

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

IÚRI RIBEIRO

**A POLÍTICA DE VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO NO INSTITUTO FEDERAL
GOIANO - CAMPUS TRINDADE E AS POSSIBILIDADES DE ITINERÁRIOS
FORMATIVOS DISCENTE**

GOIÂNIA - GO

2022

IÚRI RIBEIRO

**A POLÍTICA DE VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO NO INSTITUTO FEDERAL
GOIANO - CAMPUS TRINDADE E AS POSSIBILIDADES DE ITINERÁRIOS
FORMATIVOS DISCENTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Linha de Pesquisa Educação Sociedade e Cultura, para Exame, sob a orientação da Professora Dra. Cláudia Valente Cavalcante da Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultura.

Área de Concentração: Educação e Sociedade

GOIÂNIA – GO

2022

Catálogo na Fonte - Sistema de Bibliotecas da PUC Goiás
Márcia Rita Freire - Bibliotecária - CRB1/1551

R484p Ribeiro, Iúri

A política de verticalização do ensino no Instituto Federal Goiano, campus Trindade e as possibilidades de itinerários formativos discente / Iúri Ribeiro.

-- 2022.

195 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês.

Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2022.

Inclui referências: f. 162-170.

1. Instituto Federal Goiano (Campus Trindade). 2. Ensino
3. Educação - Finalidades e objetivos. I. Cavalcante, Cláudia
II. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa de Pós-
em Educação - 26/08/2022. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 377(043)

37.014.5(043)



Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa – PROPE
Coordenação de Pós-Graduação *Stricto Sensu* – CPGSS
Escola de Formação de Professores e Humanidades - EFPH

A POLÍTICA DE VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CAMPUS TRINDADE E AS POSSIBILIDADES DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS DISCENTE

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 26 de agosto de 2022.

IURI RIBEIRO

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Cláudia Valente Cavalcante / PUC Goiás (Presidente)

Prof. Dr. Divino de Jesus da Silva Rodrigues / PUC Goiás

Prof. Dra. Estelamaris Brant Scarel / PUC Goiás

Prof. Dra. Hellayny Silva Godoy de Souza / IF Goiano

Prof. Dr. Júlio César Garcia / IF Goiano

Prof. Dr. Aldimar Jacinto Duarte / PUC Goiás (Suplente)

Prof. Dr. Virgílio José Távira Erthal / IF Goiano (Suplente)

RESUMO

Esta pesquisa intitulada “A Política de Verticalização do Ensino no Instituto Federal Goiano - Campus Trindade e as Possibilidades de Itinerários Formativos Discente”, inserida na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Cultura e vincula-se ao projeto Diversidade Cultural nas Políticas e Diretrizes Educacionais, Nacionais e Internacionais. Sendo a verticalização do ensino uma política consolidada no IF Goiano – Campus Trindade, quais seriam suas implicações no itinerário formativo de estudantes egressos do Ensino Médio Integrado em que pese as condições econômicas, sociais e culturais, objetivas e subjetivas de permanência e êxito escolar no nível subsequente? Os objetivos da pesquisa se colocam na compreensão da política de verticalização do ensino e suas implicações nos itinerários formativos dos alunos egressos do Ensino Médio Integrado do Campus Trindade, analisar as possibilidades e limites da política de verticalização do ensino no itinerário formativo dos estudantes e identificar se e como a verticalização do ensino atua como um fator de permanência no IF Goiano – Campus Trindade. Como metodologia foi utilizada a pesquisa bibliográfica com levantamento das fontes bibliográficas que versam sobre os elementos do campo político, econômico e da educação profissional, a análise documental dos documentos referentes à implantação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, do Plano de Desenvolvimento Institucional do IF Goiano (PDI), Projeto Pedagógico dos cursos de ensino médio integrado e superior e a pesquisa de campo com aplicação de questionário sociocultural e entrevista semiestruturada com os egressos do Ensino Médio Integrado. Como aporte teórico foram utilizados principalmente Antonio Gramsci, autor que serviu como um dos parâmetros para a proposta pedagógica e política dos Institutos Federais, e Pierre Bourdieu através da adoção da Sociologia Reflexiva e de seus demais conceitos para análise da realidade social. No primeiro capítulo foi discutido a influência do capital e do Estado na formação do trabalhador. No segundo capítulo foi realizada a reconstituição histórica da educação profissional no Brasil até a legislação atual. O capítulo III aborda a política de verticalização do ensino no Instituto Federal Goiano - Campus Trindade, como também o perfil social, econômico e cultural do egressos. O capítulo IV analisa e debate os itinerários formativos dos egressos através dos dados obtidos pela aplicação de questionário e entrevistas semiestruturadas. Os dados revelam que o Ensino Médio Integrado proporciona aos estudantes uma formação humana, integral e omnilateral e condições de acessar o ensino superior no próprio Campus Trindade, através da política de verticalização do ensino, ou em outras instituições de ensino superior.

Palavras-chave: verticalização do ensino, itinerário formativo, IF Goiano

ABSTRACT

This research entitled “The Policy of Verticalization of Teaching at the Instituto Federal Goiano - Campus Trindade and the Possibilities of the Itineraries Formative of the Student”, inserted in the line of research Education, Society and Culture and is linked to the Cultural Diversity Project in Educational, National e Internacional Policies and Guidelines. Since the verticalization of education is a consolidated policy at the IF Goiano - Campus Trindade, what would be its implications in the formative itinerary of students graduating from Vocational Education Integrated to High School, considering the economic, social and cultural, objective and subjective conditions of permanence and school success at the subsequent level. The research objectives are placed in the understanding of the policy of verticalization of education and its implications in the formative itineraries of the students graduating from the Vocational Education Integrated to High School of Campus Trindade, to analyze the possibilities and limits of the politics of verticalization of the teaching in the formative itinerary of the students and to identify if and how the verticalization of education acts as a factor of permanence in the IF Goiano – Campus Trindade. As a methodology, bibliographic research was used, with a survey of bibliographic sources that deal with elements of the political, economic and professional education field, document analysis of documents referring to the implementation of the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education, of the Development Plan Institutional of the IF Goiano (PDI), Pedagogical Project of integrated high school and higher education courses and field research with application of a sociocultural questionnaire and semi-structured interview with graduates of Integrated High School. Antonio Gramsci, author who served as one of the parameters for the pedagogical and political proposal of the Federal Institutes, and Pierre Bourdieu through the adoption of Reflexive Sociology and its other concepts for the analysis of social reality will be used as theoretical contribution. In the first chapter, the influence of capital and the State in the formation of the worker was discussed. In the second chapter, the historical reconstitution of professional education in Brazil until the current legislation was carried out. Chapter III addresses the policy of verticalization of education at Instituto Federal Goiano and Campus Trindade, as well as the social, economic and cultural profile of the graduates. Chapter IV analyzes and discusses the training itineraries of graduates through the data obtained through the application of a questionnaire and semi-structured interviews. The data reveal that the Vocational Education Integrated to High School provides students with a human, integral and omnilateral formation and conditions to access to college in the Campus Trindade itself, through the policy of verticalization of education, or in other university.

Keywords: verticalization of teaching, formative itineraries, IF Goiano.

DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho à Giovana, minha esposa e
companheira de vida.*

Aos meus queridos e amados filhos João Gabriel e Artur.

Aos meus estimados pais Carlos e Edna.

Ao meu mestre, professor José Maria Baldino.

Aos estudantes e egressos do Campus Trindade.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha família. À minha esposa Giovana por todo o amor e companheirismo empregado nesta jornada que não foi só minha. Aos meus filhos João Gabriel e Artur, eu agradeço a compreensão de vocês pelas minhas ausências. Só Deus sabe o quanto os amo, pois sem vocês três a minha vida não teria tanto sentido.

Agradecer aos meus pais, Carlos e Edna por todo o apoio. Vocês são parte importantíssima da minha jornada. Vocês são o meu alicerce, a minha base moral. Obrigado por tudo.

À minha orientadora, professora Cláudia Valente Cavalcante. Obrigado não só pelas orientações acadêmicas, mas também pela amizade, companheirismo, disponibilidade e compreensão desde os tempos de mestrado. Tenho aprendido muito com a sua convivência e com nossas conversas.

Aos docentes do Programa de Pós Graduação em Educação da PUC-GO, em especial aos professores Aldimar Jacinto Duarte e José Carlos Libâneo e às professoras Maria Esperança Fernandes Carneiro, Beatriz Aparecida Zanatta, Lúcia Helena Rincón e Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida. Agradeço a oportunidade que tive de ter sido aluno de vocês desde que iniciei o mestrado em 2014.

Aos membros da banca examinadora desta Tese de Doutorado. Professora Hellainy Silva Godoy de Souza e professor Divino de Jesus da Silva Rodrigues, muito obrigado pelas contribuições e apontamentos que tanto melhoraram e enriqueceram este trabalho. Aos professores Júlio Cezar Garcia e Virgílio José Távira Erthal, também membros da banca eu agradeço não só as contribuições, mas a amizade e convivência ao longo de todos estes anos.

Aos estudantes e egressos do Campus Trindade. Vocês são a razão da existência desta instituição de ensino que tanto contribui com a construção de um futuro melhor, mais justo e menos desigual.

Deixei o último agradecimento ao Professor José Maria Baldino. Ainda é difícil lembrar que não está mais aqui conosco. Além de professor e orientador no mestrado, foi o grande motivador para o doutorado, sempre me falando que estava me esperando. De muitas maneiras a sua presença neste trabalho é enorme. Agradeço que teve a oportunidade de ver este trabalho quase pronto e contribuído tanto na banca de qualificação. Sei que está em um lugar bom, reservado para os grandes e humildes. Só tenho a agradecer por ter tido a oportunidade de ter convivido e aprendido tanto com você durante este tempo.

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 1 – Relação entre total de egressos do EMI e total de respostas

Gráfico 2 - Percentual de respostas por curso

Gráfico 3 - Percentual das respostas por ano de conclusão

Gráfico 4 – Quantitativo de respostas por curso e ano de conclusão

Gráfico 5 – Sexo e Faixa Etária dos Egressos

Gráfico 6: Matrículas e distribuição por idade e Sexo

Gráfico 7: Identidade étnico racial dos egressos

Gráfico 8 – Nível de Escolaridade de Pais ou Responsáveis

Gráfico 9 – Renda Familiar do Egresso ao concluir o EMI.

Gráfico 10 – Participação do Egresso na Renda Familiar

Gráfico 11 – Trabalho e Estudo

Gráfico 12 – Relação Trabalho e Curso Técnico

Gráfico 12 – Motivo de Escolha pelo EMI no Campus Trindade

Gráfico 13 – Itinerário Formativo

Gráfico 14: Verticalização no Campus Trindade por Ano e Curso

Quadro 1: levantamento de teses e dissertações sobre verticalização do ensino nos IFs

Quadro 2 – Demonstrativo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Quadro 3 – Diretrizes para a Educação Tecnológica e Formação Profissional.

