o ensino médio. Tal debate não foi concluído no governo Dilma, sendo continuado no governo de Michel Temer.

3.2 A CRIAÇÃO E A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO IFMS E OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS DO CAMPUS CAMPO GRANDE

Para lançar mão de outras análises dessa instituição escolar, faz-se necessário, ainda que brevemente, contextualizar o cenário, de forma a verificar a articulação da política educacional nacional com o cenário socioeconômico do estado de Mato Grosso do Sul, quando da implantação do IFMS no estado, entendendo que a política educacional é parte da política social.

Não é nosso objetivo trazer aqui, em detalhes, todo esse histórico, mas entendermos, ainda que resumidamente, como tais questões nos ajudam a elucidar o surgimento do IFMS no estado de Mato Grosso do Sul.

A região Centro-Oeste, segundo Abreu (2001), foi pensada como vazio demográfico ou, no máximo, como área de vocação agropecuária até o momento da divisão territorial, na década de 1970. Embora se falasse em vazio, a autora relata que foram identificados outros elementos de desenvolvimento como a mineração, a erva-mate e a borracha. Abreu afirma que a expansão das ferrovias para o Oeste contribuiu para o reordenamento urbano regional, a

exemplo, no trecho da Ferrovia Noroeste do Brasil onde foram desenvolvidos no início do século XX vários municípios, dentre os quais Campo Grande. Relata, igualmente, que pelo advento da ferrovia também foram estimuladas a indústria pastoril e atraídos imigrantes que se instalaram na região, principalmente na região de Dourados, dedicando-se ao cultivo de arroz, amendoim, milho, feijão, café, mandioca e mamona e, posteriormente, soja e trigo.

Outro fator apontado pela autora que contribuiu para o desenvolvimento da região Centro-Oeste, foi o Programa de Desenvolvimento do Centro-Oeste (PRODOESTE). O programa foi criado pelo Ministério dos Transportes, que atuou na construção de rodovias, entre as quais a rodovia BR-163 e BR 262, visto que ambas que interligavam Campo Grande a outros trechos e que “traçaram uma nova participação do Oeste brasileiro no cenário econômico nacional” (ABREU, 2001, p. 69). Ainda, conforme apontado por Abreu (2001):

No bojo da produção agrícola, cresceu, de um lado, a implantação das indústrias químicas, de máquinas e implementos agrícolas e, de outro lado, acelerou-se a modernização das indústrias de processamento de alimentos e de transformação de oleaginosas. O desenvolvimento desse processo, segundo alguns autores, consolidar-se-ia no CAI – Complexo Agroindustrial, composto por um conjunto indissociável de sujeitos representativos dos interesses das empresas multinacionais (de implementos agrícolas, tratores e defensivos agrícolas), dos empresários rurais que muitas vezes se tornavam também industriais e ainda dos banqueiros, já que todas as transações de produção eram financiadas, e os preços, subsidiados. Esta seria uma das principais colunas de sustentação do processo de ampliação de participação do espaço oestino na economia nacional, bem como no processo de modernização da agricultura. (ABREU, 2001, p. 72-73).

A autora esclarece que através do CAI e da Superintendência de Desenvolvimento do Centro-Oeste (SUDECO) ocorrem transformações no perfil da agropecuária e na configuração espacial sul-mato-grossense, passando a um grande potencial para a expansão da agricultura moderna. Assim, “a ocupação e intervenção na região Centro-Oeste faz parte de uma política nacional de racionalização da economia, no sentido de responder às necessidades do padrão de acumulação e valorização do capital, tanto em âmbito externo como interno.” (ABREU, 2001, p. 73). Coube à Superintendência do Desenvolvimento do Centro-Oeste (SUDECO) o estudo e o diagnóstico, bem como a indicação de investimentos a partir dos resultados obtidos nesses estudos. Como vimos, no período do governo militar houve a conceituação de desenvolvimento relacionada ao crescimento econômico, ou seja, voltado à superação do subdesenvolvimento pela autodeterminação nacional. Dessa maneira, as ações desenvolvidas caminharam no sentido de “fortalecimento do capital monopolista alicerçado na indústria multinacional, bem como na substituição da agricultura de subsistência, em favor

da agricultura comercial, para nesse sentido ampliar o mercado nacional.” (ABREU, 2001, p. 80).

Abreu (2001, p. 86) destaca que o Projeto de Desenvolvimento Econômico-Social do Centro-Oeste (PLADESCO) foi o primeiro plano desenvolvido pela SUDECO, a partir de “diagnósticos e prognósticos para uma programação de ações a longo e médio prazos, dentro das metas nacionais de expansão do mercado e de ampliação da produção de produtos não-tradicionais”. Dentre os objetivos elencados nesse planejamento, estiveram: elevar a participação do produto regional na formação do PIB de 3,3% para 5% até final de 1970; melhorar a distribuição participativa entre os setores primário, secundário e terciário e elevar a participação da indústria na formação do Produto Regional Bruto (PRB) de 5,5% para 10% até 1974. Para o alcance desses objetivos e metas, foram elaborados o I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND), o II PND, com os Programas Especiais, o III PND (1980-1985) e o III PLADESCO (1980-1990).

Para o desenvolvimento desse plano, foram especificadas duas estratégias, sendo uma espacial e outra setorial. Conforme esclarecido por Abreu (2001):

A espacial refere-se à concentração dos impactos do desenvolvimento em sub regiões, nitidamente, dotadas de vocação agropecuária, agromineral, agroenergética e agroindustrial, a fim de otimizar a utilização dos recursos disponíveis [...]. A estratégia setorial, complementarmente voltava-se para a priorização dos recursos financeiros, essencialmente, nos setores agropecuários e agroenergéticos; a criação de complexos econômicos de modo integrado, enfatizando a agroindústria e a integração nacional através da ocupação econômica e a fixação da população de migrantes. (ABREU, 2001, p. 210).

Com relação ao III PND, permaneceu o apoio do Governo Federal à implantação do Estado de Mato Grosso do Sul (ABREU, 2001, p. 210), logo após a divisão territorial do Estado do Mato Grosso. O III PLADESCO, por sua vez:

Veio fortalecer a ideia de ‘vocação agrícola’ regional, respaldada pelo ‘boom’ da soja, promovido pelas políticas de crédito agrícola e de preços mínimos, que foram implementados pelo Banco Central – inclusive a linha de financiamento do POLOCENTRO – bem como, em parte, através da infra-estrutura e da pesquisa incorporadas através dos Programas Especiais – especialmente o PRODEGRAN e o próprio POLOCENTRO. Esse plano estimularia, ainda, como reforço, a implantação das agroindústrias [...] trazendo como proposta de industrialização da soja, da carne, do couro, da cana-de-açúcar, além de uma reforma institucional, com a divisão do então Mato Grosso. (ABREU, 2001, p. 212).

A autora enfatiza que, com esse plano no Mato Grosso do Sul, os produtos como soja e carne seriam, cada vez mais, beneficiados internamente. Nesse vértice, a vocação agropecuária cederia espaço à agroindústria, porém ressalta que “somente no ano de 1986 houve a predominância do setor agroindustrial no Distrito Industrial de Dourados.” (ABREU, 2001, p. 256).

Tais aspectos referentes ao cenário econômico de Mato Grosso do Sul nos levam a compreender as transformações pelas quais passou o estado e suas implicações na esfera educacional, particularmente no objeto em questão, que é a constituição dos cursos técnicos integrados no IFMS, no município de Campo Grande.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2009-2013 do IFMS o estado de Mato Grosso do Sul, após seu desmembramento do estado de Mato Grosso, por meio da Lei Complementar n.º 31, de 11 de outubro de 1977, “requer a diversificação de sua estrutura produtiva para reduzir a excessiva dependência do binômio boi-soja e, recentemente, do carvão–cana de açúcar.” (IFMS, 2009, p. 16). Dessa maneira, de acordo com o PDI a implantação do IFMS, poderia contribuir com o desenvolvimento, visto que “propiciará mudanças significativas na estrutura econômica do Estado e buscará a formação de pessoas capacitadas no âmbito da educação tecnológica, que permitirá o surgimento de novas iniciativas empreendedoras, voltadas a setores produtivos ainda não explorados.” (ABREU, 2001, p. 16).

A história da institucionalização do IFMS no estado de Mato Grosso do Sul foi iniciada no ano 2007, quando por meio da Lei n.º 11.534, de 25 de outubro de 2007, foi criada a Escola Técnica Federal no Mato Grosso do Sul, com sede em Campo Grande e a Escola Agrotécnica Federal em Nova Andradina, ambas as entidades de natureza autárquica, vinculadas ao Ministério da Educação. A Escola Técnica Federal no Mato Grosso do Sul recebeu 25 (vinte e cinco) cargos de direção e função gratificada, 25 (vinte e cinco) cargos de nível E (nível superior) e 40 (quarenta) cargos de nível C e D, e 9 (nove) de nível intermediário.

A Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul e a Escola Agrotécnica Federal de Nova Andradina não chegaram a entrar em funcionamento, dada a reestruturação ocorrida na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, e ambas passaram a compor os campi

do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul pela promulgação da Lei n.º. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul - IFMS, vinculado à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC, do Ministério da Educação – MEC integra o programa de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do governo federal, na denominada segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal. Caracteriza-se por possuir natureza jurídica de autarquia, sendo detentor de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008).

No ano 2008, a previsão era de instalação dos campi Campo Grande e Nova Andradina. Para que a nova instituição entrasse em funcionamento, o MEC instituiu a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) como tutora do processo de implantação. Nesse ínterim, para a administração da Escola Técnica Federal, foi nomeado o primeiro Reitor Pró-Tempore do IFMS - Portaria 017, de 08 de janeiro de 2009, Marcus Aurélius Stier Serpe, professor cedido da Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR).

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, dentre eles o Campus Campo Grande, que teve sua autorização de funcionamento por meio da Portaria n.º 79, de 29 de janeiro de 2011, publicada no Diário Oficial da União de 31 de janeiro de 2011.

Em 2014, foram implantadas três novas unidades, totalizando dez campi em dez municípios – Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Coxim, Dourados, Jardim, Naviraí, Nova Andradina, Ponta Porã e Três Lagoas. Dessa maneira o IFMS oferta no Estado de Mato Grosso do Sul educação profissional e tecnológica nos níveis básico e superior em diferentes modalidades de ensino com inserção na pesquisa aplicada e em ações de extensão tecnológica. No rol de cursos ofertados estão os cursos técnicos de nível médio, graduação, pós-graduação, educação a distância, além de qualificação profissional por meio de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e programas do Governo Federal, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego - PRONATEC e Mulheres Mil.

O Campus Campo Grande, a partir de sua Portaria de autorização de funcionamento, deu início às suas atividades em prédio provisório, com oferta de Cursos Técnicos Integrados em Eletrotécnica, Informática e Mecânica, Manutenção e Suporte em Informática na modalidade PROEJA, além do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet. Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2014-2018 (IFMS, 2014) a definição dos cursos foi resultado de ações desenvolvidas pelos gestores da Instituição, com o estudo aprofundado sobre as características socioeconômicas e as potencialidades de desenvolvimento do Estado, além da consulta popular, mediante a realização de audiências públicas, seminários e palestras. Afora o cruzamento destas informações e dos indicadores oficiais, foram utilizados dois documentos como referências para a oferta de cursos: o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, ambos publicados pelo Ministério da Educação.

Reafirmamos que os cursos analisados nesta pesquisa são os cursos técnicos integrados em: eletrotécnica, mecânica e informática. Nessa perspectiva, foram buscadas respostas aos seguintes problemas na pesquisa: Como se constituíram os cursos técnicos integrados no IFMS? A quais demandas eles atenderam? Quais elementos estavam presentes na escolha do espaço físico? Qual a correlação de poder interna e externa na institucionalização desses cursos? Como foi a materialização das propostas curriculares nos seus elementos constitutivos pedagógicos e quais sujeitos participaram desse processo (gestor, professor e aluno)?

Como abordagens metodológicas, inicialmente, foi realizada a pesquisa bibliográfica. Em seguida, a análise documental, a partir do mapeamento dos documentos institucionais, do curso técnico integrado, das legislações educacionais que fundamentam a temática pesquisada, apresentados no segundo capítulo. A fim de subsidiar a análise, foram realizadas coleta de dados, com abordagem quantitativa, por meio da aplicação de questionários e como abordagem qualitativa a realização de entrevista semiestruturada. Ambas tiveram como objetivo levantar e produzir fontes com os sujeitos da pesquisa, a fim de melhor compreendermos e analisarmos o objeto investigado, em um universo amostral proposto de 40 (quarenta) participantes.

Os sujeitos escolhidos para a pesquisa foram estudantes egressos, professores e diretores que participaram dos três cursos técnicos integrados de nível médio ofertado no

Campus Campo Grande: Informática, Eletrotécnica e Mecânica, no recorte temporal de 2011 a 2015.

O questionário aplicado aos estudantes egressos foi enviado pelo formulário do *google* a 40 (quarenta) respondentes. Desses, registramos 20 (vinte) participações com respondentes não identificados conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A seguir, o questionário aplicado aos docentes foi enviado pelo formulário do *google* a 45 (quarenta e cinco) docentes efetivos, sendo que não foi encaminhado aqueles que ingressaram no ano de 2016, visto que o objeto investigado estabeleceu o limite temporal no ano 2015. Dos questionários enviados aos docentes, registramos 19 (dezenove) participações nas respostas. Ainda, foi entrevistado um gestor da instituição, totalizando 40 participações na pesquisa. Da mesma maneira, docentes e gestor não foram identificados.