Quadro 4 – Comparação identificação racial e renda familiar – Rede Federal e Campus Trindade

Quadro 5 – Qualificação do Corpo Docente do Campus Trindade.

Quadro 6 – Comparação de Renda Familiar dos Egressos no Ensino Superior Público e Privado

Quadro 7 – Capital Cultural Institucionalizado dos Pais ou Responsáveis

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABIH: Associação Brasileira da Indústria de Hotéis
BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento
CDL: Clube de Diligentes Lojistas
CEFET: Centro Federal de Educação Tecnológica
EAFs: Escolas Agrotécnicas Federais
EMI: Ensino Médio Integrado
ETFG: Escola Técnica Federal de Goiás
FIC: Formação Inicial e Continuada
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES: Instituição de Ensino Superior
IFs: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFETs: Instituições Federais de Ensino Técnico
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN: Parâmetro Curricular Nacional
PDI: Plano de Desenvolvimento Institucional
PIB: Produto Interno Bruto
PIBIC: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PL: Projeto de Lei
PNE: Plano Nacional de Educação
PRONATEC: Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI: Programa Universidade para Todos
PT: Partido dos Trabalhadores
SEBRAE: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SETEC: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SENAC: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UNED: Unidade Descentralizada

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| INTRODUÇÃO | 13 |
| CAPÍTULO 1 – CAPITAL E O ESTADO NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR ... | 29 |
| 1.1 - Homem, natureza e trabalho em Marx e outros autores marxianos | 30 |
| 1.2- O Estado e a Política Pública: a dualidade e as desigualdades sociais nas políticas públicas para a educação profissional | 38 |
| 1.2.1 – Concepções de Estado: Marx e Engels, Weber e Bourdieu | 44 |
| CAPITULO 2 – A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL | 54 |
| 2.1 – O Princípio da Educação Profissionalizante no Brasil – A Educação Jesuítica no Brasil Colônia, a Vinda da Família Real Portuguesa (1808) à Primeira República (1889/1930) | 55 |
| 2.1.1 - O caráter positivista e higienista como norteador do Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909 | 60 |
| 2.2- Da Era Vargas (1930/1945) ao Regime Militar (1964/1985) | 62 |
| 2.3- A Redemocratização Brasileira (1985) e o advento do Neoliberalismo | 71 |
| 2.4 - A Educação Profissional na Legislação Atual e as Metas do PNE (2001-2010) e PNE (20214-2024) | 82 |
| CAPÍTULO 3 – A POLÍTICA DE VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO NO IF GOIANO CAMPUS TRINDADE | 94 |
| 3.1 – A constituição da Educação Profissional em Goiás | 95 |
| 3.1.1 – O Instituto Federal Goiano | 99 |
| 3.2 – A Historicidade do Campus Trindade | 102 |
| 3.3 – Perfil sócio econômico cultural dos egressos do Ensino Médio Integrado do IF Goiano – Campus Trindade | 109 |
| CAPÍTULO 4 – ITINERÁRIOS FORMATIVOS DE JOVENS EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO | 131 |
| 4.1 – As possibilidades de itinerários formativos do IF Trindade | 131 |
| 4.2 – Itinerários formativos dos egressos do Ensino Médio Integrado | 132 |
| 4.3 - Itinerários formativos na perspectiva dos jovens estudantes respondentes da pesquisa | 138 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 154 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 162 |
| REFERÊNCIAS UTILIZADAS E NÃO CITADAS | 168 |
| APÊNDICES | 170 |
| Apêndice I – Entrevista Jovem 1 | 170 |

| | |
|---|-----|
| Apêndice II – Entrevista Jovem 2 | 175 |
| Apêndice III – Entrevista Jovem 3 | 179 |
| Apêndice IV – Entrevista Jovem 4 | 183 |
| Apêndice V – Entrevista Jovem 5 | 187 |
| Apêndice VI – Entrevista Jovem 6 | 192 |

INTRODUÇÃO

A história da educação profissional no Brasil não se difere da história da educação brasileira, pois sempre refletiu os anseios das classes econômicas dominantes em cada respectivo momento histórico, materializando na educação o pensamento ideológico do grupo então detentor do poder. Desde as primeiras tentativas de implantação no Brasil ainda sob a regência de Portugal, a educação profissional sempre possuiu uma vertente mais assistencialista do que realmente pedagógica, educadora e muito menos ainda voltada para uma formação crítica e superadora.

A visão de educação profissional no Brasil, historicamente, tem sido idealizada e viabilizada para uma parcela da população que não necessitaria ter acesso a uma educação integral e humanista. Segundo Kuenzer (1991) a educação profissional no Brasil sempre se pautou pela preparação da população pobre para ocupar os postos técnicos de produção mais baixos.

Desde o momento que surge, a educação diretamente articulada ao trabalho se estrutura como um sistema diferenciado e paralelo ao sistema de ensino regular marcado por finalidade bem específica: a preparação dos pobres, marginalizados e desvalidos da sorte para atuarem no sistema produtivo nas funções técnicas localizadas nos níveis baixo e médio da hierarquia ocupacional. Sem condições de acesso ao sistema regular de ensino, esses futuros trabalhadores seriam a clientela, por excelência, de cursos de qualificação profissional de duração e intensidade variáveis, que vão desde os cursos de aprendizagem aos cursos técnicos. (KUENZER, 1991, p. 6)

Para os legisladores e executores das políticas educacionais brasileiras, bastaria para as parte mais pobre da população ter acesso a uma educação profissional que a ensinasse o básico para suprir as necessidades de mão de obra do mercado de trabalho, sendo que este básico não incluiria uma preparação para o trabalho intelectual, apenas para o trabalho braçal. A educação para o trabalho intelectual sempre foi reservada para uma pequena parcela da população detentora de bens e capital econômico e cultural, ou seja, a classe dirigente, controladora e detentora dos meios simbólicos, políticos e produtivos. Esta realidade já alertada por Gramsci no início do século XX é chamada por alguns autores e pensadores da educação, como Libâneo (2012a) como um dualismo existente na educação brasileira com tipos de formação diferentes dependendo da classe social e econômica a qual o estudante pertence.

Essa situação de diferentes tipos de educação para diferentes classes econômicas e sociais é um fenômeno que já ocorria desde os tempos da Idade Média. A nobreza, os senhores das terras, recebiam uma educação ampla através do ensino das artes, da música, da literatura, da retórica, da arte da guerra... Enfim, era uma educação de preparação para a administração e governança da sociedade e do Estado. Enquanto isso o restante do povo, os servos, recebiam uma educação cristã para se tornarem submissos e dóceis, não aprendiam a leitura e escrita, pois não eram necessárias para os desgastantes trabalhos manuais a que eram submetidos (NASCIMENTO; BEZERRA, 2015).

Com o advento do capitalismo, da modernidade e da era industrial, houveram mudanças nas relações, como por exemplo, as relações comerciais e as relações de trabalho que se alteraram profundamente. O trabalho passou a ser visto não como algo menor, voltado apenas para os servos pobres como era na Idade Média, mas algo nobre, pois leva ao enriquecimento. Porém a visão de uma educação propedêutica voltada exclusivamente para a classe econômica dominante, no caso agora da burguesia, não se alterou.

A educação para os filhos da burguesia pode-se dizer que pouco se alterou da educação que era dada para os filhos da nobreza durante a Idade Média. Uma das poucas alterações se deu no ensino da Teologia, graças às mudanças oriundas da Reforma Protestante de Lutero e amplamente absorvidas pela burguesia.

A realidade mostrou que o capitalismo reforçou a dicotomia existente entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. O investimento a ser feito em educação deveria ser compatível com o nível da função que seria exercida pelo futuro trabalhador. Um filho da burguesia teria que ter toda uma preparação intelectual e propedêutica para poder exercer as tarefas condizentes aos cargos administrativos e de gerência, seja na indústria ou na vida pública. Os filhos dos trabalhadores braçais recebiam apenas o necessário para qualificação mínima para o trabalho na fábrica e para mantê-lo dócil e adestrado a fim de não se rebelar contra o seu patrão.

No Brasil, a educação profissional manteve os mesmos preceitos e objetivos da educação europeia das Idades Média e Moderna. Devido a sua longa tradição escravocrata, sempre esteve muito arraigada na sociedade brasileira a ideia do trabalho servil ou muito mal remunerado e o grande lucro do empregador, assim como acontecia nas relações entre as pessoas escravizadas e senhores de engenho.

E é justamente neste contexto que surge os primeiros sinais da mudança do regime monárquico para o regime republicano brasileiro.

Não podemos desprezar a ideia de que o movimento republicano brasileiro foi liderado pela classe econômica dominante. Não houve uma ruptura no poder político, as mesmas forças que impunham sua vontade durante o império, continuavam com o poder político em mãos durante o início do período republicano. Os ex-escravizados que antes eram explorados pelos grandes proprietários de terras, continuou sendo explorado só que agora pelos capitalistas, se sujeitando a trabalhos exaustivos, com longas jornadas de trabalho e baixa remuneração.

Por quase dois séculos este foi o retrato da educação profissional no Brasil, passando pela criação das primeiras oficinas no Brasil colonial, período imperial e durante mais de um século após o início do período republicano. Estes períodos e suas respectivas políticas e legislações educacionais direcionadas à educação para o trabalho serão mais bem detalhadas no Capítulo II deste trabalho.

Em se tratando da instituição da Rede Federal de Educação Profissional, o Decreto 7.566 de 1909 possuía o objetivo claro de alcançar uma parcela específica da população que eram os “desfavorecidos da fortuna”, ou seja, a classe pobre, e oferecer uma instrução técnica com vias a atender as novas demandas dos meios de produção. Era uma educação visada exclusivamente para a preparação para o mercado de trabalho, para o trabalho braçal. Não era uma formação geral, intelectual e emancipatória, era pura e simplesmente para o trabalho manual e que na visão dos legisladores da época não necessitaria de nenhum outro tipo de formação.

A educação profissional apresenta em seu surgimento características muito transparentes das diferenças de formação existentes entre quem iria exercer o trabalho manual e quem exerceria o trabalho intelectual. A educação profissional de caráter técnico sempre foi pensada, e isso é muito claro no Decreto 7.566 de 1909, para as pessoas das classes econômicas menos favorecidas, ou anteriormente para escravizados, ex-escravizados e pessoas sem propriedades. Por outro lado, o ensino propedêutico sempre foi voltado para as classes dominantes social e economicamente.

Somente no início do século XXI, com o Brasil sendo governado por um partido que surgiu a partir dos movimentos sociais dos trabalhadores, é pensada uma nova concepção para a educação profissional brasileira. Uma educação profissional voltada para a formação integral do ser humano em que cada estudante teria acesso

a uma formação humanista e não apenas uma formação técnica para atender o mercado de trabalho

Esta nova concepção de educação profissional se materializou através da Lei nº 11892/2008, conhecida como lei de criação dos Institutos Federais, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação. Através desta, as instituições federais de ensino profissional poderiam se agrupar e se transformar em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, ofertando desde cursos técnicos e cursos técnicos integrados ao ensino médio até cursos de nível superior e pós-graduação. Essa possibilidade de que o estudante possa fazer cursos de diferentes níveis em uma mesma área de formação técnica é denominada de “Verticalização do Ensino”. Assim, O termo verticalização do ensino pode ser entendido quando uma instituição oferece diferentes níveis de ensino, oportunizando ao discente a possibilidade de cursos desde a educação básica até à pós-graduação, muitas vezes dentro de uma mesma área do conhecimento.