O questionário aos estudantes contou com a primeira parte denominada de ‘caracterização’ na qual procuramos identificar os respondentes pela idade, o ano de ingresso na instituição, o curso que estudou no IFMS, e o ano de conclusão. Na segunda parte, foram elencadas perguntas abertas e fechadas, num total de 15 (quinze) questões. Os dados obtidos da caracterização dos estudantes revelam:

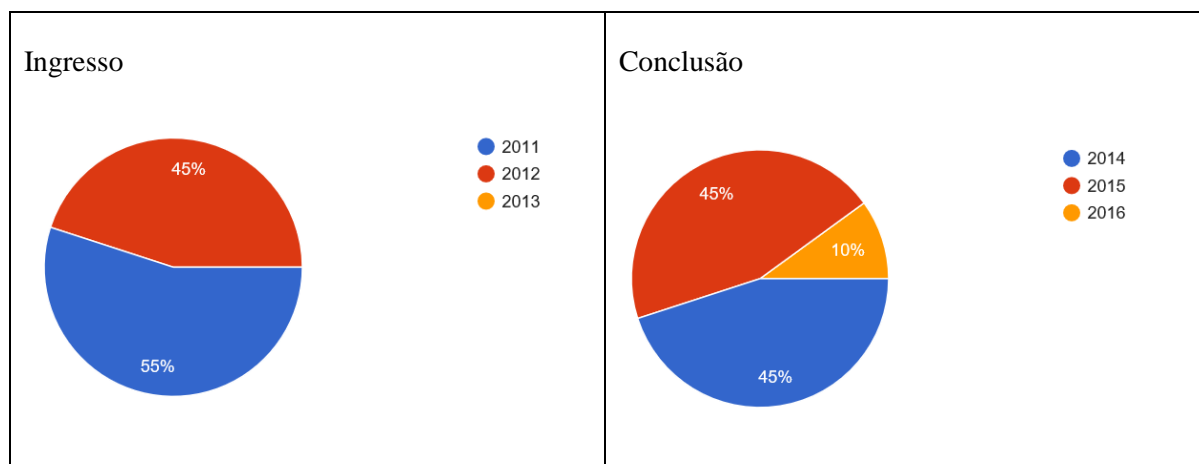
Quadro 4: Faixa Etária dos estudantes respondentes da pesquisa

Faixa Etária	Total %
19 anos	40%
20 anos	25%
18 anos	15%
21 anos	15%
Mais que 21 anos	5%

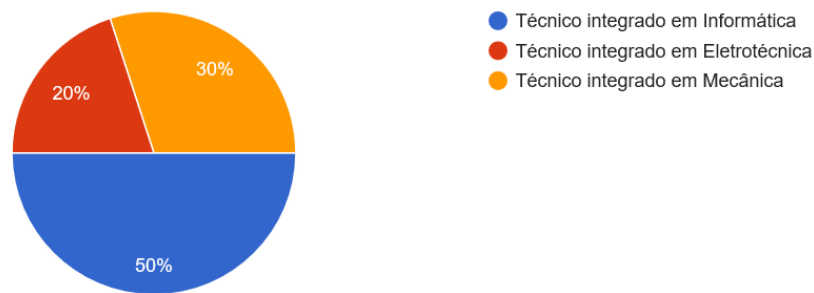
Considerando o ano de ingresso nos cursos técnicos integrados no IFMS, temos que 55% dos respondentes ingressou no IFMS no ano de 2011 e 45% no ano de 2012, sendo que 45% concluiu o curso no ano de 2014, 45% no ano de 2015 e 10% no ano de 2016. O curso mais procurado pelos respondentes foi o Técnico em Informática (50%), seguido do Técnico em Mecânica (30%) e Técnico em Eletrotécnica (20%).

Ao compararmos o ano de ingresso com a duração dos cursos técnicos integrados - três anos e meio -, percebemos que, dos que ingressaram no ano de 2011, 55% não concluíram o curso no tempo de integralização previsto, ano 2014, visto que 45% declarou sua conclusão no ano 2014, observando uma retenção de 10%. O mesmo foi observado com os estudantes que disseram ter ingressado no ano de 2012, 45%, pelo tempo previsto para conclusão, deveriam tê-lo feito no ano 2015, sendo que 10% dos respondentes declarou que concluiu o curso no ano 2016, conforme observado na figura a seguir:

Figura 01 – Ano de ingresso e de conclusão dos estudantes respondentes no Campus Campo Grande



Quanto ao curso mais procurado, observamos que, no Edital n.º 12/10 - Exame de Seleção – IFMS, que selecionou os estudantes para ingresso no ano de 2011, a maioria das inscrições homologadas foi para o curso Técnico em Informática, o que afirma o respondido pelos estudantes egressos investigados, conforme observado na figura a seguir:

Figura 02 – Curso de ingresso dos estudantes respondentes

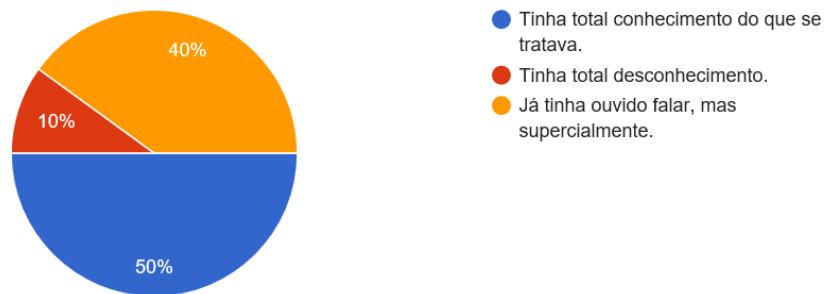
Quando questionados a respeito dos motivos que os levaram a optar por estudar no IFMS, os estudantes relataram que os motivos foram:

Quadro 5: Motivos dos estudantes optarem por estudar no IFMS

Descrição	Total %
Qualidade do ensino	50%
Para atuação profissional	20%
Educação pública federal	15%
Motivação familiar	15%

Assim, questionamos se quando ingressaram no IFMS sabiam o que era um curso técnico integrado (ensino médio + educação profissional). Observamos que 50% dos respondentes relataram que tinham total conhecimento a respeito, 40% tinha pouco conhecimento e 10% não sabia do que se tratava, conforme demonstra a figura a seguir:

Figura 3 – Conhecimento dos estudantes a respeito dos cursos técnicos integrados quando do ingresso no IFMS



Nota-se que a influência familiar pode ser considerada um dos motivos pelos quais os estudantes desconheciam o que era o curso no qual ingressaram, uma vez que os pais podem ter decidido sobre a formação acadêmica dos filhos. Aliado a isso, podemos inferir que por ser a educação profissional muito recente no Estado, sendo o IFMS a primeira Instituição Federal a ofertar o curso técnico integrado no Estado de Mato Grosso do Sul os estudantes ou já tinham ouvido falar superficialmente sobre o curso ou desconheciam totalmente.

Quanto aos respondentes docentes, participantes da pesquisa, registramos que a maioria está na faixa etária entre 31 e 40 anos, conforme pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 6: Faixa etária dos docentes participantes da pesquisa

Faixa etária	Total %
Entre 20 e 30 anos	5%
Entre 31 e 40 anos	58%
Entre 41 e 50 anos	26%
Acima de 50 anos	11%

Observa-se que a maioria dos docentes respondentes trabalha na instituição há mais de três anos, conforme apresentado no Quadro 7, o que nos leva a inferir que esses docentes ministraram aulas nos cursos investigados, comparado à duração dos cursos técnicos integrados.

Quadro 7: Tempo de serviço no IFMS dos respondentes docentes

Tempo de serviço	Total %
Entre 1 e 2 anos	0
Entre 2 e 3 anos	5,3
Entre 3 e 4 anos	31,6
Entre 4 e 5 anos	26,3
Acima de 5 anos	36,8

Observamos que, no momento da realização da pesquisa, a maioria dos docentes possuía titulação de Mestrado, conforme demonstrado no Quadro 8. Assim, inferimos que, embora o requisito de ingresso para a docência no IFMS tenha sido a Graduação, os docentes que ingressaram como graduados, atualmente, possuem no mínimo a especialização, visto a possibilidade de qualificação ofertada pela instituição, conforme relatado pelos respondentes.

Quadro 8: Titulação dos respondentes docentes

Titulação	Total %
Graduação	0%
Especialização	5,3%
Mestrado	78,9%
Doutorado	15,8%

Quando questionados sobre quais os motivos que o levaram a optar por trabalhar no IFMS, verificou-se que o fator estabilidade no serviço público federal foi o mais relevante (50%), seguido da possibilidade de realização de pesquisa e extensão (33%), além do gosto pela docência e outros fatores como incentivo de familiares, atuação na implantação da instituição, possibilidade de qualificação (17%).

No que tange ao conhecimento a respeito dos cursos técnicos integrados, os docentes foram questionados se ao ingressarem no IFMS tinham conhecimento desse modelo de educação profissional técnica de nível médio (ensino médio+educação profissional). A maioria dos respondentes relatou que tinha ouvido falar, mas superficialmente (63,2%), seguido de total conhecimento a respeito (26,3%) e total desconhecimento a respeito (10,5%).

Nota-se que, embora a educação profissional estivesse presente no Estado de Mato Grosso do Sul, antes da chegada do IFMS, sendo ofertados cursos técnicos de nível médio por instituições particulares e pelas Redes Estadual e Municipal de Ensino, o curso técnico integrado na esfera federal só se constituiu no estado quando da oferta pelo IFMS, no ano de 2010, em Nova Andradina e, em 2011, nos outros seis campi do IFMS. Anterior ao IFMS, a única oferta de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado no município de Campo Grande que temos registro é o da Escola Municipal Agrícola Arnaldo Estevão de Figueiredo, que ofertou o Curso Técnico em Agropecuária. O IFMS é, portanto, a primeira Instituição Federal de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica do Estado de Mato Grosso do Sul. A esse respeito, vimos que os Institutos Federais, criados pela Lei n.º 11.892/2008:

[...] possuem natureza jurídica de autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. [...] são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas. (BRASIL, 2008).

Entre as finalidades dos institutos federais, estabelecidas pela Lei n.º 11.892/2008, está “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (BRASIL, 2008), sendo que, para atender a essa determinação deverão ser destinadas, no mínimo, 50% de suas vagas.

No Regulamento da Organização Didático-Pedagógica dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado do IFMS é estabelecido que:

[...] o IFMS tem por finalidade, dentre outras previstas em seu estatuto e demais atos normativos internos, formar e qualificar profissionais nos vários níveis e modalidades de ensino, para os diversos setores da economia e realizar pesquisa, desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços em estreita articulação com os setores produtivos e a sociedade, fornecendo mecanismos para a educação continuada. (BRASIL, 2011, p. 07).

Conforme o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFMS (2009-2013), estava planejada a oferta de 480 vagas no ano de 2010 e 960 vagas no ano de 2011, entre cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia no Campus Campo Grande, com aumento progressivo de oferta nos anos posteriores, conforme demonstrado no Quadro 9.

Quadro 9: Vagas previstas para o ensino médio integrado no IFMS (2010- 2014)

Unidade	2010	2011	2012	2013	2014
Aquidauana	320	640	960	1280	1600
Campo Grande	480	960	1440	1920	2400
Corumbá	480	960	1440	1920	2400
Coxim	320	640	960	1280	1600
Nova Andradina	320	640	800	960	960
Ponta Porã	320	640	960	1280	1600
Três Lagoas	320	640	960	1280	1600
Total	2560	5120	7250	9920	12160

Fonte: Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI/IFMS, 2009).

De acordo com o Relatório de Gestão IFMS 2010

No primeiro semestre de 2010, iniciaram as atividades no Campus Nova Andradina com a oferta de cursos técnicos integrados de nível médio, nas áreas de Informática e Agropecuária. No segundo semestre, a Instituição abriu 604 vagas em cursos técnicos a distância (EAD) em parceria com o Instituto Federal do Paraná (IFPR), com transmissão via satélite para cinco municípios. Destinados aos estudantes que concluíram o ensino médio, os cursos em andamento são: técnico em Administração e técnico em Secretariado e Serviços Públicos. (IFMS, 2010).

Dessa maneira, a oferta de cursos técnicos integrados não se consolidou no ano de 2010 e o Campus Campo Grande iniciou a oferta educacional a partir do ano 2011, por meio do Edital n.º 12/10 - Exame de Seleção – IFMS.

No Relatório de Gestão IFMS 2011 foi relatada a oferta educacional naquele ano, no IFMS.

O Curso Técnico Integrado que teve início no Campus Nova Andradina em 2010, passou a ser ofertado no primeiro semestre de 2011 em outros seis campi do IFMS na modalidade presencial e integrado, atendendo simultaneamente às exigências da Educação Básica e da Educação Profissional, ofertando 1.360 vagas em diferentes eixos tecnológicos. Inclui-se aqui estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). (IFMS, 2011).

Com relação às vagas ofertadas no ano 2011 pelo IFMS, foram registradas 240 (duzentos e quarenta) dessas para os cursos técnicos integrados no Campus Campo Grande, sendo distribuídas entre os cursos técnicos em eletrotécnica, mecânica e informática, além de 40 vagas ofertadas ao curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, na modalidade PROEJA, conforme se demonstrado no quadro 10. Dessas vagas ofertadas foram

destinadas 50% (cinquenta por cento) a candidatos cotistas, ou seja, aqueles oriundos exclusivamente de escola pública.

Quadro 10: Vagas ofertadas pelo Campus Campo Grande nos cursos técnicos integrados para o ano letivo 2011

Curso	Modalidade	Vagas/Período
Técnico em Eletrotécnica	Integrado	40 vagas – Manhã
		40 vagas - Tarde
Técnico em Mecânica	Integrado	40 vagas – Manhã
		40 vagas – Tarde
Técnico em Informática	Integrado	40 vagas – Manhã
		40 vagas – Tarde
Técnico em Manutenção e Suporte em Informática	PROEJA	40 vagas – Noite

Fonte: Edital n.º 12/10 - Exame de Seleção - IFMS

Concordamos com Petitat (1994) que não há como compreender os colégios dissociados da historicidade que os envolvem e dos elementos que os constituem, e que o colégio é uma instituição burocrática. Sob essa ótica verificamos que quando da instalação do Campus Campo Grande não houve eleição para o primeiro diretor, sendo este convidado pelo reitor para assumir o cargo, por meio de portaria de nomeação. Tal fato justifica-se pela instituição ser nova, e ainda não contar com seu quadro de servidores. Desse modo, competiu ao gestor do IFMS escolher um diretor-geral e ao diretor-geral, por sua vez, escolher sua equipe. Os servidores escolhidos para compor a equipe gestora do campus receberam cargo de direção, função gratificada ou de coordenação de curso.

Em sua estrutura organizacional, conforme divulgado no sítio do IFMS, o Campus Campo Grande possui os seguintes cargos de direção: Diretoria-Geral do Campus Campo Grande, Diretoria de Ensino, Diretoria de Pesquisa, Extensão e Relações Institucionais, Diretoria de Administração. E possui os seguintes cargos de função gratificada: Chefia de Gabinete, Auxiliar da Diretoria de Ensino, Coordenação de Gestão Acadêmica, Coordenação de Educação a Distância, Auxiliar da Diretoria de Pesquisa, Extensão e Relações Institucionais, Coordenação de Pesquisa e Inovação, Coordenação de Extensão e Relações

Institucionais, Auxiliar da Diretoria de Administração, Coordenação de Planejamento e Orçamento, Coordenação de Gestão de Pessoas, Coordenação de Materiais e Coordenação de Administração da Sede. Conta ainda com as seguintes funções gratificadas de coordenação de curso: Coordenação dos Cursos do Eixo Tecnológico em Controle e Processos Industriais, Coordenação do Curso do Eixo Tecnológico Informação e Comunicação, Coordenação do Curso Superior de Tecnologia em Sistemas para Internet.