Para Pacheco (2011) política de verticalização do ensino é um dos principais fundamentos da proposta político pedagógica dos Institutos Federais.

A organização pedagógica verticalizada, da educação básica à superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais. Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado. (PACHECO 2011, p. 14).

A política de verticalização do ensino é assegurada pela Lei nº 11892/2008 e dá ao estudante a possibilidade de realização de um itinerário formativo discente desde o ensino técnico integrado ao ensino médio à pós-graduação. Mas a verticalização não surge apenas como uma política discente, mas também administrativa e orçamentária, ao possibilitar às instituições o aproveitamento de espaços físicos e de docentes em cursos dentro de uma mesma área do conhecimento, porém, em níveis diferentes de ensino, caso dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), cursos técnicos, superiores e pós-graduação. Seguindo esta lógica, o Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2021 do Instituto Federal Goiano salienta que:

[...] a estrutura pedagógica dos Institutos Federais se alicerça na verticalização da educação profissional como forma de otimizar o uso da infraestrutura física e de recursos humanos, além de ampliar as oportunidades de acesso à qualificação do cidadão brasileiro (BRASIL, 2018).

Complementando o conceito sobre a verticalização do ensino, Pacheco (2011) relata que a verticalização do ensino não pode ser considerada apenas a oferta de cursos em diferentes níveis, pois ela deve implicar em uma organização curricular em que deve haver um diálogo entre estes diferentes níveis de ensino.

Como princípio de organização dos componentes curriculares, a verticalização implica o reconhecimento de fluxos que permitam a construção de itinerários de formação entre os diferentes cursos da educação profissional e tecnológica: qualificação profissional, técnica, graduação e pós-graduação tecnológica. (PACHECO, 2011, p. 25).

Sendo assim Pacheco (2011) afirma que a verticalização do ensino deve propiciar um ambiente para se articule a construção de conexões entre os “diferentes níveis e modalidades de ensino, buscar metodologias que melhor se apliquem a cada ação, estabelecendo a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão.” (Pacheco, 2011, p. 25).

Para contemplar não apenas os objetivos buscados através da verticalização do ensino, mas também todos os demais objetivos da formação integral proposta pelo Ensino Médio Integrado, a concepção pedagógica dos Institutos Federais é em grande parte baseada na obra do autor italiano Antonio Gramsci. Gramsci alerta sobre a precariedade da educação dualista, com tipos de formação diferentes para cada classe social e econômica.

Para romper com o dualismo educacional, Gramsci (2014) elabora a sua proposta de educação que é chamada de Escola Unitária em que o aluno receberia uma formação integral e humanista preparando-o não apenas para o mundo do trabalho, mas também para vida social e política. A escola unitária ou de formação humanista deveria inserir o jovem na vida social, entendendo-se vida social como a inclusão nos vários aspectos da vida (profissional, familiar, religioso, relações sociais, entre outros), após uma preparação e capacitação intelectual e prática, o que resultaria em uma maior autonomia de vida.

Gramsci (2014) também relata a importância do intelectual orgânico, que nada mais é do que a possibilidade de que cada classe produzisse os seus próprios intelectuais e não apenas as elites e classes dominantes.

Os intelectuais não podem ser definidos pelo trabalho que fazem, mas pelo papel que desempenham na sociedade; essa função, de forma mais ou menos consciente, é sempre uma função de “liderar” técnica e politicamente um grupo, quer o grupo dominante, quer outro grupo que aspire a uma posição de dominação. (GRAMSCI, 2014, p. 20)

A importância do intelectual orgânico se dá na medida em que o intelectual produzido apenas pela classe dominante não conseguiria fazer uma leitura verdadeira

da realidade por exemplo da classe trabalhadora, visto que não teria a vivência junto a esta classe. Esta leitura fidedigna da realidade de uma classe, só é possível de ser feita por um intelectual originário desta mesma classe. Para Gramsci (2014), o surgimento destes intelectuais orgânicos, assim como também de novos dirigentes e líderes políticos só é possível através da escola unitária.

Os Institutos Federais buscam então ofertar a seus estudantes, conforme preconizado por Gramsci (2014), essa formação integral, que outros autores também denominam de omnilateral que é o oposto da formação unilateral preconizada pela divisão social do trabalho e provocadora do trabalho alienante descrito por Marx. Segundo Pacheco (2012) a formação omnilateral é uma “concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo.” (PACHECO, 2012, p. 59).

Para Ciavatta (2014), o conceito de formação integral é reunião dos preceitos e finalidades descritos na educação politécnica e omnilateral da escola unitária proposta por Gramsci, e é justamente no sentido gramisciniano que a autora compreende utiliza o termo politecnicia.

Etimologicamente, politecnicia significa “muitas técnicas”. No Brasil, o termo, com esse sentido, deu nome a instituições educacionais como escolas de engenharia (a Escola Politécnica da Universidade de São Paulo); e com o sentido voltado para a formação humana em todos os aspectos, a educação omnilateral, humanista e científica, como a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV-Fiocruz). Na segunda interpretação do termo, há um sentido político, emancipatório no sentido de superar, na educação, a divisão social do trabalho entre trabalho manual/trabalho intelectual, e formar trabalhadores que possam ser, também, dirigentes no sentido gramsciano. (CIAVATTA, 2014. p. 189/190).

Compreendendo então os sentidos dos termos utilizados, percebe-se então a crítica à distinção entre trabalho intelectual e o trabalho manual que se torna um dos pontos centrais da teoria de Gramsci (2014), pois para o autor não deve existir diferenciação entre trabalho manual e intelectual, visto que qualquer trabalho exige um mínimo de racionalidade.

É necessário denunciar o caráter ideológico da dualidade entre o ensino clássico e o ensino técnico que reflete a divisão social entre o trabalho intelectual e o trabalho manual; essa separação oculta a divisão real que existe entre as funções “diretivas” e “subalternas” da sociedade, independentemente do fato de que o trabalho realizado por um grupo de pessoas, e que o caracteriza, se chame intelectual ou manual. (GRAMSCI, 2010, p. 22).

Sendo assim, os Institutos Federais buscam, segundo Pacheco (2011), a formação de seres políticos, agentes sociais que possam transformar sua realidade social para que sejam “[...] capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor

de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível.” (Pacheco, 2011, p. 29).

Neste sentido e intencionalidade, o IF Goiano – Campus Trindade oferta quatro cursos no Ensino Médio Integrado (EMI) e três cursos de ensino superior, sendo que os cursos do ensino superior pertencem à mesma área técnica dos cursos integrados. O estudante egresso do Ensino Médio Integrado tem a possibilidade de dar continuidade à sua vida acadêmica na instituição podendo aprofundar os conhecimentos na mesma área. Essa escolha de curso e área no ensino superior pode se dar por motivos puramente pedagógicos, por uma inclinação e gosto pela área técnica escolhida, como também pode acontecer por motivos não pedagógicos, resultantes das condições materiais objetivas vividas pelo estudante, como por exemplo as condições sociais e econômicas da família que o fazem optar por uma instituição pública e gratuita como o IF Goiano – Campus Trindade, pela falta de outras opções de estudo no município, pela oferta noturna dos cursos do ensino superior visto a necessidade do estudante em trabalhar durante o dia para auxiliar na renda familiar. Portanto não podemos analisar a oferta do ensino superior como única variante na possibilidade ou escolha de continuação dos estudos após a conclusão do EMI.

Compreendendo então a política de verticalização do ensino como uma parte importante para a formação omnilateral, ou integral, do estudante ao possibilitar o aprofundamento na formação geral e técnica, toma-se como pergunta norteadora desta pesquisa a seguinte indagação:

- Qual o nível de influência da política de verticalização do ensino no itinerário formativo de estudantes egressos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Goiano – Campus Trindade?

Para responder esta pergunta norteadora, baseou-se a construção da pesquisa na Sociologia Reflexiva e a Teoria Praxiológica de Pierre Bourdieu. Para Bourdieu (1989), a construção do objeto de investigação nas Ciências Sociais ganha relevância na medida em que transforma objetos socialmente insignificantes em objetos científicos, ou seja, os ressignifica atribuindo-lhe valor científico ao propor-lhe uma análise mais aprofundada ou por uma perspectiva nunca antes utilizada. A construção do objeto de estudo desta pesquisa portanto, apoia-se teoricamente na Sociologia Reflexiva de Bourdieu que segundo Cavalcante (2017) *in* Paiva (2017) “a

pesquisa é tida como uma atividade racional em que o investigador é aquele que se dedica humildemente ao ofício de investigação.” (CAVALCANTE, 2017, p. 120).

No entendimento de Pierre Bourdieu (1983), o trabalho de pesquisa nas Ciências Sociais é bastante dificultado por ter que abordar teorias e objetos empíricos que podem parecer pequenos ou sem importância. Portanto o grande desafio é transformar objetos que à primeira vista podem parecer insignificantes, em objetos socialmente relevantes, converter abstrações em problemas concretos. A escolha do objeto para Bourdieu vai além de uma simples opção de caminho de investigação científica, pois requer, às vezes, de uma revisão de verdades postas e aceitas socialmente e historicamente.

Pierre Bourdieu se pautou em sua trajetória de autor e pesquisador por propor às Ciências Sociais, o mesmo rigor científico preconizado por outras áreas e a criação de um *habitus* científico da área. A construção do objeto de pesquisa embasado na Sociologia Reflexiva requer um amplo conhecimento sobre o objeto para a identificação dos métodos, como também de uma independência, isenção e racionalidade do pesquisador.

A escolha do objeto para Bourdieu vai além de uma simples opção de caminho de investigação científica, pois requer, às vezes, de uma revisão de verdades postas e aceitas socialmente e historicamente. A escolha do objeto pode se dar muito mais por opções políticas e econômicas do que por inovações científicas.

Para Bourdieu (1983) é preciso pensar relacionalmente sobre o objeto, o que significa que existe uma necessidade de se colocar em uma mesma relação, a teoria, o método e o contexto do objeto. É preciso perceber as relações entre a teoria que irá embasar a discussão e a metodologia utilizada. Por isso Bourdieu (1983) não despreza nenhuma das técnicas de coleta de dados ou de qualquer metodologia, pois todas são favoráveis ao ato da pesquisa. Outro fator importante para Bourdieu na construção do objeto é a necessidade de rompimento com o senso comum, quando o pesquisador deve romper com as noções preconcebidas acerca do objeto para a sua melhor visualização e compreensão, processo esse denominado pelo autor de “dúvida radical”. Na dúvida radical o pesquisador estuda a história social do objeto com o objetivo de compreender como se deu a constituição do objeto, quais interesses estão revelados ou encobertos em seus objetivos e a quem serve o objeto.