Conforme assinala Petitat (1994), “o colégio forma uma espécie de hierarquia de poderes e de competências com a particularidade típica da submissão do escalão inferior ao superior”. Nesse sentido, os professores do campus são submissos a uma coordenação relacionada ao curso em que atuam e essa coordenação é a responsável por realizar parte da avaliação de desempenho do servidor (70%). Assim, Petitat (1994) afirma que “o trabalho do professor é avaliado e criticado pela direção”. A avaliação do professor também é realizada pelos estudantes das turmas nas quais ministra aulas e essa compõe a nota da avaliação de desempenho docente (30%).

Quanto ao desenvolvimento das atividades dos professores, Petitat (1994) explica que os professores não mais atuam individualmente, mas como uma fração de um corpo docente, encarregado de ocupar um horário e de cobrir um programa determinado. Dessa forma, observamos que para ministrar suas aulas os professores do campus devem seguir o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), que contém de forma estruturada e organizada as informações essenciais para o funcionamento do curso, tais como as unidades curriculares, carga horária a ser cumprida, ementas, bibliografias, metodologia, avaliação, trabalho de conclusão de curso, estágio, entre outras informações. Os PPC são aprovados pelo Conselho Superior do IFMS, que emite uma Resolução de aprovação dos mesmos.

Ao questionar os professores se conheciam os Projetos Pedagógicos dos cursos técnicos integrados nos quais ministravam aulas, observamos que nem todos afirmaram conhecê-los, visto que dos respondentes 94,7% afirmaram total conhecimento e 5,3% desconhecimento. No que tange à participação dos docentes na elaboração dos Projetos Pedagógicos dos cursos técnicos integrados ou em sua melhoria, verificamos que 63,2% dos respondentes afirmaram sua participação e 36,8%, a não participação. Nesse sentido, inferimos que, embora a maioria demonstrasse conhecimento a respeito do Projeto Pedagógico de Curso, alguns ministravam sua unidade curricular sem conhecer a organização

do Projeto Pedagógico de Curso, demonstrando que não contribuíram com sua melhoria, preferindo seguir o “programa determinado”, sem um comprometimento efetivo.

A criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, em 2008, no segundo mandato do governo Lula, gerou expectativas relacionadas à possibilidade de inovação na política da educação brasileira, quais sejam: enfrentamento e rompimento com a dualidade histórica no modelo hegemônico de educação que amplia as desigualdades sociais existentes. Segundo Petitat (1994), o Estado mantém o poder sobre os colégios, visto que outorgavam ou retiravam as autorizações para ensinar. Desse modo, não é diferente nos cursos do IFMS, visto que o governo federal é responsável por sua gênese, pela determinação de sua autonomia administrativa, patrimonial, didático-pedagógica, disciplinar e financeira, bem como pela determinação de cursos ofertados, que devem ser consoantes ao Catálogo Nacional de Cursos Técnicos ou Catálogo Nacional de Cursos Superiores e, ainda, é o governo o responsável pela regulação desses cursos.

Frigotto (2012) enfatiza que a educação básica tem função estratégica central na construção de uma nação, no que se refere aos aspectos culturais, sociais, políticos e econômico. De tal modo, a educação é direito subjetivo de todos e o espaço social de organização, produção e apropriação de conhecimentos mais avançados produzidos pela humanidade (FRIGOTTO, 2012, p. 72). No entanto, reporta o autor que desde os anos de 1950 não é esse o tratamento dado à educação, visto as desigualdades sociais, o desenvolvimento da teoria do capital humano, e na década de 1980, as noções de sociedade do conhecimento, pedagogia das competências e empregabilidade.

O autor assinala que “quanto mais regressivo e desigual o capitalismo realmente existente, mais ênfase se tem dado ao papel da educação, e uma educação marcada pelo viés economicista, fragmentário e tecnicista.” (FRIGOTTO, 2012, p. 73). Do embate entre concepções de sociedade e trabalho, emerge a disputa pela educação como prática mediadora do processo de produção, processo político, ideológico e cultural. Desse modo é que se constituiu o Decreto n.º 2.208/1997, que buscava a “mediação da educação às novas formas do capital globalizado e de produção flexível. Trata-se de formar um trabalhador ‘cidadão produtivo’, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente.” (FRIGOTTO, 2012, p. 73).

Para Saviani (2007, p. 161), a escola não deve reproduzir no ensino médio a especialização que ocorre no processo produtivo, mas a organização do ensino médio é o de “propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos”.

Segundo Ramos (2008, p. 03), politecnica significa “uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas”. A proposta de currículo integrado para a autora é o da integração em três sentidos que se complementam: “como concepção de formação humana; como forma de relacionar ensino médio e educação profissional; e como relação entre parte e totalidade na proposta curricular.” (RAMOS, 2008, p. 03). Assim, para a autora:

A proposta de integração possibilita às pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica. Sob essa perspectiva, os conteúdos de ensino não têm fins em si mesmos nem se limitam a insumos para o desenvolvimento de competências. Os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem (RAMOS, 2008, p. 20).

De acordo com Kosik, (1978 apud RAMOS, 2008), dois pressupostos filosóficos fundamentam a organização curricular nessa perspectiva:

- a concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio. Assim, a história da humanidade é a história da produção da existência humana e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho. Por isto o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento. - a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações. Totalidade significa um todo estruturado e dialético, do qual ou no qual um fato ou conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pela determinação das relações que os constituem (KOSIK, 1978 apud RAMOS, 2008, p. 21).

A partir desses dois princípios, Ramos (2008) explicita que emerge um terceiro de ordem epistemológica. Esse é o princípio da compreensão do conhecimento como produção do pensamento, pelo qual se apreendem e se representam as relações que se constituem e estruturam a realidade objetiva. Para tanto, o método para apreender e determinar essas relações, segundo a autora, parte do concreto empírico e passa por uma análise, que resulta nas relações gerais que determinam a realidade concreta.

De tal modo, Ramos (2008) esclarece que após a análise, o processo de conhecimento resulta na síntese, representação do concreto, como reprodução do pensamento pelas determinações que o constituem, assim conforme Marx pontua em suas contribuições: “o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado” (MARX, 1978, p. 117 apud RAMOS, 2008, p.21).

Ainda, segundo Ramos (2008), a respeito da proposta prática de ensino médio integrado à educação profissional:

O princípio básico dessa proposta é o direito ao conhecimento. O ser humano se apropria da sua realidade pela mediação do trabalho e do conhecimento. Mas todo novo conhecimento pressupõe um conhecimento anterior, de modo que é direito de todos o acesso ao conhecimento já produzido pela humanidade; e é um direito, ainda, que a formação possibilite a apropriação desses conhecimentos para viabilizar a compreensão e a interação com a realidade no sentido de transformá-la coletivamente com base em um outro projeto de sociedade, transformando-se também a si próprio como uma dinâmica da interação com a natureza e entre seres humanos. O acesso ao conhecimento como direito tem duas dimensões que se complementam, quais sejam, da compreensão da realidade em geral e da instrumentalização do trabalhador. (RAMOS, 2008, p. 26).

A instrumentalização proposta para o ensino médio integrado, segundo Ramos (2008), não é a pragmática, mas a de produzir condições subjetivas aos sujeitos, para que municiados de conhecimentos, lutem para a reconfiguração das relações de trabalho e sociais dentro do sistema capitalista, ainda que as relações nesta sociedade tendam à exclusão. Nessa concepção de ensino médio integrado, há a integração de conhecimentos gerais e específicos no ensino médio, que contemple a formação básica e a profissional de maneira que as pessoas se tornem capazes de compreenderem a realidade e de produzir a vida.

Frigotto (2012, p. 77) assinala que “o ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto vinculado a todas as esferas e dimensões da vida”. Essa relação com o mundo do trabalho, não pode ser confundida com o imediatismo do mercado de trabalho nem com o vínculo imediato com o trabalho produtivo, visto que é uma relação mediata.

O autor aponta, ainda, que historicamente, no Brasil, os jovens, em sua maioria, não concluem o ensino médio. Dessa maneira, Frigotto (2012) considera que é preciso fazer uma travessia, ou seja, atuar na realidade produzida e buscar novas formas de mudanças estruturais

que a modifiquem radicalmente. Para o autor, não se supera a desigualdade sem superar a materialidade de relações sociais que as produzem. Conforme disposto nos PPC analisados, a estrutura curricular dos cursos técnicos integrados

[...] apresenta bases científicas, tecnológicas e de gestão de nível médio, dimensionadas e direcionadas à área de formação. Estas bases são inseridas no currículo, em unidades curriculares específicas ou nas unidades curriculares de base tecnológica, no momento em que elas se fazem necessárias (IFMS, 2011).

Nesse sentido, a estrutura curricular é composta por unidades curriculares da formação específica, outras comuns a todos os cursos técnicos integrados e outras da parte diversificada. Os estudantes, além das atividades de ensino, têm a possibilidade de realizar pesquisa e extensão.

Ao considerar o quantitativo de jovens que buscam emprego ou diferentes formas econômicas para gerar subsistência, Frigotto (2012) considera pertinente a oferta de ensino médio, que ao mesmo tempo em que preserva a qualidade de educação básica como direito social e subjetivo, possa situá-los mais especificamente em uma área técnica e tecnológica. Para que não se configure como imediatismo tecnicista, produtivista e economicista, dualista e fragmentário da educação, cultura e conhecimento, o autor propõe a ampliação do tempo de escolaridade, a concepção integrada, omnilateral ou politécnica, além de desconstruir o imposto às classes populares pelas classes dominantes com relação à teoria do capital, da pedagogia das competências, da empregabilidade, do empreendedorismo, do aligeiramento do ensino que introduz ao emprego imediato.

Outro fator importante, apontado por Frigotto (2012), é a mudança no interior da organização escolar, abrangendo formação de professores, condições de trabalho, engajamento e mudança na concepção curricular e prática pedagógica. Ainda, faz-se necessário o envolvimento da sociedade civil e política, no que tange a criar condições objetivas e subjetivas para viabilizar, em termos econômicos e políticos, este projeto.

Nos Projetos Pedagógicos dos cursos técnicos integrados analisados nesta pesquisa, verificamos que é proposto o rompimento da dualidade histórica no modelo hegemônico de educação. A centralidade da proposta apresentada nos projetos é voltada aos processos formativos, com foco na profissionalização, que se dá ao mesmo tempo pelas dimensões da ciência e tecnologia, e pela indissociabilidade de teoria e prática. Percebemos que a

concepção ora explicitada norteou a organização curricular dos cursos investigados no Campus Campo Grande.

Desse modo, ficou evidenciada na análise dos Projetos Pedagógicos de Curso-PPC, que o IFMS “fez opção por tecer o seu trabalho educativo na perspectiva de romper com a prática tradicional e conservadora que a cultura da educação impõe na formação técnica.” (IFMS, 2011). Dentre os elementos constitutivos dos Projetos Pedagógicos de Curso dos cursos técnicos em eletrotécnica, mecânica e informática, verificamos que se propõem a abarcar “processos formativos diversos, onde podem ser incluídas iniciativas visando à qualificação profissional, ao desenvolvimento comunitário, à formação política e a inúmeras questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar.” (IFMS, 2011).

Embora os PPC explicitem a intenção em superar tal dicotomia, os dados da pesquisa revelam que esta, ainda, não foi totalmente superada, pois os respondentes, egressos dos cursos, apontaram que nem sempre ocorre a integração entre as unidades curriculares, no decorrer do curso e, na percepção da maioria, ocorre de forma parcial. Apenas um quarto dos respondentes afirmou perceber a integração. Ora, se é pela lógica da integração do ensino médio com a educação profissional que se propõe o desenvolvimento integral dos estudantes, o IFMS ainda necessita avançar nessa proposta e no entendimento, quanto à concepção de integração, uma vez que os dados revelaram que, na visão dos docentes respondentes a respeito do currículo integrado, 57,8% tiveram respostas que se aproximaram do conceito correto.

Outro fator analisado foi relacionado à escolha dos cursos técnicos integrados ofertados no Campus Campo Grande. Verificamos nos PPC do Técnico em Informática e em Eletrotécnica, que sua constituição foi “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.” (IFMS, 2011).

No PPC de Mecânica, localizamos a informação de que tem sua essência referenciada “na pesquisa de mercado, identificando a demanda para a qualificação profissional, as características econômicas e o perfil industrial da região e do Estado de Mato Grosso do Sul e a Pesquisa de Emprego e Desemprego na Região de Campo Grande.” (IFMS, 2011). Então, averiguamos que o que está disposto no PDI 2014-2018 do IFMS também está contido nos

PPC, de forma que inferimos, pelo histórico dos documentos analisados, que houve um estudo e levantamento de demanda no Estado para a definição dos cursos, provavelmente, realizado pelos primeiros gestores do IFMS, com o apoio da tutora do processo de implantação, a UTFPR.

No tocante ao local de funcionamento do Campus Campo Grande para início de sua oferta educacional, constatamos, por meio das fontes investigadas, que essa se deu em local provisório, situado na Av. Júlio de Castilho, 4960 – Bairro Sílvia Regina, no período de 2011 a fevereiro de 2015, conforme observado na Figura 4:

Figura 4: Vista frontal do prédio provisório de funcionamento do Campus Campo Grande



Segundo Petitat, os espaços se constituem locais onde o ensino acontece, nos quais são evidenciadas as relações internas e externas de poder. Dessa maneira, Buffa (2001) ressalta a importância do espaço físico (os elementos arquitetônicos do prédio, sua implantação no terreno, seu entorno e acabamento), o espaço do poder (diretoria, secretaria, sala dos professores) como importante elemento no processo de ensino e aprendizagem. Nesse viés, o prédio onde funcionou o Campus Campo Grande, no período de 2011 a fevereiro de 2015, segundo as fontes investigadas, não atendeu aos anseios da comunidade interna, quanto à infraestrutura desejada para a realização das atividades acadêmicas, bem como para as atividades administrativas, visto o desejável para o funcionamento de uma instituição escolar.