Com o embasamento teórico em Bourdieu (1983) para a construção do objeto de pesquisa, juntamente com o anseio de aprofundamento dos estudos

iniciados no curso de Mestrado, em que foi estudada a identidade cultural de licenciados e bacharéis de Educação Física utilizando como base teórica os estudos de Bourdieu sobre os campos sociais, *habitus* e tipos de capital, o primeiro foco de pesquisa foi tentar relacionar o capital cultural, enquanto formador da identidade cultural dos alunos do Instituto Federal Goiano – Campus Trindade, como principal fator determinante no processo de permanência e êxito em suas vidas acadêmicas.

Ao iniciar a pesquisa sobre o estado da arte do tema, foi encontrada a pesquisa “Permanência e êxito acadêmico no Instituto Federal Goiano: um estudo exploratório sobre nomos e doxas no campo da educação superior” (CAVALCANTE; SOUZA, 2019), publicada no XVII Seminário Nacional Universitas no ano de 2019, que foi constatado que os fatores que mais impactavam a permanência e êxito dos estudantes do IF Goiano, relacionavam-se mais a aspectos pedagógicos do que com capital cultural. Frente aos resultados da pesquisa, redimensionou-se o objeto na busca da compreensão das implicações da política de verticalização do ensino nos itinerários formativos dos egressos do ensino médio integral, como fator de permanência e êxito escolar.

Uma vez redimensionado o tema, buscou-se no Banco de Teses e Dissertações da CAPES publicações que versassem acerca da verticalização nos IFS e demonstrou-se um pequeno volume de publicações. Das mais de duas mil produções, encontradas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, através de descritores como os termos “verticalização do ensino”, “Instituto Federal de Educação” e “itinerário formativo” foram encontradas apenas seis produções que tinham como tema a verticalização do ensino nos Institutos Federais. Destas seis produções, cinco versavam sobre o trabalho docente no processo de verticalização do ensino, uma produção tratou dos desafios curriculares no itinerário formativo no processo de verticalização e nenhuma tratou diretamente sobre a influência no itinerário formativo do aluno. Foram buscadas as teses e dissertações em Programas de Pós-graduação em Educação, publicados entre 2009 e 2019, sendo que o recorte inicial de 2009 dá-se em razão da transformação das instituições federais de ensino profissional (CEFETS, Escolas Agrotécnicas Federais, entre outras) em Institutos Federais após a promulgação da Lei 11.892/2008.

Os dados constam no quadro a seguir:

Quadro 1: levantamento de teses e dissertações sobre verticalização do ensino nos IFs

| Título | T/D | Ano | Palavras Chave | Autor | Instituição |
|---|------------|------------|--|---------------------------------|--|
| O processo de verticalização da educação profissional e tecnológica e suas implicações na qualidade do trabalho dos docentes do Câmpus São Vicente do Sul do Instituto Federal Farroupilha. | D | 2013 | Verticalização do Ensino, Qualidade, Trabalho Docente. | Maria Regina da Silva Fernandes | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro |
| Verticalização nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção(ões) e Desafios no IFRS | D | 2016 | Educação Profissional. IFRS. Verticalização. Itinerário Formativo. Organização Curricular | Margarete de Quevedo | Universidade de Caxias do Sul |
| O trabalho docente na verticalização do Instituto Federal de Brasília | D | 2016 | Trabalho Docente; Verticalização; Educação Profissional, Técnica e Tecnológica; Instituto Federal de Brasília. | Blenda Cavalcante de Oliveira | Universidade de Brasília |
| O Trabalho Docente no Contexto do Ensino Verticalizado do Campus Rio Verde do Instituto Federal Goiano: Limites e Possibilidades de uma Formação Emancipadora | D | 2018 | Educação Profissional; Verticalização De Ensino; Trabalho Docente; Emancipação Humana | Adaildes Bispo Dourado | Universidade Federal de Goiás |
| A Verticalização do Ensino e seus Reflexos no Trabalho dos Docentes do Instituto Federal do Ceará - Campus Crato | D | 2018 | Institutos Federais. Trabalho docente. Verticalização do ensino | Amanda de Aquino Tavares | Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro |
| Professor-Flexível no ensino verticalizado do Instituto Federal de Educação, | T | 2018 | Flexibilização; Educação Profissional; Verticalização do | Katia Correia da Silva | Universidade do Estado do |

| | | | | | |
|---|--|--|----------------------------|--|----------------|
| Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro – IFR: um olhar sobre a Rede Federal de Educação Técnica e Tecnológica em tempos de acumulação flexível. | | | ensino; Professor-flexível | | Rio de Janeiro |
|---|--|--|----------------------------|--|----------------|

Quadro elaborado pelo autor (2020). Fonte: Banco de teses e dissertações da CAPES (2019).

*T/D: Teses e Dissertações

O interesse pelo tema de pesquisa surgiu da experiência profissional como docente do Instituto Federal Goiano (IF Goiano) - Campus Trindade, tendo como base os estudos desenvolvidos durante o curso de Mestrado, como também à escassez de estudos acerca da influência da verticalização no itinerário formativo dos discentes aliado ao fato de os existentes serem voltados para a ótica do trabalho docente. Sendo a verticalização do ensino um dos pilares da proposta pedagógica da Rede Federal de Educação Profissional da qual faz parte o IF Goiano e conseqüentemente o Campus Trindade, o impacto desta política na vida acadêmica de estudantes emerge como ponto central de discussão desta pesquisa.

Desta forma, o objetivo geral da pesquisa é: Compreender a política de verticalização do ensino no Instituto Federal Goiano – Campus Trindade e suas implicações nos itinerários formativos de estudantes egressos do Ensino Médio Integrado do Campus Trindade. Para a compreensão de itinerário formativo adotamos a concepção de Pacheco (2012) que considera ser possíveis formações profissionais dentro de um mesmo eixo tecnológico ou até mesmo entre diferentes eixos.

O itinerário formativo é aqui compreendido como a definição do roteiro de estudos em um plano de formação continuada, ou seja, a descrição de percursos formativos que o estudante poderá cursar no interior de processos regulares de ensino, possibilitando sua qualificação para fins de exercício profissional e/ou prosseguimento de estudos. Os itinerários devem ser organizados de forma intencional e sistemática, estruturando ofertas educacionais que possibilitem ao estudante uma trajetória de formação coesa e contínua. (PACHECO, 2012, p. 30).

Assim, o conhecimento do itinerário formativo de estudantes egressos do Ensino Médio Integrado do Campus Trindade se torna peça central em nossa pesquisa para compreendermos a política de verticalização do ensino no Campus Trindade.

Os objetivos específicos da pesquisa são:

- Compreender a implantação da política de verticalização do ensino no Instituto Federal Goiano – Campus Trindade;

- Analisar as possibilidades e limites da política de verticalização do ensino no itinerário formativo dos egressos dos cursos de Ensino Médio Integrado do IF Goiano – Campus Trindade;
- Identificar se e como a verticalização do ensino atua como um fator de permanência e êxito nos cursos do Ensino Médio Integrado e do Ensino Superior do IF Goiano – Campus Trindade

As relações entre o mundo do trabalho, a formação do trabalhador, o capital e o Estado serão abordadas no Capítulo I deste trabalho denominado “Capital e o Estado na Formação do Trabalhador”. O objetivo central deste capítulo I é nos apropriarmos dos escritos de autores que tratam da temática sobre o mundo do trabalho, o trabalhador e as mediações feitas pelo Estado nesta relação.

O primeiro item do capítulo, “Homem, natureza e trabalho em Marx e outros autores marxianos” abordaremos a questão de como o trabalho é inerente à natureza humana e que somente através do trabalho, o ser humano conseguiu transformar a sua realidade primitiva e selvagem, adaptando a natureza para sua sobrevivência e principalmente tornando-o um ser social.

A transformação da humanidade através do trabalho, passando de um ser biológico e primitivo para a vida em sociedade, também foi o primeiro passo para a divisão social do trabalho. O ser humano percebeu que as tarefas poderiam ser divididas, assim a produção seria maior como também os produtos do trabalho também poderiam ser melhor distribuídos para melhor atender àquela comunidade. Marx e Engels (1984) porém relatam que o atendimento das necessidades básicas neste primeiro momento da divisão do trabalho, levou à busca por novas necessidades e inovações.

Assim o modelo de produção artesanal foi cedendo lugar ao modelo de produção manufaturado e o modo de produção feudalista e posteriormente o modo de produção capitalista que propiciaram o acúmulo de bens e capitais por apenas uma parte da sociedade fez com que surgisse a necessidade da entrada de um mediador que proporcionasse um equilíbrio no sistema para a manutenção de condições políticas e econômicas favoráveis à exploração das classes dominadas pelas classes dominantes.

Esta relação será abordada no segundo item deste capítulo, “O Estado e a Política Pública: a dualidade e as desigualdades sociais nas políticas públicas para a educação profissional”. O foco central são os posicionamentos do Estado através das

políticas públicas educacionais para a educação profissional no Brasil, destacando a dualidade de formações que contribuem para a manutenção das desigualdades sociais e econômicas.

A última parte deste Capítulo I é dedicada à análise das abordagens de variados autores sobre a formação e o papel do Estado. Sendo assim, a parte final do Capítulo I aborda a concepção de Estado na visão de Marx e Engels, Weber e Bourdieu.

O Capítulo II faz uma reconstituição histórica da educação profissional no Brasil, iniciando com o período da vinda para o Brasil da família real portuguesa em 1808 e a posterior criação do Colégio da Fábricas, através de ato de D. João VI. Este seria para muitos historiadores da educação, o início da educação profissionalizante no Brasil. Este primeiro período histórico passa pela criação das Escolas de Aprendiz e Artífices em 1909 em todo o território nacional e se encerra com o fim da Primeira República através do golpe de Estado que leva Getúlio Vargas ao poder. Neste período é abordado o forte caráter higienista influenciado pelo pensamento positivista, tão dominante à época.

O segundo período histórico se inicia com a Era Vargas em 1930 e vai até o golpe militar de 1964. Este período é marcado pelo forte incentivo à modernização e industrialização brasileira, o que levou a uma maior preocupação do governo com políticas educacionais específicas para o incremento da educação profissional para atender o nascente parque industrial do Brasil. Este período também é marcado pelas discussões sobre a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que viria a ter vida curta pois só veio a ser promulgado pouco tempo antes da instalação do regime militar em 1964, sendo revogada e substituída por outra posteriormente.

O período da redemocratização brasileira nos anos 1980 até os dias atuais marcam historicamente um outro tempo da educação profissional. O advento do neoliberalismo e sua influência nas políticas educacionais brasileiras, principalmente nas décadas de 1980 e 1990 é abordado como o grande norteador que influenciou fortemente os rumos da educação profissional neste período. A reconstituição histórica termina com a chegada do governo Lula em 2002 e a criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, através da transformação das instituições de educação profissionalizante em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Por fim, encerramos o Capítulo II abordando a legislação educacional atual e sua influência na educação profissional, como também sua situação frente às metas do Plano Nacional de Educação, o PNE.

O capítulo III aborda mais especificamente a política de verticalização do ensino no IF Goiano – Campus Trindade. O Campus Trindade – um dos doze campi que compõem o IF Goiano – oferta os seguintes níveis de ensino: Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, Curso Técnico Subsequente, Curso Superior e Pós Graduação *Lato Sensu*. Suas atividades se iniciaram no ano de 2015 ofertando os seguintes cursos no ensino técnico integrado ao ensino médio: Automação Industrial, Edificações, Eletrotécnica e Informática para Internet. Portanto as primeiras turmas do ensino técnico integrado ao ensino médio concluíram os cursos no final do ano de 2017. Aproveitando a estrutura física de salas de aulas, laboratórios e professores já concursados destas áreas, foram ofertados a partir do início do ano de 2018 os seguintes cursos superiores: Engenharia Civil e Engenharia Elétrica, sendo que no ano de 2019 também se inicia a oferta do curso de Engenharia da Computação. Além destes cursos ainda são ou foram ofertados cursos técnicos subsequentes de Edificações, Eletrotécnica, Informática e Segurança do Trabalho.

Sendo assim, o capítulo III se inicia com uma reconstituição histórica da educação profissional no estado de Goiás, iniciando com a instalação da Escola de Aprendiz e Artífices na Cidade de Goiás, então capital do estado, e a transferência, já como Escola Técnica Federal de Goiás, na década de 1940 para Goiânia, a recém inaugurada nova capital. Também será abordada a educação profissional agrícola em Goiás, pois estas instituições seriam o embrião do Instituto Federal Goiano e a razão principal de Goiás possuir dois Institutos Federais após a Lei 11892/2008.

Após a reconstituição histórica, foi traçado o perfil sociocultural e econômico dos egressos do Ensino Médio Integrado do Campus Trindade, com o intuito de conhecer a influência da política de verticalização do ensino no itinerário formativo destes jovens a partir da aplicação de questionário sociocultural e econômico. A aplicação do questionário permite analisar as condições objetivas materiais dos estudantes para a conclusão dos estudos no ensino médio e técnico, assim como as suas passagens para o ensino superior.

Para a aplicação do questionário foi levantado junto à Secretaria Acadêmica do Campus Trindade a relação de concluintes das turmas do Ensino Médio Integrado nos anos de 2017, 2018 e 2019. Os estudantes foram convidados a

participar da pesquisa através de contatos via redes sociais e divulgação entre os próprios egressos.

No questionário foram elencados sete possíveis caminhos formativos para os egressos do Ensino Médio Integrado do Campus Trindade, a saber:

- a) estar cursando ensino superior no IF Goiano – Campus Trindade na mesma área do curso técnico
- b) estar cursando ensino superior no IF Goiano – Campus Trindade em área diferente do curso técnico
- c) estar cursando ensino superior em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada na mesma área do curso técnico
- d) estar cursando ensino superior em uma IES privada em área diferente do curso técnico
- e) estar cursando ensino superior em uma IES pública na mesma área do curso técnico
- f) estar cursando ensino superior em uma IES pública em área diferente do curso técnico
- g) não estar cursando ensino superior

O conhecimento do itinerário formativo nos possibilitará analisar além da eficácia da política de verticalização do ensino no Campus Trindade, também permitirá reconhecer as possibilidades de formação além do ensino técnico e as razões que levam o estudante a escolher o campus Trindade como local de continuidade dos estudos ao final do ensino fundamental.

Após a aplicação e análise dos dados levantados no questionário sociocultural, foram selecionados um ou uma estudante de cada itinerário formativo possível para uma entrevista semiestruturada. Como forma de seleção dos sujeitos para a entrevista, foram utilizados o pré-requisito de ter respondido o questionário sociocultural e a disposição em continuar participando da pesquisa.

Para a apresentação das respostas dos respondentes da entrevista, foram utilizados os seguintes códigos: Jovem 1, Jovem 2, Jovem 3, Jovem 4, Jovem 5 e Jovem 6, sendo que 3 são do gênero masculino e 3 do gênero feminino. Têm entre 19 e 22 anos de idade e são autodeclarados cinco brancos, e um 1 preto.

O itinerário formativo “estar cursando ensino superior no IF Goiano – Campus Trindade em área diferente do curso técnico” não teve nenhum egresso

selecionado para a entrevista por não ter sido a escolha de nenhum sujeito participante da pesquisa.

O Capítulo IV se inicia com as possibilidades de itinerários formativos para os egressos do Ensino Médio Integrado do Campus Trindade e a demonstração e análise dos itinerários formativos dos participantes do questionário sociocultural. Após a discussão dos dados obtidos nas entrevistas dos jovens, o capítulo se encerra com a descrição da entrevista de cada jovem.

O projeto desta pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da PUC – Goiás e aprovado pelo Parecer nº 4.763.806

Capítulo 1 – CAPITAL E O ESTADO NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, formada pelos Institutos Federais (IFs), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) de Minas Gerais e Rio de Janeiro, e pelo Colégio Pedro II, em suas finalidades e características descritas na Lei 11892/2008, propõe formar e qualificar cidadãos ao exercício profissional e conquista da cidadania através de sua inserção no mercado de trabalho. Estas diretrizes da Rede Federal de Educação Profissional resultam de uma necessidade do Estado em formar mão de obra para o mercado de trabalho brasileiro. A educação profissional, tanto pública quanto privada, assume o papel de formação de trabalhadores em nível técnico e superior para o mercado de trabalho e incita no ensino profissional a necessidade de uma relação dialética entre as instituições educacionais e o mundo do trabalho. Diante então desta premissa, o foco deste capítulo é discutir a relação entre o capital e o Estado, e os resultados desta relação que culminam em um determinado tipo de formação do trabalhador.

Ao nos dispormos a discutir a relação entre o capital, o Estado e a educação profissional, ou seja, as relações entre os vários personagens existentes no mundo do trabalho, utilizaremos como aportes teóricos autores como por exemplo, Marx e Engels (1984) e de Gramsci (2014).

Primeiramente consideraremos o capital, o Estado e a formação dos trabalhadores, neste estudo como três categorias distintas, mas que se relacionam de forma direta através das políticas públicas de educação profissional. Não podemos de forma alguma, desconsiderar o poder do capital de influenciar as políticas públicas estatais, assim como também não pode ser desconsiderada a ideologia norteadora do Estado na relação com o capital no momento de se decidir o modelo de educação profissional a ser adotado nacionalmente. Portanto consideraremos neste estudo o direcionamento das políticas públicas para a educação profissional como resultado direto da relação capital e Estado.

A primeira parte do capítulo – Homem, natureza e trabalho em Marx e outros autores marxianos – será abordado a forma como Marx considera o trabalho algo inerente e natural à humanidade e a forma como o trabalho foi moldando a evolução do ser humano e ao mesmo tempo esta mesma evolução humana foi mudando e elaborando novas relações do ser humano com as novas formas de trabalho. Estas novas relações passam então a influenciar a formação social e cultural

do ser humano de acordo com a sua classe econômica e com o papel que o indivíduo irá exercer no mundo do trabalho.

1.1 - Homem¹, natureza e trabalho em Marx e outros autores marxianos

O trabalho é inerente à natureza do ser humano. É justamente através e devido ao trabalho que o ser humano possui a capacidade de transformação do ambiente natural ao seu redor. O ser humano consegue ressignificar objetos, transforma-los em ferramentas e dar sentido ao trabalho e é justamente essa capacidade humana em relação ao trabalho é que o diferencia dos demais animais.

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).

Para Marx (1996), o trabalho é ontologicamente o principal e único princípio fundante do ser humano como ser social. Marx (1996, p. 298), afirma que o ser humano, diferentemente dos demais animais consegue idealizar o resultado do seu trabalho antes de realizá-lo, ou seja, consegue planejar, projetar, significar e conferir uma finalidade ao produto final, ao fruto do seu trabalho.

Segundo Antunes (2009, p. 136), o trabalho também possibilitou ao ser humano a sua transformação de um ser meramente biológico em ser social, pois segundo o autor, o surgimento do trabalho é simultâneo ao aparecimento da sociabilidade, da linguagem e da primeira divisão do trabalho. Baseando-nos nesta afirmação podemos considerar o trabalho como o princípio do conceito de cultura do ser humano.

Desse modo, quando comparado com as formas precedentes do ser, orgânicas e inorgânicas, tem-se o trabalho, na ontologia do ser social, como uma categoria qualitativamente nova. [...] Por meio do trabalho, da contínua realização de necessidades, da busca da produção e reprodução da vida social, a consciência do ser social deixa de ser epifenômeno, como a consciência animal que, no limite, permanece no universo da reprodução biológica. (ANTUNES, 2009. p.138)

¹ O termo "Homem" é utilizado no sentido que engloba a humanidade. Optou-se por manter a terminologia utilizada pelo autor de referência deste capítulo: Karl Marx.

O trabalho então serviu como base para a vida em sociedade, e o resultado da sociabilização propiciada pelo trabalho se configurou na divisão do trabalho. A divisão do trabalho fez com que as pessoas pudessem dividir as tarefas de modo com que todos pudessem usufruir dos produtos finais das diferentes atividades. Segundo Marx e Engels (1984) relatam, as primeiras tarefas que existiram e que foram divididas serviram pra suprir primordialmente a satisfação das necessidades básicas da vida como comer, beber, vestir e morar.

Ainda segundo Engels e Marx (1984), atendidas estas necessidades básicas, inerentes a qualquer ser humano em qualquer época ou cultura, a satisfação pelo cumprimento nos leva a buscar novas necessidades e conseqüentemente novas satisfações. As novas necessidades podem decorrer tanto do trabalho material como da necessidade de perpetuação através da criação das famílias. Segundo essa lógica, novos seres humanos geram novas demandas de produção do trabalho e, portanto, novas satisfações.

A produção da vida, tanto da própria, no trabalho, como da alheia, na procriação, surge agora imediatamente como uma dupla relação: por um lado como relação natural, por outro como relação social, no sentido em que aqui se entende a cooperação de vários indivíduos seja em que circunstâncias for e não importa de que modo e com que fim. Daqui resulta que um determinado modo de produção, ou fase industrial, está sempre ligado a um determinado modo de cooperação, ou fase social, e este modo da cooperação é ele próprio uma “força produtiva”; e que a quantidade das forças produtivas acessíveis aos homens condiciona o estado da sociedade, e portanto a “história da humanidade” tem de ser sempre estudada e tratada em conexão com a história da indústria e da troca. (MARX; ENGELS, 1984, p. 95)

O modelo de produção artesanal já não poderia suportar os novos desejos e satisfações da família e da sociedade. Era necessária que a produção de bens aumentasse para suprir a demanda surgida das novas necessidades da sociedade. Surge então um outro modo de produção, a manufatura, que segundo Marx, marca o início da produção capitalista e é caracterizada por seu conceito de cooperação na produção, onde a produção passa a ser realizada não por um único artesão, mas sim por várias pessoas em diferentes estágios da produção.