Quanto a isso, os docentes respondentes participantes da pesquisa declararam, quase que unanimemente, que o local (espaço) de funcionamento do campus interfere para o bom desenvolvimento dos cursos técnicos integrados (94,7%). Nesse mesmo viés, os estudantes participantes da pesquisa responderam que o prédio provisório não era adequado ao desenvolvimento das atividades acadêmicas (95%).

Segundo fontes investigadas, o prédio situado no Bairro Sílvia Regina apresentava problemas de infraestrutura, como vazamentos hidráulicos e problemas de ventilação, devido à adaptação realizada pelo proprietário para atender aos cursos, tornando o ambiente abafado. Além disso, foram relatados problemas de falta de vedação acústica, em alguns espaços, devido à utilização de divisórias para organização dos espaços destinados às salas de aula e laboratórios para o desenvolvimento das aulas, o que incomodava estudantes e professores durante a realização de atividades. Por outro lado, foi relatado pelas fontes que o espaço provisório contava com algumas poucas salas de aula adequadas e que estas foram construídas especificamente para tal fim. Outro fator apontado como dificuldade para o desenvolvimento das atividades acadêmicas foi o uso compartilhado do espaço com outra instituição de ensino, espaço este locado pelo proprietário.

Para o início das atividades, foram várias as tentativas de locação de outros espaços no município de Campo Grande que pudessem abrigar o IFMS, mas as tentativas restaram frustradas, visto que além de salas de aula, eram necessários espaços administrativos para as coordenações de cursos, sala de professores, secretaria acadêmica, biblioteca, entre outros. Segundo as fontes entrevistadas, ora os espaços possuíam salas suficientes e não contavam com espaços administrativos, ora contavam com espaços administrativos e não tinham o número suficiente de salas de aulas. Assim se deu a locação do espaço provisório no Bairro Sílvia Regina, com avaliação da Superintendência do Patrimônio da União em Mato Grosso do Sul (SPU-MS).

A partir do mês de março de 2015 o Campus Campo Grande contou com um segundo espaço de funcionamento para o desenvolvimento das atividades administrativas e acadêmicas, sendo que essa nova estrutura com cerca de dois mil metros quadrados, com “13 salas de aula, cinco laboratórios, biblioteca, salas de estudo, de artes, além de quadra poliesportiva coberta e cantina.” (IFMS, 2015). Segundo os estudantes respondentes da pesquisa o novo espaço provisório localizado na Rua Treze de Maio, 3072, no centro de Campo Grande, propiciou ‘vivências positivas’ e possibilidade de ‘expressão dos estudantes’, uma vez que no prédio anterior não contavam com tamanho espaço físico. Além disso, os estudantes pesquisados afirmaram que o novo espaço ‘tem cara de escola’ e ‘conta com uma quadra’ e o ‘acesso é fácil, uma vez que conta várias linhas de ônibus na região’. Anteriormente para o desenvolvimento das aulas de educação física, segundo os entrevistados, era utilizado o espaço cedido pelo Centro de Formação da Polícia Militar (CEFAP). Dessa maneira inferimos que o descontentamento com o prédio, ora apontado pelos

estudantes egressos, era em relação ao anterior local de funcionamento, visto que era um clube que foi adaptado para funcionar como uma instituição escolar e não em relação ao ‘novo’ prédio provisório situado à Rua Treze de Maio.

No ‘novo’ prédio provisório, antes de ser utilizado pelo IFMS, funcionava um colégio particular bem conhecido na cidade de Campo Grande-MS, o Colégio Latino Americano. Fundado em 1979, o colégio ofertava o ensino fundamental e médio e por sérios problemas financeiros fechou, depois de 36 anos de atuação na capital sul-mato-grossense. Por ter funcionado por muitos anos nesse local, o prédio apresentava melhores condições de recepção de uma instituição escolar e estava apto para o desenvolvimento das atividades acadêmicas do IFMS. Conforme se verifica nas figuras 5 a 14, a seguir.

Figura 5: Fachada do atual espaço de funcionamento do Campus Campo Grande



Fonte: Arquivo IFMS, 2016.

Figura 6: Estacionamento do prédio de funcionamento do Campus Campo Grande



Fonte: Arquivo IFMS, 2016.

Figura 7: Área de convivência do atual local de funcionamento do Campus Campo Grande



Fonte: Arquivo IFMS, 2016.

Figura 8: Quadra poliesportiva



Fonte: Arquivo IFMS, 2016.

Figura 9: Hall de acesso às salas de aula



Fonte: Arquivo IFMS, 2016.

Figura 10: Sala dos professores no atual espaço de funcionamento do Campus Campo Grande



Fonte: Arquivo IFMS, 2016.

Figura 11: Sala de aula do atual espaço de funcionamento do Campus Campo Grande



Fonte: Arquivo IFMS, 2016.

Quando os docentes respondentes foram questionados a respeito do atual espaço (provisório) de funcionamento do campus, registrou-se que 15,8% julgou o local como adequado para o desenvolvimento das atividades acadêmicas e 84,2% como inadequado para o desenvolvimento das atividades acadêmicas. A mesma questão foi feita aos estudantes egressos e registramos que 95% dos respondentes da pesquisa também considerou o espaço inadequado. Ao analisarmos que os respondentes egressos, participantes da pesquisa, concluíram seus cursos em 2014 (45%), 2015 (45%) e 2016 (10%), sendo que a maioria concluiu o curso no espaço provisório anterior, ou seja, no Bairro Sílvia Regina, inferimos que a respostas quanto a essa questão teve como referência o espaço anterior onde funcionou o Campus, e não na Treze de Maio, atual local de funcionamento.

Quanto à sede definitiva do Campus Campo Grande, segundo as fontes investigadas, deverá ser concluída no ano de 2017. A obra está em andamento desde 2011 e apresentou problemas com empreiteiras, não sendo concluída no tempo previsto. O projeto conta com cinco blocos para abrigar salas de aulas, laboratórios, biblioteca, setores administrativos, além de quadra poliesportiva e mini auditório. Três blocos estão concluídos e o novo endereço do Campus será na Rua Taquari, 831, Bairro Santo Antonio em Campo Grande, conforme observado nas figuras a seguir:

Figura 12: Pórtico de entrada da sede definitiva do Campus Campo Grande



Fonte: Arquivo IFMS, 2016.

Figura 13: Bloco de salas de aula – sede definitiva do Campus Campo Grande



Fonte: Arquivo IFMS, 2016.

Figura 14: Bloco de salas de aula e laboratório – sede definitiva do Campus Campo Grande



Fonte: Arquivo IFMS, 2016.

O IFMS é uma instituição escolar que se instala no Mato Grosso do Sul, num momento histórico em que a política nacional impulsiona, a partir de 1970, o desenvolvimento do setor secundário no Mato Grosso do Sul, na conjuntura capitalista, em meio a contradições anteriores à Lei n.º 11.892/2008 que cria os Institutos Federais (IFET). Otranto (2010, p. 102) enfatiza que, “na lei, no seu artigo 6.º, passa a certeza de que o IFET é, em última análise, mais um modelo alternativo à ‘universidade de pesquisa’ que vem sendo implementado na América Latina nos últimos anos a partir do incentivo explícito do Banco Mundial”. Aliado a isso, a política estadual converge para concessão fiscal e incentivo para instalação de empresas e grupos econômicos no Estado para consolidação da área produtiva, com a abertura para a agroindústria, e que tais mudanças no cenário econômico do Estado exigem formação da mão de obra necessária para atender aos arranjos produtivos.

No entanto, Ramos (2011, p. 784) assinala que “essas políticas não podem enviesar para o economicismo e o pragmatismo. Estes são vieses radicalmente opostos aos princípios filosóficos e ético-políticos que sustentam a concepção de ensino médio integrado como travessia para a politecnicia [...]”. Pelo contrário, a proposta do currículo integrado é uma relação entre partes e totalidade e, nesse sentido, ao defender a proposta de Ensino Médio Integrado:

[...] resgatam fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos da concepção de educação politécnica e omnilateral e de escola unitária baseado no programa de educação de Marx e Engels e de Gramsci. Tais fundamentos convergem para uma concepção de currículo integrado, cuja formulação incorpora contribuições já existentes sobre o mesmo tema, mas pressupõe a possibilidade de se pensar um currículo convergente com os propósitos da formação integrada – formação do sujeito em múltiplas dimensões, portanto, omnilateral – e da superação da dualidade estrutural da sociedade e da educação brasileiras. (RAMOS, 2011, p. 775-776).

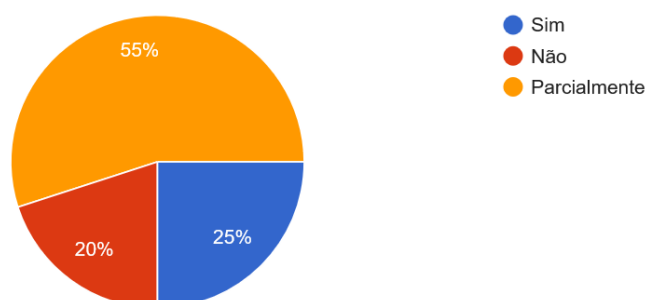
Com essas considerações e entendimento a respeito do ensino médio integrado, questionamos docentes a respeito de seu entendimento por currículo integrado. Assim, observamos que as respostas recebidas dos docentes (57,8%) se aproximaram do conceito. Dentre as respostas que se aproximaram, foram registradas “diálogo entre disciplinas do núcleo comum com técnicas para construir o conhecimento global” (ENTREVISTADO A); “disciplinas técnicas e do currículo básico ocorrem integradamente oferecendo ao estudante uma formação mais completa e total, valorizando o ser humano como um todo” (ENTREVISTADO B); “unidades curriculares do núcleo comum e da parte específica dialogam de tal maneira que parte dos conteúdos das primeiras são voltados para o

entendimento dos fenômenos diretamente relacionados à área de conhecimento da parte técnica” (ENTREVISTADO C); “trabalhar de forma interdisciplinar e transdisciplinar as unidades curriculares/disciplinas dos cursos técnicos” (ENTREVISTADO D); “Todas as áreas e disciplinas convergem para a formação do aluno enquanto ser humano” (ENTREVISTADO E).

Dentre as respostas que se distanciaram do conceito de ensino médio integrado entre os docentes investigados, registramos 42,2% das respostas, nas quais elencamos: “formar o cidadão para o mercado de trabalho” (ENTREVISTADO F); “projeto onde envolve a parte prática técnica com núcleo comum. Um ensino médio com uma proposta para o mercado de trabalho” (ENTREVISTADO G); “unidades curriculares devem proporcionar estudos aplicados voltados para a área específica do curso” (ENTREVISTADO H); “formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho” (ENTREVISTADO I). Averigua-se que a formação dos docentes que trabalham com o ensino médio integrado, no Campus Campo Grande, ainda apresenta contradições a respeito do conhecimento da constituição dessa proposta. É evidente que precisam ser superadas e que se justificam a medida que observamos o ano de ingresso dos docentes no IFMS e o novo modelo educacional instalado no Estado de Mato Grosso do Sul. Para tanto, a superação dessa condição é determinante para a melhor formação dos estudantes egressos.

Quando os estudantes egressos participantes da pesquisa, foram questionados se as atividades integradas entre as diversas unidades curriculares, no decorrer do curso, costumavam ser efetivas, obtivemos que 25% dos estudantes egressos percebia a integração, 20% dos respondentes afirmou que não havia integração e 55% afirmou que a integração era parcial, conforme demonstrado na figura a seguir:

Figura 15: Percepção dos estudantes egressos quanto a integração entre as unidades curriculares no curso técnico integrado

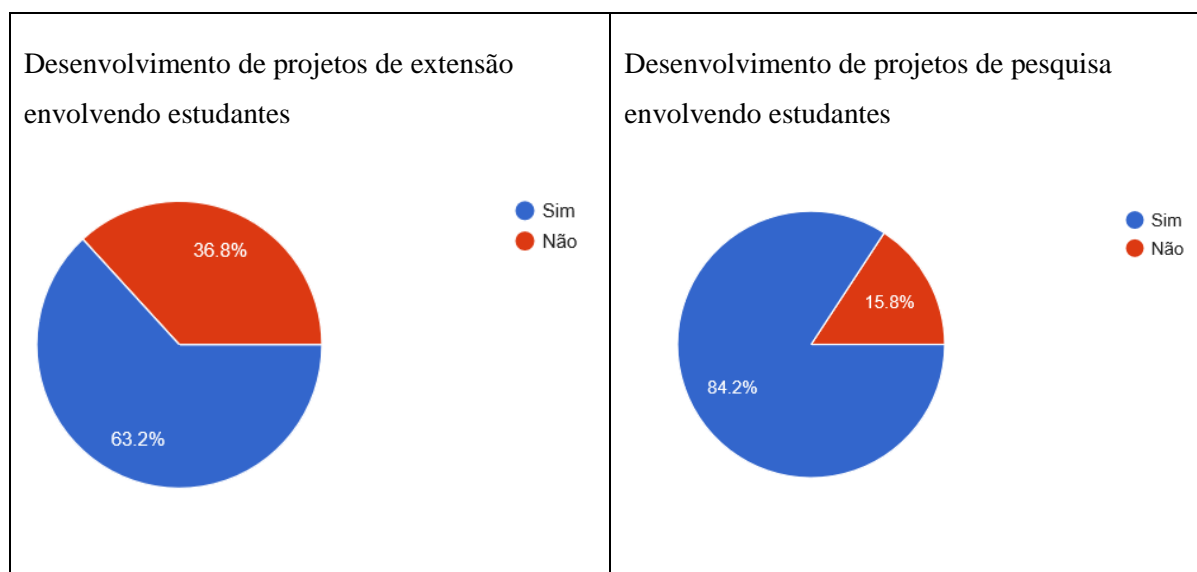


Foi solicitado aos estudantes egressos, que exemplificassem situações nas quais conseguiram perceber a integração no curso. Dentre os exemplos citados pelos participantes da pesquisa, foram elencados: a aplicação do conhecimento obtido de uma unidade curricular em outra diferente; o conhecimento das unidades curriculares que dialogavam com a pesquisa; a integração de conhecimento de unidades do núcleo comum com as do núcleo específico. No entanto, 40% dos egressos não soube citar exemplos a respeito.