[...] um mesmo capital individual ocupa simultaneamente um número maior de trabalhadores, onde o processo de trabalho, portanto, amplia sua extensão e fornece produtos numa escala quantitativa maior que antes. A atividade de um número maior de trabalhadores, ao mesmo tempo, no mesmo lugar (ou, se se quiser, no mesmo campo de trabalho), para produzir a mesma espécie de mercadoria, sob o comando do mesmo capitalista, constitui histórica e conceitualmente o ponto de partida da produção capitalista. Com respeito ao próprio modo de produção, a manufatura, por exemplo, mal se distingue, nos seus começos, da indústria artesanal das corporações, a não ser pelo maior

número de trabalhadores ocupados simultaneamente pelo mesmo capital. A oficina do mestre-artesão é apenas ampliada. (MARX, 1996, p. 439).

Surge assim a divisão do trabalho do modelo capitalista de produção, onde vários trabalhadores se unem para realizar o trabalho e produzir algo que era feito unicamente por um artesão. A lógica de colocar várias pessoas para fazer algo que era feito por apenas uma, reside no aumento da produção. Importante salientar que a divisão do trabalho no modelo de produção capitalista difere da divisão do trabalho do início da vida em sociedade. Nos primórdios da vida em sociedade as atividades foram divididas, como por exemplo, a caça, a agricultura e os cuidados com a prole. A responsabilidade por todo o processo de uma mesma atividade era única. Já no modo de produção capitalista, a manufatura foi dividida, pois cada trabalhador realiza apenas uma parte do processo que resultará no produto final. A este processo de divisão do trabalho, Marx denominou de cooperação.

A manufatura se caracterizou pela junção de diferentes artes para a produção de um único produto e logo levou à especialização daquele determinado ofício para a exclusiva produção de um único produto. Marx assim exemplifica este processo:

A manufatura origina-se de modo duplo. Em um modo, trabalhadores de diversos ofícios autônomos, por cujas mãos tem de passar um produto até o acabamento final, são reunidos em uma oficina sob o comando de um mesmo capitalista. Por exemplo, uma carruagem era o produto global do trabalho de grande número de artífices independentes, tais como segeiro, seleiro, costureiro, serralheiro, correeiro, torneiro, passamaneiro, vidraceiro, pintor, envernizador, dourador etc. A manufatura de carruagens reúne todos esses diferentes artífices em uma casa de trabalho, onde eles trabalham simultaneamente em colaboração uns com os outros. Não se pode na verdade dourar uma carruagem antes de fazê-la. Se, porém, muitas carruagens são feitas ao mesmo tempo, uma parte pode ser continuamente dourada, enquanto outra parte percorre uma fase anterior do processo de produção. Até aí estamos ainda no terreno da cooperação simples que encontra preexistente seu material humano e de coisas. Mas logo sucede uma modificação essencial. O costureiro, o serralheiro, o correeiro etc., que se ocupam apenas com a feitura de carruagens, perdem pouco a pouco com o costume a capacidade de exercer seu antigo ofício em toda a sua extensão. (MARX, 1996, p. 453).

A divisão do trabalho manufaturado causou uma decomposição do conhecimento do modo de produção artesanal o que por consequência, leva a um maior lucro por parte do capitalista, o dono do meio de produção. O produto final do modo de produção artesanal possuía um valor maior, devido não só ao material empregado na confecção do produto, mas também por causa do tempo empregado e do conhecimento exigido para um bom resultado final. Quando o trabalhador passa a ser apenas uma parte do processo de produção, ele não necessita do conhecimento

sobre a totalidade do processo, pois este conhecimento não é necessário para sua função.

Importante salientar que o trabalho na manufatura continua artesanal, decomposto em uma pequena parte da produção geral, mas ainda artesanal, pois depende do emprego da força física, da habilidade manual do trabalhador.

No processo de produção artesanal é necessário que ocorra um grande investimento de tempo para o aprendizado do ofício, que vai desde a escolha correta da matéria prima, do manuseio das ferramentas e da técnica específica para se alcançar o resultado esperado para um produto com a qualidade necessária. Já no modo industrial de manufatura, o trabalhador compreende uma parte muito específica da produção, que pode ser, por exemplo, o aperto de determinada quantidade de parafusos, o encaixe de determinada peça ou um corte específico de tecido. Portanto o investimento em seu conhecimento para o cumprimento daquela tarefa não deve ser necessariamente alto. O tempo para que aprenda a função a ser exercida é rápido e sem o aprofundamento no conhecimento necessário sobre todas as características do produto. Além do mais em caso de necessidade, a reposição do trabalhador se torna fácil e rápida, o que faz com que o valor do trabalho para este tipo de tarefa seja barato, pois além de fácil aprendizado e execução, pode ser realizado por praticamente qualquer pessoa sem uma grande especialização.

Esta realidade, aliada ao desemprego, é interessante para o capitalista, pois mantém o valor da mão de obra em um patamar baixo e facilita a substituição ou reposição deste trabalhador, o que acaba por resultar em maiores lucros.

Sobre o processo descrito acima, Marx (1996), assim esclarece:

Descendo agora aos pormenores, é desde logo claro que um trabalhador, o qual executa a sua vida inteira uma única operação simples, transforma todo o seu corpo em órgão automático unilateral dessa operação e portanto necessita para ela menos tempo que o artífice, que executa alternadamente toda uma série de operações. [...] O método do trabalho parcial também se aperfeiçoa, após tornar-se autônomo, como função exclusiva de uma pessoa. A repetição contínua da mesma ação limitada e a concentração da atenção nela ensinam, conforme indica a experiência, a atingir o efeito útil desejado com um mínimo de gasto de força. Mas como diferentes gerações de trabalhadores sempre convivem simultaneamente e cooperam nas mesmas manufaturas, os truques técnicos do ofício assim adquiridos se consolidam, acumulam e transmitem rapidamente. (MARX, 1996, p. 453).

Antonio Gramsci (2014), autor italiano oriundo das classes econômicas mais baixas e que teve contato com as teorias marxistas ao se envolver com o movimento sindicalista e partidário, ao tratar da educação voltada aos trabalhadores, relata que esta serve ao processo de produção manufaturada descrito por Marx e que

na realidade da Itália ocorreu a substituição da escola do trabalho pela escola do emprego.

Esta constatação de Gramsci é na realidade o embrião da proposta de escola unitária deste autor, que nada mais é do que a proposição de uma escola destinada a toda a sociedade e não uma educação fragmentada e direcionada de acordo com a origem social e econômica do estudante. A educação na escola unitária deve ser uma educação voltada para o trabalho, mas também para a cultura e para a vida social, ou seja, uma educação que se ocupa com a formação integral da pessoa.

A educação profissionalizante, na visão de Gramsci (2014), na maioria das vezes se torna uma escola do emprego por se ocupar apenas da formação técnica, não se importando com uma formação humanista e cidadã, pois a mesma se destina apenas para certa parcela da população que, devido à origem social e condições econômicas não se tornarão empregados braçais nas fábricas, mas sim os dirigentes ou donos dos meios de produção.

Gramsci (2014) ao tratar da educação profissional, inicia com uma crítica ao saber enciclopédico como sinônimo de cultura que, segundo ele não produz algo realmente significativo, mas apenas cria homens conhecedores de dados empíricos e desconexos.

Esta forma de cultura é deveras prejudicial, especialmente para o proletariado. Serve apenas para criar desajustados, ente que crê ser superior ao resto da humanidade porque armazenou na memória certa quantidade de dados e de datas, que aproveita todas as ocasiões para estabelecer quase uma barreira entre si e os outros. Serve para criar um certo intelectualismo flácido e incolor, tão criticado por Romain Rolland, que pariu uma caterva de presunçosos e desatinados, mais deletérios para a vida social do que os micróbios da tuberculose ou da sífilis para a beleza e sanidade física dos corpos (GRAMSCI, 2014, p. 52).

O saber enciclopédico, segundo Gramsci (2014), em nada contribui para a formação cultural do trabalhador, pois este é um tipo de saber superficial e sem utilidade, que mais serve à presunção de quem o possui do que para uma praticidade na vida cotidiana. Para o referido autor, a cultura deve ser algo que leva não só ao conhecimento, mas principalmente ao reconhecimento do ser humano em relação à importância do seu papel como participante da construção histórica da humanidade. É perceber e reconhecer o seu valor como trabalhador e parte integrante de uma engrenagem denominada produção, que deve ou pelo menos deveria servir a um bem maior comum.

A cultura é uma coisa bem diversa. É organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquista de

consciência superior pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e os próprios deveres. (GRAMSCI, 2014, p. 53).

O investimento em uma educação profissional para o trabalho carrega dentro de seus objetivos alguns fatores que, para o Estado liberal e principalmente para os donos dos meios de produção, não se tornam tão interessantes. O primeiro fator que podemos citar é o custo financeiro deste tipo de educação, que demandaria maiores investimentos em infraestrutura e em pessoal qualificado para ministrar as aulas e gerir este modelo educacional. Um outro fator é que um modelo de educação voltado para a ampliação da cultura do trabalhador, forma indivíduos mais conscientes, mais organizados, mais contestadores, mais livres e emancipados, portanto, menos propensos a se sujeitarem à exploração capitalista.

Relacionando a posse do saber cultural, no âmbito abordado por Gramsci (2014), e sua distribuição de acordo com as classes sociais e a divisão do mundo do trabalho descritos por Marx, citamos Marx e Engels (1984):

Pela divisão do trabalho está dada, logo de início, a divisão também das condições de trabalho, das ferramentas e dos materiais, e com ela a fragmentação do capital acumulado entre diferentes proprietários, e com ela a fragmentação entre o capital e o trabalho, e as diferentes formas da própria propriedade. Quanto mais se desenvolve a divisão do trabalho, e quanto mais cresce a acumulação, tanto mais agudamente se desenvolve também esta fragmentação. O próprio trabalho só pode existir sob a premissa desta fragmentação. (MARX; ENGELS, 1984, p. 95).

Engels e Marx (1984) relatam que as diferentes condições de trabalho entre os seres humanos são fruto da desigual distribuição do capital, das propriedades e das condições de formação educacional, ou seja, das diferentes condições ofertadas para o acesso à formação cultural e conseqüente também desiguais condições de acesso e acúmulo de capital econômico.

Relatando sobre esta mesma questão da formação educacional dos trabalhadores Gramsci (2014) relata a necessidade de os filhos do proletariado terem acesso a uma escola desinteressada.

Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação, de tornar-se homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista, tal como a entendiam os antigos e, mais recentemente, os homens do Renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e não restrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão e de orientação mecânica. Também os filhos do proletariado devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade do melhor modo possível e, por isso, do modo mais produtivo para eles mesmos e para a coletividade. (GRAMSCI, 2014, p. 66).