Quando questionados se o curso técnico integrado contribuiu para sua formação, constatou-se que 70% dos egressos afirmou que contribuiu, 15% afirmou que parcialmente contribuiu, 10% afirmou que o curso não contribuiu e 5% preferiu não se manifestar a respeito. Nesse sentido, foi perguntado ao grupo pesquisado o que considerava importante melhorar no curso técnico integrado para contribuir melhor na formação dos estudantes e, na visão dos egressos, os fatores elencados foram: alteração na duração do curso de 3,5 anos para 4 anos; melhoria na infraestrutura física; reestruturação dos projetos pedagógicos de curso; parcerias para realização de estágios; formação dos docentes para trabalhar com o ensino médio integrado; oferta de cursos em outros eixos tecnológicos; e realização de mais aulas práticas em laboratórios.

Quanto às atividades relacionadas à pesquisa e extensão, os docentes entrevistados foram questionados se desenvolviam projetos de extensão e de pesquisa envolvendo estudantes. A esse respeito, obtivemos o resultado exposto na figura a seguir

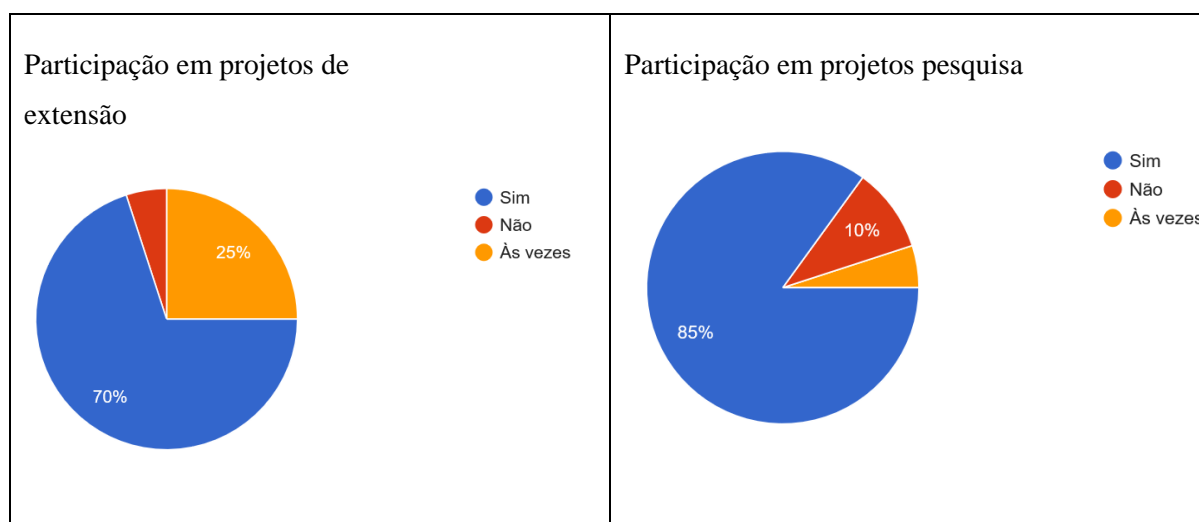
Figura 16: Desenvolvimento de projetos de extensão e projeto de pesquisa pelos docentes envolvendo estudantes



Na figura acima, observamos que os docentes demonstram certo interesse pela realização de pesquisa, uma vez que 84,2% declarou envolver estudantes na realização dessas, quando 63,2% declarou envolver estudantes na realização de projetos de extensão. O fator que chama a atenção, conforme evidenciado na figura, é o não envolvimento de estudantes na realização de projetos de extensão (36,8%) e projetos de pesquisa (15,8%), o que nos leva a inferir que há projetos desenvolvidos na instituição de interesse docente e/ou institucionais, e que não são voltados aos estudantes.

Ainda, alusivo ao mesmo tema, os egressos foram questionados se tiveram a oportunidade de participar de projetos de pesquisa e extensão. A esse respeito, observamos as respostas demonstradas

Figura 17: Participação de egressos nas atividades de extensão e pesquisa no decorrer dos cursos técnicos integrados no Campus Campo Grande

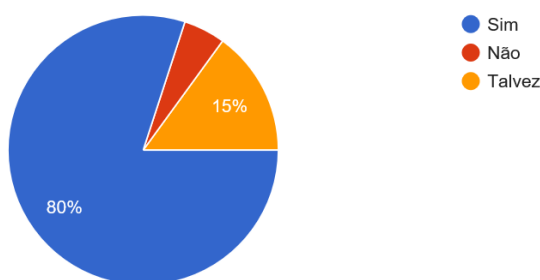


Percebemos o grande interesse dos estudantes pelas atividades de extensão e pesquisa, visto que mais de 70% dos participantes declararam o envolvimento em tais atividades. A possibilidade trazida pelos Institutos Federais de realizar ensino, pesquisa e extensão tem sido repercutida positivamente, visto os destaques nacionais e internacionais dos trabalhos realizados pelos estudantes, sob orientação dos docentes. Embora tenha destaque, a pesquisa e extensão ainda não têm alcançado todos os estudantes, o que constatamos pelo percentual obtido de estudantes que não realizaram extensão (5%) e dos que não realizaram pesquisa (10%), durante todo o curso.

Embora os estudantes egressos tenham apontado melhorias para o curso e alguns descontentamentos, quando perguntados se voltariam a realizar um curso técnico estruturado

na forma integrada, a maioria declarou que voltaria a realizar (80%), seguindo 15% que respondeu que talvez voltaria a realizar e 5% que declarou que não voltaria a realizar o curso nessa modalidade, conforme demonstrado na figura a seguir:

Figura 18: Opinião dos estudantes egressos quanto a realizar um novo curso técnico da modalidade integrada



Dentre as vantagens e ou facilidades apresentadas pelos respondentes quanto ao curso técnico integrado ao ensino médio, foram apontadas: relacionar os conceitos estudados com situações práticas; formação para atuação profissional; inserção na extensão e na pesquisa e aprendizagem que motiva o ritmo nos estudos. Dentre as desvantagens e ou dificuldades, foram elencadas: a falta de maturidade dos estudantes em lidar com um modelo que exige muita dedicação do estudante; falta de campo de estágio; a duração do curso em 3,5 anos.

A aula no Campus Campo Grande tem duração de 45 (quarenta e cinco) minutos. A cada dia, são seis tempos de aula, sendo que aulas ocorrem de segunda a sexta-feira. Somente no primeiro ano de funcionamento dos campi do IFMS foram ministradas aulas de segunda a sábado, com cinco aulas diárias, totalizando 30 aulas semanais. Segundo as fontes investigadas, por conta de dificuldades de adaptação dos estudantes, bem como outras advindas de problemas com transporte, a distribuição das aulas foi alterada a partir do ano 2012, para o formato que permanece atualmente.

Quanto ao regime de ensino no IFMS este é semestral, conforme previsto no artigo 4.º do Regulamento da Organização-Pedagógica dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado “O projeto do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio será estruturado em regime semestral, conforme adotado nos campi do IFMS e mediante aprovação do Conselho de Ensino e Pós-Graduação” (IFMS, 2011, p. 10). A cada

semestre são cumpridos cem dias letivos, obedecendo ao previsto na LDB n.º 9.394/1996. Os sábados letivos são inclusos esporadicamente no calendário letivo para fechamento do total de dias letivos a serem cumpridos. No que tange ao currículo o Regulamento da Organização-Pedagógica dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado assim dispõe

O currículo será estruturado integrando a formação geral e de base comum à formação técnica. [...] A estrutura curricular da formação geral será organizada por unidades curriculares agrupadas segundo eixos tecnológicos, quais sejam: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. [...] A estrutura curricular da formação técnica será organizada por unidades curriculares de acordo com a área profissional, conforme legislação vigente. [...] As unidades curriculares deverão ser agrupadas de forma que as bases tecnológicas, científicas, de gestão e de conteúdos constituam ordenação e sequência lógicas para que se propiciem as aprendizagens referentes ao perfil profissional de conclusão do curso. (IFMS, 2011, p. 10).

Petit (1994), ao analisar as escolas francesas, afirma que o tempo das atividades que antes eram realizadas pelo ensino mútuo, passam para a Graduação de programas, avaliação regular de conteúdos, emprego do tempo subdividido e controlado, com classificação e promoção de alunos, de acordo com sua performance. Nota-se que, embora tenha sido um procedimento adotado no século XVIII, ainda vigora nos dias atuais. O tempo, segundo o autor, é uma “expropriação do tempo e do movimento dos alunos” (PETITAT, 1994, p. 91) e, ainda, no século XXI, podemos concluir que Petitat estava correto em suas observações, pois o tempo para a aquisição do conhecimento não se dá conforme o tempo cronológico.

Apoiando a afirmação de Petitat (1994) de que o fenômeno da criação dos colégios é marcante na história das instituições escolares e decisivo da escolarização, entendemos que a constituição do IFMS, no Estado de Mato Grosso do Sul, contribui significativamente no processo de escolarização, visto que percorre o caminho para o alcance dos objetivos a que se propõe. No entanto, os elementos aqui trazidos pelas fontes de investigação remetem-nos a uma necessidade de adequação na oferta do ensino médio integrado no IFMS, para atingir aos objetivos propostos, uma vez que, conforme pontuado por Ramos (2008) a respeito do currículo integrado:

O ensino médio integrado à educação profissional, além de ter o trabalho como princípio educativo, o toma também como contexto econômico-produtivo, visando a preparar as pessoas para o exercício profissional nesse contexto. Os projetos de iniciação científica, de desenvolvimento cultural, por sua vez, se aportam também na delimitação da ciência e da cultura como contextos de produção e de criação; e, como tal, podem ser valorizados no

currículo do ensino médio, mesmo na forma integrada à educação profissional. (RAMOS, 2011, p. 777).

Nesse sentido, cabe debruçar sobre as questões apresentadas pelas fontes de investigação nesta pesquisa e discutir contradições e possibilidades que se abrem na conjuntura capitalista para a oferta do ensino médio integrado. Concordamos com Ramos (2011, p. 773) que “as dificuldades de se implantar uma proposta contra-hegemônica não são somente de ordem conceitual, mas uma expressão da capacidade da classe dirigente em manter seus princípios vigorando no senso comum da sociedade”. As ações devem convergir para a extinção do caráter dual na estrutura da sociedade e da educação, promovendo o “avanço conceitual da relação entre trabalho, ciência e cultura e a reificação de atividades e métodos [...]” (RAMOS, 2008, p. 772) para tornar o currículo interessante aos estudantes. Os conteúdos de ensino, por sua vez, devem ser “conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem.” (RAMOS, 2008, p.20). Assim, concordando com Petitat (1994) a instituição deve conservar-se ‘fiel a si própria’ tal como ocorreu com as escolas francesas antes de sofrer ataques que mudam os rumos da educação.

Dadas as análises realizadas, com caráter descritivo e interpretativo do tema a partir da pesquisa bibliográfica, documental, e das pesquisas quantitativas e qualitativas junto às fontes de pesquisa, passemos às considerações finais a respeito da pesquisa desenvolvida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final da pesquisa, o sentimento é de certo alívio e inquietude. Concluir uma pesquisa num período de tempo exíguo e alcançar o objetivo proposto não é tarefa de pouca monta, no entanto, o desafio parece cumprido. Por outro lado, a inquietude gerada fez-nos perceber que, a partir do objeto investigado, muitas outras possibilidades de investigação abrem-se para futuras pesquisas nos vários aspectos da instituição escolar IFMS.

Ao analisar como se constituíram os cursos técnicos integrados no Campus Campo Grande do IFMS, utilizando as três categorias de análise de Petitat - espaço, tempo e conteúdo –, por meio das fontes de investigação, possibilitou-nos compreender com mais clareza que a demanda da instalação do IFMS no Mato Grosso do Sul e a conseqüente oferta dos cursos técnicos integrados no Campus Campo Grande vieram atender ao projeto de expansão da Rede Federal, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, retomado pela presidente Dilma Rouseff. Dessa maneira, o modelo de educação profissional técnica de nível médio, na forma integrada ao ensino médio, ofertado no Campus Campo Grande, estabeleceu-se pela possibilidade ocorrida com o Decreto n.º 5.154/2004, o que não era permitido anteriormente pelo Decreto n.º 2.208/1997. A Rede Federal ofertava, até então, a educação profissional, por meio dos cursos técnicos subsequentes denominados como sequenciais, voltados àqueles que já tinham concluído o ensino médio ou cursos técnicos concomitantes, aos estudantes que cursavam ensino médio e, ao mesmo tempo, podiam se profissionalizar.

A decisão de ofertar os cursos técnicos integrados foi da gestão do IFMS, amparada na Lei de Criação dos Institutos Federais, Lei n.º 11.892/2008, que estabelece, dentre as finalidades dos institutos federais, ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados. Já a oferta dos cursos técnicos integrados em informática, mecânica e eletrotécnica, no Campus Campo Grande, foram resultantes de estudos desenvolvidos pelos gestores do IFMS, referentes às características socioeconômicas e potencialidades do desenvolvimento do Estado. Segundo as fontes de investigação, não foram localizados registros de realização de audiências públicas para a escolha dos cursos. Os três cursos técnicos integrados, ofertados no Campus Campo Grande, constam no documento de referência para a oferta de cursos técnicos na Rede Federal, que é o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, publicado pelo Ministério da Educação. A carga horária total dos cursos, conforme verificado nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC), condiz com o estabelecido pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos e pela Resolução CNE/CEB n.º 6/2012, que

define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Tais diretrizes estabelecem cargas horárias totais para os cursos técnicos integrados, sendo de 3.000, 3.100 ou 3.200 horas, conforme o número de horas para as respectivas habilitações profissionais indicadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, quais sejam de 800, 1.000(informática) ou 1.200 horas (eletrotécnica e mecânica). Assim, quanto à questão de organização curricular, conclui-se que os cursos atendem aos requisitos legais estabelecidos.

Vale destacar que, pela forma integrada, os estudantes dos três cursos técnicos investigados têm a possibilidade de desenvolver pesquisa e extensão, o que configura um diferencial da Rede Federal com relação ao ensino médio tradicional, que não propõe esse formato. Segundo as fontes de investigação, a pesquisa e a extensão não figuram apenas em documentos institucionais, mas na prática da instituição, o que têm levado estudantes a romperem paradigmas e fronteiras do conhecimento. Nesse sentido, a educação no IFMS tem cumprido o objetivo previsto para os Institutos Federais no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) 2007, que é ofertar educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo, estimular a pesquisa aplicada e a produção cultural. Se por um lado evidencia-se que o IFMS tem cumprido seu papel, por outro, há que se apontar que, de acordo com a pesquisa realizada, nem todos os estudantes são envolvidos nos projetos de pesquisa e extensão, fato este que demonstra que a instituição ainda necessita de políticas e programas para que mais estudantes consigam desenvolver pesquisa e a extensão. Na pesquisa, ficou evidenciado que os docentes nem sempre envolvem estudantes na realização de suas pesquisas, assim, há que se verificar que tipo de pesquisa tem sido desenvolvido pelos docentes na instituição, uma vez que dentre a jornada de trabalho, conforme diretrizes institucionais, há a possibilidade de alocar horários para o desenvolvimento de tais atividades.

O espaço físico onde funcionou o campus no período de 2011 a fevereiro de 2015 evidencia as relações de poder interna e externa, uma vez que, por não ser um prédio definitivo e por não ter uma estrutura condizente com o de uma escola, os estudantes e docentes não se sentiam pertencidos à instituição, gerando conflitos internos e resultando no distanciamento do grupo. A secretaria acadêmica, denominada Central de Relacionamento – CEREL e a direção-geral -, ficavam localizadas em ambientes um pouco distantes de onde o ensino acontecia, o que, de certo modo, dificultava o acesso dos estudantes e dos docentes à gestão. Outro fator apontado na pesquisa e que interferiu negativamente nas relações no

Campus foi que o prédio alugado ainda abrigava outra instituição, sendo que em diversos momentos os espaços eram compartilhados, principalmente no período noturno.

No segundo espaço de funcionamento provisório do campus, a partir de fevereiro de 2015 até o momento de finalização desta pesquisa, as relações, segundo as fontes, ficaram um pouco mais amenas, visto que o prédio permitia uma melhor relação entre docentes, estudantes e equipe técnica, por ser um prédio onde, anteriormente ao IFMS, funcionava uma escola tradicional na cidade, com instalações mais adequadas que as do prédio anterior. A estrutura arquitetônica ainda não agrada a todos os estudantes e docentes, no entanto, o prédio definitivo ainda não foi entregue, apesar da previsão de término da obra ter sido no ano de 2012. Quanto a isso, vários problemas com a empresa foram detectados e o contrato foi rompido, gerando atraso na execução e, conseqüentemente, na entrega da obra, bem como investigações dos órgãos de controle. O terreno onde está sendo construído o prédio definitivo foi doado pela prefeitura municipal de Campo Grande e apresentou problemas de drenagem. Segundo os dados da pesquisa no prédio definitivo, será possível construir a identidade do campus, uma vez que a sociedade não conhece o IFMS por não ter firmado um local de referência para sua identificação junto à comunidade.

Ainda, no que se refere aos cursos técnicos integrados, a pesquisa revelou que o modelo implantado no Estado pelo IFMS foi bem aceito pela comunidade, visto o potencial de formação para a atuação profissional, a integração dos conceitos estudados no ensino, pesquisa e extensão. Por outro lado, embora tenha aprovação da comunidade, o conceito de ensino médio integrado proposto por Ramos, que tem o trabalho como princípio educativo, ainda não se concretizou efetivamente. A pesquisa revela que nem todos os estudantes apresentam maturidade para lidar com esse modelo que lhes exige maior dedicação, não ocorrendo total integração entre as unidades curriculares, visto que alguns professores trabalham de forma isolada, há problemas com a falta de campo para realização de estágios, os cursos tem duração de 3,5 anos, o que implica em o estudante esperar um semestre para ingresso na maioria dos cursos superiores.

A pesquisa revela, por meio das análises, o que também concordamos que não será tarefa fácil: o alcance dos objetivos para que, no IFMS, ocorra uma sólida formação que coloque o sujeito no centro da organização do trabalho educativo, que tenha um currículo que espelhe os conflitos, ambiguidades e contradições das mudanças sociais, econômicas, políticas, tecnológicas e culturais. Há que se investir na formação de professores para que, de

fato, compreendam a essência do ensino médio integrado, visto que os dados obtidos apontam que o corpo docente, em sua totalidade, ainda não compreende como fazer a integração curricular. Nota-se que a relação de poder interna ainda se apresenta conflitante e, nesse sentido, questões como democratização, representação, participação em comissões, coordenações, entre outras, devem ser colocadas novamente na ordem do dia para esclarecimento, divisão de tarefas e melhoria nos processos administrativos e pedagógicos.

Quanto à proposta de rompimento com a dualidade histórica no modelo hegemônico de educação, em que a educação profissional e tecnológica se caracterizou pela centralidade do mercado de trabalho, priorizando o ensino operacional, de caráter pragmático e adestrador, restrito à preparação para o mercado de trabalho, em um projeto autocrático, tanto no governo Collor quanto no de Fernando Henrique Cardoso, na pesquisa, temos revelado que o modelo adotado pelo IFMS de educação profissional vem buscando superar essa concepção. No entanto, essa tarefa ainda não está cumprida, pois uma escola ligada ao mundo do trabalho, radicalmente democrática e socialmente justa, ainda não é o que o IFMS alcançou. Há um caminho a perseguir e o desafio de implementar os princípios da concepção do trabalho como princípio educativo, que considere o homem em sua totalidade histórica e a articulação entre o trabalho manual e intelectual.

Salientamos que formar um cidadão para o mundo do trabalho não é tarefa que o IFMS logrará sozinho, uma vez que é uma autarquia do governo federal e, assim, políticas públicas e diretrizes governamentais precisam dar o aporte necessário, bem como investimentos necessitam ser feitos para que essa realidade se materialize. As políticas públicas, por sua vez, deverão atender ao modo de produção vigente e o Estado brasileiro, enquanto instância superestrutural da sociedade, que mantém relação dialética com a infraestrutura, deverá ter projetos educacionais modificados historicamente.

Nesse viés, o IFMS, assim como os demais institutos federais, precisa ser admitido como uma política de Estado, e não de governo, como projeto efetivo da sociedade. Somente desse modo, o IFMS conseguirá efetivamente formar o cidadão, não para exercer a força de trabalho polivalente e multifuncional, mas para o cidadão que saiba que o trabalho é a mediação da relação homem-natureza e das relações entre os homens na vida social.

De tal modo, a superação é deixar de formar técnicos de nível médio necessários à incorporação ao mercado de trabalho. Se a superação da dicotomia posta ocorrerá nesta

sociedade capitalista, não podemos afirmar nesta pesquisa. Cabe destacar que não demos conta, neste estudo, de saber em que medida os cursos técnicos integrados corroboraram para a empregabilidade dos egressos, no sentido de evidenciar se todos conseguiram galgar emprego na área de formação ou se verticalizaram sua formação para cursos superiores. Tais questões cabem ser abordadas em pesquisas futuras. O que esta pesquisa nos revela pelos dados analisados é que, embora não possamos assegurar a empregabilidade dos egressos que se formam nos cursos técnicos integrados, a formação recebida contribui, de alguma forma, para a ampliação do conhecimento de mundo, não se limitando necessariamente a aprendizagem de um ofício.

Sem querer, em nenhum momento, negar as evidências da pesquisa de que o IFMS ainda necessita avançar nas questões para a materialização do ensino médio integrado, tendo o trabalho como princípio educativo, não podemos deixar de evidenciar, por outro lado, que os ajustes a essa propostas são possíveis e compreensíveis, visto o pouco tempo de atuação da instituição no Estado de Mato Grosso do Sul. Segundo Julia (2001), a cultura escolar pode variar, segundo as épocas, e assim, podemos inferir que as trocas e transferências culturais que se operam através da escola, bem como a formação docente, serão capazes de fazer com que uma nova realidade se estabeleça, em outro momento histórico. Na atual conjuntura, percebemos que o modelo de ensino médio integrado adotado pelo o IFMS tem trazido resultados significativos, com relação ao ensino médio no país. No entanto, instala-se uma reforma que pode acabar com o, até então, praticado pelo IFMS.

A Reforma do Ensino Médio tem como mote que o ensino médio, até agora praticado no Brasil, apresenta-se como modelo fracassado. Busca-se um modelo que atenda às novas exigências dos educandos, a fim de que se obtenha êxito nesse nível de ensino. Os resultados das avaliações do último Ideb, Enem e do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) foram imperantes para a tomada de decisão do Ministro da Educação, José Mendonça Bezerra Filho, que solicitou ao presidente Michel Temer a publicação da Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016, com força de Lei, que teve como objetivo flexibilizar o currículo atual, o qual, nas palavras do ministro, é “excessivamente acadêmico e desconectado da realidade do mercado de trabalho”. Além disso, a medida propôs-se a melhorar a gestão e valorizar a formação de professores.

No Brasil, são oito milhões de estudantes que, segundo dados do Inep, estão na etapa do Ensino Médio. Segundo dados divulgados em 2016, referentes ao ano de 2015, a meta era alcançar 4,3 e o resultado foi de 3,7 no Ideb. Desse modo, o ministro da educação afirmou,

em uma coletiva, a “falência do Ensino Médio brasileiro e a necessidade de mudanças imediatas”. Já o Pisa, testa alunos de 15 anos em 70 países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). De tal maneira, verificou-se que o Brasil continua nas últimas posições nas três áreas avaliadas. Os resultados observados estão associados a investimentos na educação, tanto na infraestrutura da escola como na valorização dos profissionais. Quanto aos resultados obtidos por escola no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2015, os mesmos reforçaram a justificativa da necessidade de se reformar o ensino médio brasileiro.

Pois bem, as justificativas parecem suficientes para a reforma imediata do ensino médio, no entanto, percebemos uma manobra política antidemocrática para se estabelecer uma reforma imposta à sociedade brasileira. Na divulgação do resultado do Enem 2015, houve um suposto erro da equipe técnica do Inep, ao fazer os cálculos para divulgar o resultado por escola e deixar de incluir os institutos federais. Após a pressão feita pelo Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal (Conif), o Inep reprocessou os dados e, assim, incluiu os institutos federais. O que, inversamente ao divulgado referente ao resultado fracassado dos estudantes no Enem, demonstrou que o desempenho dos institutos federais por escola foi muito acima das escolas particulares e da rede estadual, possibilitando perceber que o ensino público federal não é um fracasso. Já no que tange aos resultados do Brasil no Pisa, no qual ficou em 63.º lugar entre 72 países, verificamos que o desempenho dos institutos federais foi equivalente ao de países asiáticos, como a Coreia do Sul. Se fosse uma extração das “federais”, o Brasil alcançaria o 11.º lugar no ranking internacional. Nas três matérias avaliadas: ciências, leitura e matemática, a rede federal ficou bem acima da média das particulares e/ou se manteve pareada, além disso, se o resultado fosse comparado a outros países, a Rede Federal superaria a média dos países desenvolvidos. No entanto, o discurso de “fracasso retumbante” da educação brasileira omitiu os excelentes resultados dos institutos federais.

Se o ensino médio na rede estadual e na rede particular é um fracasso, notamos que temos um modelo bem sucedido que é o da Rede Federal. No entanto, na discussão de reforma do ensino médio não foi considerado nem o modelo, nem os resultados positivos observados na Rede. O modelo educacional dos institutos federais é o que mais se aproxima do proposto por Ramos (2012) de “ensino médio unitário – como momento histórico da formação de sujeitos individuais e coletivos, que congrega em si a síntese do diverso”. No ensino médio integrado nos institutos federais, o trabalho, a ciência e a cultura são princípios estruturantes, que visam resolver problemas de seu tempo. Cabe ressaltar que a capacidade de

articular ensino, ciência e tecnologia, em sintonia com as demandas do desenvolvimento local e regional, é um dos grandes diferenciais da Rede. Para tanto, os institutos contam com professores graduados, mestres e doutores que constroem vínculos em diferentes níveis e modalidades de ensino, assim como em diversos níveis da formação profissional, o que, sem dúvida, é um ganho muito positivo nos resultados do ensino médio. Isso reflete-se nos destaques a nível nacional e internacional dos jovens estudantes dos institutos federais.

Como exemplo, no IFMS, há um estudante do Curso Técnico em Informática que teve uma ideia e procurou a orientação de um professor de informática e a coorientação de um professor de matemática, desenvolvendo, assim, um protótipo que utiliza *softwares* para simular, em ambiente virtual, um membro perdido do corpo humano. O jovem também criou um aparelho com elementos vibratórios de celular que, conectado ao corpo, faz o amputado voltar a sentir o membro. Desse modo, o estudante obteve um dos prêmios de primeiro lugar na área de Engenharia Biomédica na Intel ISEF (Feira Internacional de Ciências e Engenharia), maior feira de ciência para estudantes de ensino médio do mundo, no ano de 2016. Sendo este é um exemplo concreto do diferencial do ensino médio ofertado pelo IFMS. Há que se evidenciar, também, a valorização da carreira dos profissionais docentes, visto o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) constante na Lei n.º 12.772/2012. Os docentes EBTT têm a possibilidade de desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão, aliada ao desenvolvimento de ensino.

Não estamos aqui afirmando que não é necessário debate sobre as melhores formas e conteúdos do ensino médio no Brasil, mas ora, não podemos negar que temos um modelo que poderia ser tomado como base para essa discussão e que não foi considerado. Embora esse modelo de ensino público, gratuito e de sucesso tenha se consolidado na Rede Federal, a reforma do ensino médio deu-se sem diálogo com os principais atores da construção dessa etapa educacional e com os diferentes segmentos da sociedade civil. A consulta foi feita a poucos interlocutores, sem efetivos canais diálogo com a comunidade. Audiências públicas realizadas em alguns Estados brasileiros configuraram-se apenas como cumprimento de protocolos, e a manifestação contrária da sociedade civil a essa reforma aligeirada, em forma e conteúdo, não foi considerada.

Com a recente votação no Senado Federal, a Medida Provisória n.º 746/2016 foi convertida na Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 e, desse modo, altera a LDB, bem como a Lei n.º 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, além disso, revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto

de 2005, instituindo a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Caminhamos para um retrocesso da educação. A reforma proposta constitui-se em riscos ao direito à educação de qualidade aos nossos jovens, pois fragmenta os percursos formativos, segundo as condições de oferta das escolas e da condição social dos jovens, retornando a dualidade historicamente desastrosa que já tivemos, com a ruptura do princípio educativo estabelecido na LDB/1996, que estabelece o ensino médio como etapa final da educação básica para todos. Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE), que foi amplamente debatido com a sociedade, ficou comprometido, pois diretrizes políticas previstas que já deveriam ter sido colocadas na ordem do dia, não ocorreram por conta do *impeachment* da presidente Dilma, e as consequentes medidas adotadas pelo governo Temer, como a PEC 55, que limita gastos públicos. Resta claro que o investimento orçamentário no custo-aluno do ensino médio, bem como a valorização dos professores é emergente.