O que Gramsci (2014) quer ressaltar com essas afirmações, é a necessidade de que a escola profissional não seja apenas uma preparadora de mão de obra, mas também uma escola que forneça uma cultura educativa que prepare para a vida e não apenas para o trabalho.

Gramsci (2014) assim elabora a proposta da escola unitária que propiciaria uma interação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual até então inexistente no capitalismo, que seria uma aproximação entre a cultura e a vida, entre o intelectualismo das universidades e academias com a cultura popular.

O princípio fundamental do diálogo entre estas duas realidades, a cultura acadêmica e a popular, ou seja os conhecimentos produzidos pelas academias científicas e o conhecimento popular repassado de geração em geração, para Gramsci se dá através do seu conceito do intelectual orgânico. A proposta de concepção do intelectual orgânico evidencia a necessidade de os intelectuais estarem organicamente ligados a uma classe ou grupo social, influenciando assim de forma preponderante nas lutas pelas causas sociais desta classe.

Gramsci (2014) por sua formação marxista é antes de tudo um revolucionário, ou seja, acredita que somente através da revolução poderia haver um equilíbrio maior na luta de classes entre burguesia (exploradores) e operários (explorados). Os líderes revolucionários, na visão de Gramsci, deveriam ser os intelectuais formados dentro da classe social do operariado, pois estes estariam organicamente ligados à classe social operária. Sendo assim, Gramsci não acredita em uma revolução guiada por líderes intelectuais vindos de outras classes sociais que não a operária.

Assim, ser intelectual significa estar organicamente associado a uma classe. Ao evidenciar o vínculo necessário dos/as intelectuais a um grupo social determinado, Gramsci rejeita a ideia de uma neutralidade política, afirmando seu papel ativo na luta de classes. (MACHADO, 2015, p. 213)

Pode-se notar que na formulação de seu conceito de intelectual orgânico, Gramsci dialeticamente refuta a ideia de neutralidade do intelectual. A sua crítica ao tipo de intelectual existente se inicia com a indagação de que se os intelectuais formariam um grupo social independente e autônomo do restante da sociedade ou se cada grupo social teria o seu próprio grupo e tipo de intelectual.

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria

consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura, de um novo direito etc. Deve-se anotar o fato de que o empresário representa uma elaboração social superior, já caracterizada por uma certa capacidade dirigente e técnica (isto é, intelectual): ele deve possuir uma certa capacidade técnica, não somente na esfera restrita de sua atividade e de sua iniciativa, mas ainda em outras esferas, pelo menos nas mais próximas à produção econômica (deve ser um organizador de massa de homens; deve ser um organizador da “confiança” dos que investem em sua empresa, dos compradores de sua mercadoria etc.). (GRAMSCI p. 91, 2014).

Para Gramsci (2014), cada classe forma o seu intelectual de acordo com suas necessidades para o desenvolvimento de sua classe, defender os interesses do grupo ao qual pertence.

Pode-se observar que os intelectuais “orgânicos, que cada nova classe cria consigo e elabora em seu desenvolvimento progressivo, são, na maioria das vezes, “especializações” de aspectos parciais da atividade primitiva do tipo social novo que a nova classe deu à luz. (GRAMSCI p. 93, 2014).

Portanto parece claro para Gramsci que a classe operária deveria, através da educação começar a formar os intelectuais que servissem aos seus interesses. Gramsci não descarta a ideia de que da classe trabalhadora já haviam surgido intelectuais, porém estes haviam sido cooptados para servirem aos interesses de outras classes.

[...] cabe observar que a massa dos camponeses, ainda que desenvolva uma função essencial no mundo da produção, não elabora intelectuais “orgânicos” próprios e não “assimila” nenhuma camada de intelectuais “tradicionais”, embora outros grupos sociais extraiam da massa dos camponeses muitos dos seus intelectuais e grande parte dos intelectuais tradicionais seja de origem camponesa. (GRAMSCI p. 93, 2014).

Sendo assim, Gramsci (2014) propõe uma escola unitária, voltada para todos independente de classe social, centrada na aquisição de conteúdos sociais e culturais com formação humanista voltada tanto para o trabalho como para a formação de futuras lideranças e governantes. A diferença entre a escola profissionalizante existente e a proposta de Gramsci, era que na escola unitária o aluno só se especializaria em uma profissão após receber uma formação humanista, social e da cultura geral e adquirir os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. A proposta de Gramsci é que o aluno receba uma educação e formação omnilateral, ou seja, formação tanto para o trabalho manual quanto para o trabalho intelectual. Seria um modelo de escola que contestaria a divisão do trabalho capitalista entre os aptos e não aptos ao trabalho intelectual, modelo este que tanto contribui para a perpetuação das desigualdades sociais, culturais e econômicas.

A ideia de formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido 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. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p. 02).

No Brasil esta discussão sobre a formação integral proposta por Gramsci (2014), se reveste de uma grande importância, pois os vários séculos de escravidão unidos à uma educação voltada apenas para uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica fez com que se criasse um abismo social, cultural e educacional entre as camadas mais altas economicamente e a classe trabalhadora em geral. A educação brasileira começou a se preocupar com a educação da classe trabalhadora apenas por volta da metade do século XX com o impulso dado à industrialização, mas mesmo assim não ocorreu um planejamento para uma educação profissional voltada para a formação integral, ou seja, humanista e técnica do trabalhador, mas apenas uma formação para o trabalho, para o emprego.

A iniciativa do Estado brasileiro em promover uma educação omnilateral, uma formação realmente integral dos jovens é bastante recente, visto que foram tomadas já no início do século XXI. Portanto o desafio de superar o dualismo educacional existente no Brasil ainda é grande.

1.2 - O Estado e a Política Pública: a dualidade e as desigualdades sociais nas políticas públicas para a educação profissional

O Estado, segundo Campos (2014), se trata de uma instituição social produto da sociedade humana e fruto de diversos e complexos processos sociais nas mais variadas épocas e lugares. Para sua composição, Campos (2014, *apud* Bobbio, p. 61) ressalta que os ordenamentos políticos denominados de Estados requerem deter funções mínimas, tais como: “o poder coercitivo, que exige o monopólio da força física; o poder jurisdicional, que dá autoridade para fazer leis, para aplica-las e para julgar; e o poder de impor tributos”. Todo membro do Estado deve se submeter às regras colocadas pelo Estado pelo simples fato de que as regras e leis decorrem e emanam do Estado, daí a importância e função estatal dos poderes coercitivo, jurisdicional e tributário.

A soberania, o território e o povo são os elementos de sustentação do Estado. O conceito de soberania surge com o advento do estado moderno e está intimamente ligado às instituições jurídicas, pois legitima o poder e a força do Estado. A soberania distingue o Estado das demais instituições ao normatizar e legalizar a força estatal em poder de direito.

A territorialidade é a base física do Estado, é o espaço de existência do poder estatal, pois delimita as fisicamente as ações do Estado e portanto é uma condicionante da sua própria existência.

O povo ou a população designa aquele que vive sob a proteção do Estado e se sujeita aos regramentos colocados ou impostos pelo Estado. Como um dos pilares responsáveis pela existência do Estado, assim como já havia sido na Roma Antiga, o povo deve participar ativamente das decisões do Estado através de seus representantes que atuarão na administração pública estatal.

Por vários séculos, o conceito de povo, como era empregado em Roma, desaparece, acontecendo somente em algumas comunas medievais. Já no processo de formação do Estado moderno, identificado com a nação, o povo torna-se participante da política. Com a ascensão da burguesia e as transformações do capitalismo, ele assume, então, o papel político-jurídico da soberania popular. Com o surgimento dos partidos de massa, o povo – agora não o burguês, mas o trabalhador – envolve-se no processo político com destacada importância. (CAMPOS, 2014, p. 64).

Segundo Campos (2014) muitos estudiosos consideram civilizações antigas como a egípcia, a mongol e a eslava como sociedades onde primeiro se apresentaram alguns traços de unidade estatal, porém há um consenso entre estes autores em considerarem apenas as civilizações grega e romana como os primeiros Estados, tendo como ponto em comum a natureza unitária territorial e administrativa e a religiosidade ou a sacralidade, onde o governante era investido de um poder religioso usado para legitimar suas ações e sua própria posição de governante.

Na idade média houve uma descentralização do poder, pulverizado entre a Igreja, a monarquia, o feudo e as comunas. Como não havia um poder central que conseguisse reunir sob sua influência a totalidade das decisões econômicas e administrativas, muitos estudiosos do período consideram a não existência do Estado neste período. Não havia uma unidade jurídica, decorrendo daí uma disputa entre monarquia e igreja pela posse do poder religioso que legitimaria o governante. Também não havia uma clara separação entre o público e o privado, o que resultou em uma apropriação privada de espaços e terras públicas por famílias poderosas economicamente. Este processo acarretou no entendimento de que as próprias

peças, assim como a terra, eram parte da propriedade e que portanto eram destinadas a viver sob a vontade do seu senhor, seja ele da monarquia ou dono da terra.

O fim da idade média e o início da idade moderna é marcado historicamente pela queda de Constantinopla no ano de 1453, porém são vários os fatos históricos que contribuíram para o surgimento do estado moderno e conseqüentemente do modo de produção capitalistas.

O fortalecimento do comércio nas cidades e o conseqüente enfraquecimento dos poderes feudais entre os séculos XV e XVI, fez surgir uma necessidade maior de produção e de comércio, necessidade esta que levou às grandes navegações, à descoberta de novas rotas marítimas para o comércio e o conhecimento por parte da sociedade europeia do que eles denominavam de novo mundo.

As grandes navegações responsáveis pelo comércio com o oriente fizeram surgir nas cidades uma nova classe econômica cada vez mais forte economicamente: os comerciantes. Este período de grande crescimento do mercantilismo se caracteriza como o princípio do capitalismo.

As novas rotas marítimas que propiciaram o comércio com o oriente e que culminaram também com a colonização europeia na América, fazem crescer o poder econômico dos novos comerciantes. Esta nova classe social e econômica, denominada de burguesia foi essencial para o fim do feudalismo e surgimento do Estado Moderno.

A burguesia necessitava de um Estado forte para que pudessem fortalecer o comércio. A aliança entre a monarquia, igreja e a burguesia fez com que os feudos se reunissem sob uma única administração. O poder era exercido pela monarquia que organizou os exércitos nacionais para dar segurança territorial e impor a soberania e autoridade. Além disso, a monarquia unificou os ordenamentos jurídicos dos vários feudos em uma única legislação. Esta aliança fez com que os Estados europeus dominassem e colonizassem boa parte do mundo a partir do século XVI.

A expansão dos domínios dos países europeus se dava pela conjunção e parceria dos poderes da monarquia, da burguesia e da igreja. A monarquia era a responsável pelo poder das armas dos seus exércitos e frotas marítimas. A burguesia usava o seu poder econômico visando ampliar cada vez mais os mercados, e por fim,

a igreja usando a religiosidade como forma de regulação comportamental e dominação cultural.