Nesse sentido, cabe ressaltar que o investimento em educação feito pelo Brasil é menos da metade do que a média dos países da OCDE. Não há como alcançar melhores índices apenas alterando o currículo, sem olhar para o interior da escola, sua infraestrutura e seus profissionais. Por que não investir em mais unidades de institutos federais, já que esse modelo deu certo? A intenção será mesmo de melhoria ou o barateamento da educação? São questões que merecem reflexão.

Não será a imposição antidemocrática que resolverá a situação do ensino médio no país. Entendemos que a análise da conjuntura é capaz de indicar os ajustes necessários na organização da produção, requerendo alterações no âmbito econômico, político, cultural e educacional.

REFERÊNCIAS

ABRÃO, Rhasla Ramos. **Modelagem e simulação de operação de um sistema autônomo de energia fotovoltaica em corrente contínua**. 2011. Dissertação (Mestrado em Engenharia Elétrica) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

ABREU, Silvana de. **Planejamento governamental: a SUDECO no espaço mato-grossense**. 2001. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-28022002-232232/pt-br.php>>. Acesso em: 20 out. 2015.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: o problema maior é o de estudar. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011.

BATISTA, Rogério Cardoso. **Um estudo de representação de função afim em uma perspectiva de articulação entre matemática e física**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

BATISTA, Ubiratan Augusto Domingues. **O ensino médio integrado e a relação entre a proposta da SEED/PR e a realidade escolar: avanços ou permanências?** 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: MARE, 1995.

_____. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da Educação: razão, princípios e programas – PDE**. Brasília: MEC, 2007.

_____. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio - Documento Base**, Brasília, 2007. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 20 out. 2015.
BRASIL. **Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. Disponível em <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 20 out. 2015.

_____. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, 23 dez. 1996.

_____. Lei n. 11.534, de 25 de outubro de 2007. Dispõe sobre a criação de Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, 26 out. 2007.

_____. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, 30 dez. 2008.

_____. Lei 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), no 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, no 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e no 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, 27 out. 2011.

_____. Decreto n.º 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, 18 abr. 1997.

_____. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília: Presidência da República, 26 jul. 2004.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.º 4, de 4 de outubro de 1999. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. **Diário Oficial**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 dez. 1999. p. 229.

_____. Resolução n.º 3, de 26 de junho de 1998. Institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. **Diário Oficial**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 ago. 1998.

_____. Resolução n.º 6, de 20 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. **Diário Oficial**, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 set. 2012.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Parecer n. 16, de 5 de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

_____. Parecer n.º 15, de 1 de junho de 1998, do Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BUFFA, Ester. A questão das fontes de investigação em História da Educação. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 12, p. 79-86, jul/dez. 2001.

CHAGAS, Edvânio. **Ensino de Física para o curso técnico integrado em alimentos problematizado na região de Coxim**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2014.

COUTINHO, Carlos Nelson (Org.). **O leitor de Gramsci: escritos escolhidos (1916-1935)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 out. 2015.

FIORI, José Luís. Introdução: de volta à questão da riqueza de algumas nações. In: _____. (Org.). **Estados e moedas no desenvolvimento das nações**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Trabalho, conhecimento e consciência**. In: IV CBE. Goiânia, 1986.

_____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.) **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controverso. **Educ. Soc.** [online], v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.

_____. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores** – excertos. 2009. Disponível em: <http://redeescoladegoverno.fdrh.rs.gov.br/upload/1392215839_O%20TRABALHO%20COMO%20PRINC%C3%8DPIO%20EDUCATIVO%20NO%20PROJETO.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2015.

GARCIA, Vanir. **O Proeja no IFMS – Campus Campo Grande**: o curso técnico integrado em manutenção e suporte em informática (2010 a 2013). 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2014.

GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Orgs.). **História da educação em perspectiva**: ensino, pesquisa, produção e novas investigações. Campinas: Autores Associados; Uberlândia: EDUFU, 2005.

GHIRALDELLI Júnior, Paulo. **História da educação brasileira**. 5. ed. São Paulo: Cortez: 2015.

GOMEZ, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HERADÃO, Tangria Rosiane. **O ensino médio integrado à educação profissional em Campo Grande - MS**: uma iniciativa municipal (2003-2010). 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

IANNI, Octávio. As condições (históricas) que demandam e produzem a teoria do capital humano no desenvolvimento do modo de produção capitalista. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2009-2013**, Campo Grande: IFMS, 2009.

_____. **Relatório de Gestão IFMS 2010**. Campo Grande: IFMS, 2010.

_____. **Regulamento da organização didático-pedagógica dos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrado do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: IFMS, 2011.

_____. **Relatório de Gestão IFMS 2011**. Campo Grande, MS, 2011.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014-2018**, Campo Grande: IFMS, 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. As políticas de educação profissional: uma reflexão necessária. In: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. **Pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2011.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1994.

LUKÁCS, George. As Bases Ontológicas da Atividade e do Pensamento do Homem. **Revista Temas**, São Paulo, n. 4, 1978.

_____. **Ontologia do ser social**: os princípios ontológicos fundamentais de Marx. São Paulo: Ciências Humanas, 1981.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Marcos Francisco. Conhecimento e disputa pela hegemonia: reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Autores Associados, 2005.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia política**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

_____. **Os manuscritos econômicos e filosóficos**: textos filosóficos. Lisboa: Edições 70, 1993.

_____. **O Capital**: crítica da economia política. Livro Primeiro. São Paulo: Nova Cultural Ltda, 1996.

_____; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Moraes, 1984.

MASCHIO, Marcelina Teruko Fujii. **Educação básica e educação profissional do trabalhador jovem e adulto: desafios de integração**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2011.

MIRANDA, Jarbas Magno. **O modelo pedagógico do curso de educação profissional em agropecuária do IFMS-CNA e sua relação com o arranjo produtivo local - APL**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. **O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e educação. In: GOMES, Carlos Minayo et al. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2012.

NOSELLA, Paolo.; BUFFA, Ester. As pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação. **Eccos: Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 351-368, jul./dez. 2005.

_____. **Instituições escolares: porque e como pesquisar**. Campinas: Alínea, 2009.

OLIVEIRA, Edilene Maria de. **A Educação a Distância do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul: perspectivas para o desenvolvimento local**. 2013. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Local) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Hygor Rodrigues de. **Determinação de CD(II) e PB(II) em amostras de chá por EPN utilizando o reagente BR-TDB como agente complexante e investigação das espécies complexas envolvidas durante a pré-concentração de PB(II)**. 2011. Dissertação (Mestrado em Química) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Jequié, 2011.

OLIVEIRA, Ramon de. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003.

OTRANTO, Celia Regina. Criação e implantação dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia – IFETS. In: RETTA - Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas - Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ. **DOSSIÊ: Reforma do Ensino Técnico e Tecnológico no Brasil**. Seropédica: EDUR, 2010.

PEREIRA, Juliana Cardoso. **Ser cientista: tensões entre gênero e ciência**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2011.

PERONI, Vera. A relação público/privado e a gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. A escola e a produção da sociedade. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, p. 21-30, jul./dez. 1989.

POLICARPI, Everton de Britto. **Síntese, caracterização e estudo de interação com o DNA de novos complexos de cobre(II) com ligantes planares aromáticos**. 2011. Dissertação. (Mestrado em Química) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção de ensino médio integrado: texto elaborado para discussão com docentes do sistema de ensino do Paraná**. Curitiba: MIMEO, 2008.

_____. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, set. 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: _____; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBEIRO, Marcia Helena. **Estudo do calor: sequência de ensino associada à conservação de alimentos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Fundação Universidade de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

ROJAS, Sirley da Silva. **Entre a letra e a melodia**: a irreverência de Waly Salomão. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Fundação Universidade de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2011.

SANFELICE, José Luís. História, Instituições escolares e gestores educacionais. **Revista HISTEDBR on-line**, Campinas, n. especial, p. 20-27, ago. 2006.

SANTOS, Rone Eleandro dos. Notas sobre a importância do trabalho na ontologia de George Lukács. **Revista Estudos Filosóficos**, São João Del-Rei, n. 2, p. 86-100, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/revistaestudosfilosoficos/index.php>>. Acesso em: 10 set. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso J. et al. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, Carla Renata Capilé da. Programa Mulheres Mil: subjetividade, inclusão e governabilidade. 120 f. **Dissertação** (Mestrado em Psicologia). Fundação Universidade de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

TOMINAGA, Mirta Rie de O.; HERADÃO, Tangria R.; CARMO, Jefferson Carriello do. As transformações industriais do estado de Mato Grosso do Sul e suas relações com a implantação de novas políticas educacionais de formação profissional de nível médio no município de Ponta Porã. **Série-Estudos**, Campo Grande, n. 32, p. 87-107, jul./dez. 2011.

TOMINAGA, Mirta Rie de Oliveira. **A implantação dos cursos de ensino médio integrado no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul em Ponta Porã e suas relações com as novas formas de produção e trabalho da região (2007-2012)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2013.

TOMINAGA, Mirta Rie de Oliveira; CARMO, Jefferson Carriello do. Formação profissional de nível médio: o ensino médio integrado no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. **Interações**, Campo Grande, v. 16, n. 1, p. 189-200, jan./jun. 2015.

URT, Sofia. **Semi(formação) e relações de trabalho**: uma análise das concepções de professores do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul sobre a educação profissional. 2015. Dissertação. (Mestrado em Psicologia) - Fundação Universidade de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2015.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

UNIDADE DE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

1. Título do Projeto de Pesquisa: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MATO GROSSO DO SUL (IFMS) E OS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS EM CAMPO GRANDE – MS, DE 2011 A 2015

2. Delineamento do Estudo e Objetivos:

A proposta de pesquisa tem como objetivo analisar a constituição dos cursos técnicos integrados no Instituto Federal de Mato Grosso do Sul. O locus de investigação é o campus Campo Grande e os respectivos cursos integrados ofertados: informática, eletrotécnica e mecânica. Como recorte temporal da pesquisa, os anos 2011 a 2015.

3. Procedimentos de Pesquisa: A pesquisa se pauta, inicialmente na pesquisa bibliográfica, em seguida será feita a pesquisa documental a partir do mapeamento dos documentos institucionais, do curso técnico integrado, das legislações educacionais que fundamentam a temática pesquisada, a fim de subsidiar a análise.

Para a coleta de dados a pesquisa se valerá da abordagem quantitativa por meio da aplicação de questionários aplicado a 29 participantes e abordagem qualitativa por meio de entrevista semi-estruturada realizada com 1 participante. Ambas terão o objetivo de levantar e produzir fontes com os sujeitos da pesquisa, em um universo amostral a ser definido na consecução da pesquisa.

A pesquisa será norteadada pela relação entre trabalho e educação na perspectiva marxista e serão utilizadas as categorias de análise propostas por Petitat, quais sejam: espaço, tempo e conteúdos. Dessa maneira os questionários buscarão identificar as demandas que possibilitaram a criação dos cursos técnicos integrados; investigar os elementos presentes na escolha do espaço físico em que foi construído o IFMS; analisar as relações de poder interna e externa na institucionalização destes; descrever e analisar os elementos constitutivos da materialização das propostas de cursos técnicos integrados.

Os sujeitos da pesquisa serão estudantes, estudantes egressos, professores, diretores que participaram dos três cursos técnicos integrados de nível médio ofertado no Câmpus Campo Grande: Informática, Eletrotécnica e Mecânica, no recorte temporal de 2011 a 2015, a fim de verificar seus posicionamentos sobre os referidos cursos.

Como o critério de recrutamento será os que tiverem disponibilidade de tempo e horário para participar voluntariamente para responder ao questionário, bem como para participar da entrevista, observada a concordância por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.



Como benefício será a contribuição com o debate estabelecido no campo das instituições escolares, na tentativa de melhorar a qualidade e atender as demandas e como riscos a não adesão dos sujeitos da pesquisa, bem como o constrangimento durante a coleta de dados.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora (mestranda) no momento da aplicação dos questionários, em duas vias. Uma cópia ficará com o participante da pesquisa e a outra com a pesquisadora (mestranda).

4. Garantia de Acesso à Pesquisa: Em qualquer etapa de desenvolvimento os sujeitos participantes terão acesso a pesquisadora e a coordenadora da pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. A orientadora da pesquisa é a Profa. Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira que pode ser encontrada pelo telefone (67) 3901-4621, e a Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Profa. Dra. Celi Corrêa Neres, pelo telefone (67) 3901-4618. Se por ventura você tiver alguma dúvida quanto aos procedimentos éticos envolvidos na pesquisa, por favor, queria entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo seres humanos da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – CEP-UFMS por meio do telefone (67) 3345-7187 e e-mail: bioetica@propp.ufms.br.

5. Garantia de Liberdade: É garantida aos sujeitos participantes a liberdade de retirar a qualquer momento seus consentimentos de participação na pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

6. Garantia de Confidencialidade: Os dados relativos da pesquisa advindas das entrevistas e questionários serão analisadas conforme a metodologia da pesquisa, sem identificação dos sujeitos participantes, sem prévia autorização.

7. Garantia do acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa: É direito dos sujeitos participantes, e dever da equipe de pesquisadores, mantê-los (a) informados (a) sobre o andamento da pesquisa, mesmo que de caráter parcial ou temporário.

8. Garantia de Isenção de Despesas e/ou Compensações: Não há despesas pessoais para os sujeitos participantes em nenhuma etapa da pesquisa, como também não há compensações financeiras ou de qualquer outra espécie relacionadas à sua participação.

9. Garantia Científica Relativa ao Trabalho dos Dados Obtidos: Há garantia incondicional quanto a preservação exclusiva da finalidade científica do manuseio dos dados obtidos.

10. Garantia de Entrega de 01 (uma) cópia do exemplar do Trabalho: após a finalização da pesquisa e apresentação na Banca Examinadora a pesquisadora entregará 01 (um) exemplar do trabalho para o acervo do IFMS.



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL

UNIDADE DE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

CONSENTIMENTO

Eu, _____, declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado (a) a respeito da pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Concordo em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pela pesquisadora _____ . Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, a ausência de desconfortos ou de riscos físicos e/ou psíquicos e morais, as garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade quanto a minha participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes. Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Assinatura do Sujeito Participante

Campo Grande, MS / /

DECLARAÇÃO

Declaro que obtive livremente, de forma apropriada e voluntariamente, o presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) do sujeito em questão, para efetiva participação na pesquisa.

Assinatura Legível da Pesquisadora

Campo Grande, MS / /

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS DOCENTES DO CAMPUS CAMPO GRANDE

Prezado(a) professor(a),

No contexto de meus estudos no mestrado Profissional em Educação estou investigando a constituição dos cursos técnicos integrados no Campus Campo Grande. Pretendo com o estudo contribuir com o debate estabelecido no campo das instituições escolares.

Para tanto, necessito de sua colaboração, respondendo a este instrumento de pesquisa. Sua participação não é obrigatória e será mantida em sigilo. O questionário não possui qualquer tipo de identificação do RESPONDENTE, sendo as informações neles contidas estritamente confidenciais.

Os dados da pesquisa podem vir a ser publicados/divulgados respeitando a sua privacidade.

Se tiver interesse nos resultados da pesquisa estamos à disposição no email taniabrizuena@gmail.com.

Este estudo está sendo orientado pela Prof^a Dr^a Kátia Cristina do Nascimento Figueira que também pode ser contatada pelo email katia.figueira@uems.br.

Para iniciar são necessários alguns dados pessoais. Logo então apresento algumas questões para que possa responder.

Desde já agradeço profundamente sua colaboração.

* Required

I - Dados de caracterização

1. Idade *

Mark only one oval.

- entre 20 e 30 anos
- entre 31 e 40 anos
- entre 41 e 50 anos
- acima de 50 anos

2. Tempo de serviço como docente no IFMS: *

Mark only one oval.

- entre 1 e 2 anos
- entre 2 e 3 anos
- entre 3 e 4 anos
- entre 4 e 5 anos
- mais de 5 anos

3. **Titulação:***Mark only one oval.*

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Pós doutorado

II – Questões4. **1. Quais os motivos que o levaram a optar por trabalhar no IFMS? ***

5. **2. Quando você entrou no IFMS sabia o que era um curso técnico integrado ao Ensino Médio (ensino médio+educação profissional)? ****Mark only one oval.*

- Tinha total conhecimento do que se tratava.
- Tinha total desconhecimento.
- Já tinha ouvido falar, mas superficialmente,

6. **3. O que você entende por currículo integrado? ***

7. **4. Você conhece os Projetos Pedagógicos dos cursos técnicos integrados nos quais ministra aulas? ****Mark only one oval.*

- Sim
- Não

8. **5. Você já teve a oportunidade de contribuir com a melhoria dos Projetos pedagógicos dos cursos técnicos integrados nos quais ministra aulas? ****Mark only one oval.*

- Sim
- Não

9. **6. Você entende que efetivamente ocorrem atividades integradas entre unidades curriculares, no desenvolvimento dos cursos técnicos integrados do campus? Justifique.** *

10. **7. Poderia citar algumas atividades pontuais que você realiza de forma interdisciplinar nos cursos técnicos integrados ou que os colegas as fazem? ***

11. **8. Você considera que ainda falta maior participação/integração dos docentes na execução de práticas pedagógicas inter e transdisciplinares nos cursos técnicos integrados? Justifique.** *

12. **9. Que dificuldades ou resistências você constata e que atrapalham a inter e transdisciplinares nos cursos técnicos integrados? ***

13. **10. Você tem conhecimento se a comunidade foi ouvida quando da escolha da oferta dos cursos dos cursos técnicos integrados no Campus Campo Grande?**

Mark only one oval.

- Não tenho informação a respeito.
- Houve audiência pública com a participação da comunidade para a escolha do curso,
- A escolha do curso foi uma decisão apenas da gestão do campus, sem participação da comunidade,

14. **11.1 A respeito do ensino médio integrado: que vantagens você considera que ele apresenta? ***

15. **11.2 A respeito do ensino médio integrado: que desvantagem você constata? ***

16. **12. Em sua opinião, a forma como está estruturado o Ensino Médio Integrado no IFMS efetivamente conduz para uma melhor qualidade da educação? ***

17. **13. O que você propõe para que o Ensino Integrado possa contribuir para o melhor desenvolvimento dos estudantes do IFMS?**

18. **14. Você desenvolve projetos de extensão envolvendo estudantes dos cursos técnicos integrados? ***

Mark only one oval.

- Sim
 Não

19. **15. Você desenvolve projetos de pesquisa envolvendo estudantes dos cursos técnicos integrados? ***

Mark only one oval.

- Sim
 Não

20. **16. Em sua opinião, o local (espaço) de funcionamento do campus interfere para o bom desenvolvimento dos cursos técnicos integrados? ***

Mark only one oval.

- Sim
 Não

21. **17. Quanto ao atual local (provisório) de funcionamento do campus você considera:**

Mark only one oval.

- adequado para o desenvolvimento das atividades acadêmicas
 inadequado para o desenvolvimento das atividades acadêmicas

22. *

Check all that apply.

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa. Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, a ausência de desconfortos ou de riscos físicos e/ou psíquicos e morais, as garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade quanto a minha participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes.

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO ENVIADO AOS ESTUDANTES EGRESSOS DO CAMPUS CAMPO GRANDE

Prezado estudante,

No contexto de meus estudos no mestrado Profissional em Educação estou explorando como foco de pesquisa o tema constituição dos cursos técnicos integrados no Campus Campo Grande. Pretendo com o estudo, contribuir para avançar na discussão das instituições escolares, que nos é tão cara e se constitui num desafio para todos nós.

Para tanto, necessito de sua colaboração, respondendo a este instrumento de pesquisa. Sua participação não é obrigatória e será mantida em sigilo. O questionário não possui qualquer tipo de identificação do RESPONDENTE, sendo as informações nele contidas estritamente confidenciais.

Os dados da pesquisa podem vir a ser publicados/divulgados respeitando a sua privacidade. Se tiver interesse nos resultados da pesquisa estamos à disposição no email taniabrizuena@gmail.com. Este estudo está sendo orientado pela Profª Drª Kátia Cristina do Nascimento Figueira que também pode ser contatada pelo email katia.figueira@uems.br.

Para iniciar são necessários alguns dados pessoais. Logo então apresento algumas questões para que possa responder.

Desde já agradeço profundamente sua colaboração.

* Required

I - Dados de caracterização

1. Idade *

2. Curso que concluiu no IFMS: *

Mark only one oval.

- Técnico integrado em Informática
- Técnico integrado em Eletrotécnica
- Técnico integrado em Mecânica

3. Ano em que ingressou no IFMS *

Mark only one oval.

- 2011
- 2012
- 2013

4. Ano em que concluiu o curso no IFMS *

Mark only one oval.

- 2014
- 2015
- 2016

II – Questões

5. 1. Quais os motivos que o levaram a optar pelo IFMS? *

6. 2. Quando você entrou no IFMS sabia o que era um curso técnico integrado ao Ensino Médio (ensino médio+educação profissional)? *

Mark only one oval.

- Tinha total conhecimento do que se tratava.
- Tinha total desconhecimento.
- Já tinha ouvido falar, mas superficialmente.

7. 3. Você conheceu o Projeto Pedagógico de seu curso? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não

8. 4. Você teve a oportunidade de contribuir com a melhoria do Projeto pedagógico de seu curso? *

Mark only one oval.

- Sim
- Não

9. 5. Você sabe se a comunidade foi ouvida quando da escolha da oferta de seu curso? *

Mark only one oval.

- Não tenho informação a respeito.
- Houve audiência pública com a participação da comunidade para a escolha do curso.
- A escolha do curso foi uma decisão apenas da gestão do campus, sem participação da comunidade.

10. **6.1 Quanto ao ensino médio integrado: Que vantagens ou facilidades ele apresenta? ***

11. **6.2 Quanto ao ensino médio integrado: Que desvantagens ou dificuldades você constatou? ***

12. **7. Na sua opinião, as atividades integradas entre as diversas unidades curriculares no desenvolvimento do curso costumavam ser efetivas? ***

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Parcialmente

13. **8. Poderia citar algumas atividades que você percebeu no curso e que os docentes desenvolveram de forma interdisciplinar? ***

14. **9. Você participou de eventos de extensão ou projetos de pesquisa? ***

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Às vezes

15. **10. Você participou de atividades culturais, esportivas e sociais oferecidas pelo campus?**

Mark only one oval.

- Sim
 Não
 Às vezes

16. **11. O curso Técnico de nível médio integrado contribuiu para o seu desenvolvimento profissional? ***

17. **12. Se você pudesse recomeçar a sua formação na educação profissional escolheria um curso estruturado de forma integrada? ***

Mark only one oval.

- Sim
- Não
- Talvez

18. **13. O que você propõe para que o curso Técnico de nível médio integrado possa contribuir para melhor formação dos estudantes? ***

19. **14. A forma como está estruturado o Ensino Médio Integrado no IFMS efetivamente conduz para uma melhor qualidade da educação? ***

Mark only one oval.

- Sim
- Não

20. **15. Quanto ao local (provisório) onde o funcionou o campus você considerou: ***

Mark only one oval.

- adequado para o desenvolvimento das atividades acadêmicas
- inadequado para o desenvolvimento das atividades acadêmicas

21. *Check all that apply.*

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa. Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, a ausência de desconfortos ou de riscos físicos e/ou psíquicos e morais, as garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade quanto a minha participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes.

APÊNDICE D – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO: CONSTRUÇÃO DE ACERVO DOCUMENTAL E FOTOGRÁFICO PARA O CAMPUS CAMPO GRANDE

1 INTRODUÇÃO

Com a finalização desta etapa da pesquisa impõe-se como uma exigência do Programa de Mestrado Profissional da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul uma proposta de intervenção que abranja a problemática abordada na pesquisa e que traga contribuições para a melhoria da Educação Básica.

Tendo este trabalho como objeto de estudo a constituição dos Cursos Técnicos Integrados no IFMS, Campus Campo Grande, no período de 2011 a 2015, e segundo os resultados observados nas análises e as considerações finais elencadas no trabalho, restou evidente a necessidade de contribuir com o IFMS no que tange a melhoria do registro documental existente no Campus Campo Grande. Dessa maneira a proposta de intervenção que no entendimento da pesquisadora tenha significado relevante é a construção de um acervo documental que possa ser utilizado pela comunidade acadêmica e futuros pesquisadores, garantindo a memória da instituição escolar, visto que não há registros desse tipo localizados no Campus Campo Grande.

2 JUSTIFICATIVA

A pesquisa denominada Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS) e os Cursos Técnicos Integrados em Campo Grande – MS, de 2011 a 2015, que deu origem a este projeto, identificou que há escassez de um acervo documental para registro histórico do campus.

Segundo Le Goff (1994, p. 545): “O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”. Nesse sentido, o documento não é inócuo e se reveste de intencionalidades. Um acervo documental possibilitará que a comunidade acadêmica, bem como futuros pesquisadores, compreendam a instituição escolar IFMS a partir de seus documentos, visto que, de acordo com Le Goff (1994), o documento:

É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro

lugar analisados desmistificando-lhes o seu significado aparente. (LE GOFF, 1994, p. 547-548).

Segundo a concepção de fontes apresentada na pesquisa, o conceito de fonte alargada, defendido por Nosella e Buffa, é que materializamos a proposta de intervenção. Segundo os autores:

O documento escrito, se existir, é, sem dúvida, uma fonte a considerar, mas há outras fontes mais preciosas. É o próprio conceito de fonte que se amplia. No que concerne à história da educação, as memórias, histórias de vida (escritas ou orais), livros, cadernos de alunos, discursos em solenidades, atas jornais de época, almanaques, livros de ouro, correspondência epistolar, relatórios, fotografias, plantas baixas dos prédios e muitas outras fontes encontráveis em arquivos públicos e particulares são importantíssimas. (NOSELLA; BUFFA 2009, p. 61).

Com as ‘novas fontes’, as instituições escolares podem ser compreendidas na sua totalidade. Assim, um acervo documental possibilitará que as fontes não se percam e que, a partir delas, a instituição escolar IFMS, Campus Campo Grande, seja percebida como produto das relações sociais. Do mesmo modo, pesquisadores e comunidade terão a oportunidade de entender determinado aspecto da realidade do Campus.

O impacto e os benefícios da construção do acervo documental e fotográfico serão percebidos em médio prazo, visto que facilitarão o acesso às fontes, tanto pela comunidade acadêmica quanto por futuros pesquisadores.

3 OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Construir um acervo documental e fotográfico sobre a história da educação da instituição escolar IFMS, Campus Campo Grande, referente ao período de 2011 a 2015.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Criar um acervo documental e fotográfico, referente à instituição escolar IFMS, Campus Campo Grande para preservação da memória institucional.
- Realizar o levantamento de fontes produzidas e ou acumuladas para constituir acervo;
- Produzir registros a partir das fontes utilizadas durante a pesquisa para compor o acervo documental e fotográfico;
- Classificar as fontes documentais segundo normas da arquivística;
- Acondicionar as fontes segundo as classificações da arquivística;

- Divulgar a construção do acervo documental e fotográfico à comunidade acadêmica do Campus Campo Grande.

4 METODOLOGIA

Para a constituição do acervo documental e fotográfico serão mapeados os documentos utilizados durante o processo de investigação, quais sejam leis, diretrizes, regulamentos, bem como os registros fotográficos coletados, além de outras fontes localizadas no campus, quais sejam expressões da memória por meio de atas, relatórios constantes nos arquivos escolares.

A partir da coleta das fontes, estas serão classificadas juntamente com a servidora arquivista do IFMS, a fim de que a documentação acumulada como arquivos pessoais, arquivos institucionais, sejam reunidos pela tipologia documental segundo as técnicas da arquivologia.

Com o acervo documental e fotográfico já organizado será realizada divulgação junto à comunidade acadêmica do campus e colocado à disposição dos usuários na biblioteca do Campus Campo Grande, de forma que tenham contato com questões referentes à preservação da memória institucional.

A partir da prospecção de fontes da instituição escolar será proposto que servidores da instituição continuem compondo o acervo a fim de construir um centro de memória institucional com interface com outras áreas, quais sejam diversidade cultural e linguagem.

5 CRONOGRAMA

Atividades	2017	
	1.º semestre	2.º semestre
Levantamento de fontes documentais e registros fotográficos junto ao campus/reitoria	X	
Classificação das fontes	X	
Produção de registros a partir das fontes	X	
Divulgação do acervo documental e fotográfico junto à comunidade acadêmica		X

REFERÊNCIAS

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1994.

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. **Instituições escolares: porque e como pesquisar**. Campinas: Alínea, 2009.