Há uma estreita relação entre a formação do Estado Moderno e o desenvolvimento do capitalismo. A separação entre Estado e mercado, postulada pelo liberalismo, não pode ser apresentada como determinante. O que se percebe historicamente é uma relação de complementaridade, às vezes, até certo ponto tensa, o comum, porém é a interpenetração de interesses do Estado e do mercado. (CAMPOS, 2014, p. 64).

Os Estados, com a recente centralização do poder centrada na figura da monarquia, implantam medidas baseadas em uma política econômica mercantilista de fomento à expansão do comércio e de novos mercados. Estas medidas foram de grande importância para a consolidação e afirmação da autoridade dos Estados nacionais modernos.

Com o advento da Revolução Industrial a partir da segunda metade do século XVIII, período marcado por grandes inovações tecnológicas e de profundas transformações sociais e culturais, houve a consolidação do capitalismo como modo de produção predominante. Os Estados nacionais modernos europeus buscaram cada vez mais ampliar seus mercados, como a Inglaterra por exemplo que ampliou seus domínios na América, África e Ásia. O objetivo dessa expansão territorial era além de conseguir obter matéria prima para suas indústrias, também servia para ampliação de mercados consumidores de seus produtos.

O século XX trouxe desafios para o capitalismo e para os Estados nacionais. A política e a economia do século XX foram extremamente marcadas e alteradas por eventos como a revolução russa, a grande depressão da década de 1930 e pelas I e II guerras mundiais. Essa conjuntura econômica, política e social contribuíram para o surgimento do neoliberalismo que viria a transformar o capitalismo então conhecido.

Para se entender o que é o neoliberalismo é necessário compreender o que levou ao seu surgimento. Após a grande depressão na década de 1930 e da 2ª Guerra Mundial o poder de investimento e a renda dos capitalistas diminuíram consideravelmente. O período entre 1945 que marcou o fim da guerra e a década de 1970 foi marcado por uma iminente necessidade de reconstrução das instituições e das sociedades, principalmente na Europa e Japão. Os grandes administradores públicos e privados desenvolveram comportamentos e políticas que restringiram o poder e os privilégios da classe capitalista. A rentabilidade das instituições financeiras era propositalmente baixa e o Estado estava intimamente ligado à gestão econômica.

Todas estas medidas políticas possuíam o objetivo de a reconstrução e fortalecimento dos Estados e das instituições fortemente abalados pelos acontecimentos das décadas de 1930 e 1940.

A crise do petróleo no início dos anos 1970 agravou ainda mais a situação da classe capitalista.

Entre a Segunda Guerra Mundial e o começo dos anos 1970, o 1% mais rico das famílias dos EUA tinha mais de 30% da riqueza total do país; durante a primeira metade dos anos 1970, essa percentagem tinha caído para 22%.⁵ O neoliberalismo foi um golpe político cujo objetivo era a restauração desses privilégios. A esse respeito, foi um grande sucesso. (DUMÉNIL e LÉVY, 2007, p. 03).

O neoliberalismo surge então como uma proposta e tentativa de reconfiguração de interesses e privilégios do mercado financeiro. Duménil e Lévy (2007) afirmam que o neoliberalismo, que seria uma nova fase do capitalismo, é fortemente marcado pelo imperialismo, entendendo imperialismo como “capacidade dos países mais avançados de extrair lucros do resto do mundo”. Um dos pilares do ideário neoliberal é o Estado Mínimo, que exalta a não intervenção econômica do Estado, deixando sua regulação às forças do mercado. Portanto o investimento em empresas estatais passa a não ser prioridade em uma política econômica baseada no neoliberalismo.

O neoliberalismo restabeleceu a renda da classe capitalista, pagando “salários” muito elevados no alto da pirâmide das rendas e drenando amplos fluxos de renda em direção aos proprietários de títulos, no contexto de taxas de juros elevadas. (DUMÉNIL e LÉVY, 2007, p. 07)

Percebe-se que o neoliberalismo foi uma estratégia muito bem elaborada de manutenção e perpetuação da divisão da sociedade em classes já que, como visto anteriormente, a divisão de classes é um princípio fundante do capitalismo.

É importante ressaltar que a educação, assim como outros campos, está sempre influenciada pela ideologia dominante no determinado momento histórico em que se encontram. Em sua obra “Educação e a crise do capitalismo real”, Frigotto (2003), afirma que a passagem do feudalismo para o capitalismo e o respectivo surgimento do ideário liberal clássico não significou o surgimento de uma sociedade livre e igualitária que confrontaria ao sistema do feudalismo servil.

A superação do servilismo e da escravidão não foram pressupostos para a abolição da sociedade classista, mas condição necessária para que a nova sociedade capitalista pudesse, sob uma igualdade jurídica, formal e, portanto, legal (certamente não legítima), instaurar as bases das relações econômicas, políticas e ideológicas de uma nova sociedade de classes. (FRIGOTTO, 2003, p. 27).

A educação como um dos princípios fundamentais da formação humana, e o trabalho que produz à humanidade sua condição de existência se tornam então um campo de discussão e debates em torno dos objetivos e finalidades de uma proposta de instrução e preparação para o trabalho no modo de produção capitalista.

A questão da instrução das massas populares é há muito tempo debatida dentro do modelo capitalista. Porém com a consolidação do capitalismo através dos tempos foi se tornando mais clara a necessidade de um tipo de instrução para cada tipo de classe social. Para os filhos das classes econômicas mais abastadas, a educação deve ser voltada para a formação geral de suas condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas. Ou seja, uma formação omnilateral que lhe fornecerá condições de exercer plenamente suas potencialidades na produção laboral intelectual como também na satisfação de suas múltiplas necessidades de ser humano (FRIGOTTO, 2003).

Já para os filhos e filhas das classes econômicas mais baixas, basta uma educação que forme um trabalhador adestrado, treinado e domesticável que se enquadre nos esquemas de produção. Sendo assim, para a implantação de um modelo de educação que resultasse neste tipo de trabalhador dócil, as agências multinacionais fomentadoras das indústrias, como por exemplo, o FMI (Fundo Monetário Internacional) e o Banco Mundial, exercendo seus poderes de financiadores passam a ditar as regras das políticas educacionais, para que estas sirvam aos interesses do mercado. Ou seja, formem os trabalhadores nos moldes de que as indústrias (donas do capital) desejem. Libâneo (2012a) define assim a internacionalização das políticas educacionais:

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento gerado pela globalização em que agências internacionais, financeiras ou não, formulam recomendações sobre políticas públicas para países emergentes ou em desenvolvimento, incluindo formas de regulação dessas políticas em decorrência de acordos de cooperação entre esses países. As agências internacionais principais são: Organização das Ações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Banco Mundial (BIRD), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), as quais em conjunto ou isoladamente realizam conferências, reuniões para definir e difundir políticas educacionais para países do capitalismo periférico. (LIBÂNEO, 2012a, p. 03).

Ideias vindas do mercado passam a fazer parte do dia a dia da escola, principalmente sobre a administração e gestão escolar. As escolas passam a trabalhar com termos como: gestão descentralizada, otimização de resultados e diminuição de custos. A educação, neste momento, é vista não como uma ferramenta de

autoafirmação do sujeito no seu processo de independência econômica, social e cultural, mas sim, como uma forma de otimização nas relações de trabalho, pois o dinheiro aplicado em educação é um investimento em qualificação da mão de obra.

Estas políticas educacionais neoliberais possuem uma lógica que se baseia na não aquisição, por parte dos filhos do operariado, de um acervo cultural plural e humanista historicamente construído pela humanidade. Dessa forma a única saída de sobrevivência para esta criança quando chega à idade de ingressar no mercado de trabalho, é se sujeitar aos salários e condições que seus pais já conhecem em suas jornadas de trabalho. O raciocínio sobre a qualidade da educação nestas condições é simples, para Libâneo (2012b), ele é explicitado da seguinte maneira:

[...] o modelo econômico, sustentado em capitais externos, postulava, sim, a expansão do atendimento escolar, mas com um modelo de ensino mitigado, ou seja, à escola caberia apenas suprir certas habilidades mínimas para atender às necessidades de expansão do capital. (LIBÂNEO, 2012b, p. 04).

Em contrapartida, os governos priorizam programas beneficentes para de certa forma aplacar os anseios da classe trabalhadora. Os programas sociais contemplam as classes menos abastadas, ofertando-lhes condições mínimas de sobrevivências e acesso a alguns serviços que antes lhes eram negados, como o ensino superior (particular e de qualidade ruim) e crédito facilitado o que por fim resulta em um endividamento dos recém graduados e dificuldade de inserção no mercado de trabalho devido à má formação.

1.2.1 – Concepções de Estado em Marx e Engels, Weber e Bourdieu

Engels (2019) em seu livro “A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado”, demonstra como a evolução do conceito de família desde a antiguidade até os moldes atuais e passando pela sociedade escravagista, moldou a formação dos Estados. O autor relata que nas comunidades primitivas a autoridade era exercida através da experiência e dessa forma a vida social se organizava, tendo como pressuposto o interesse e o bem comum. Esta organização social sofre uma ruptura a partir da divisão da sociedade em classes, do surgimento da propriedade privada e da divisão do trabalho. É o avanço da divisão do trabalho que Engels aponta como o “limiar da civilização”.

Esta é inaugurada por meio de um novo avanço da divisão do trabalho. No estágio mais baixo, os homens só produziam diretamente para consumo próprio; os atos de troca que eventualmente ocorriam eram isolados, diziam respeito somente ao supérfluo que por acaso houvesse. No estágio

intermediário da barbárie, já encontramos entre os povos pastoris uma posse na forma de gado, e, quando o rebanho atinge determinado tamanho, ele fornece regularmente certo excedente além da demanda própria, levando a uma divisão do trabalho entre povos pastoris e tribos atrasadas sem rebanhos e, desse modo, a dois estágios de produção diferentes subsistindo lado a lado e às condições para uma troca regular. O estágio superior da barbárie propicia a continuidade da divisão do trabalho entre agricultura e manufatura e, desse modo, a produção de uma parte cada vez maior de produtos do trabalho destinada diretamente à troca e, desse modo, a elevação da troca entre produtores individuais à condição de necessidade vital da sociedade. (ENGELS, 2019, p.205).

Ainda segundo Engels (2019), este processo de consolidação e fragmentação das divisões do trabalho, e do aumento antagonismo entre campo e cidade, cria uma nova classe que são os comerciantes, que não produzem mas fazem a intermediação entre a produção e o consumo.

A propriedade privada faz surgir na sociedade a divisão de classes entre os que possuem e os que não possuem bens. Os donos dos bens materiais se tornam também donos dos meios de produção que necessitam da exploração da mão de obra dos que não possuem bens para que a produção aconteça. Ao mesmo tempo os que não possuem bens, se sujeitam à exploração de sua mão de obra para que consigam sua subsistência. A partir deste ponto se inicia a luta de classes que molda então o modelo de Estado assim descrito por Engels (2019):

Porém, surgiu uma sociedade que, em virtude de suas condições econômicas globais de vida, teve de cindir-se em homens livres e escravos, ricos espoliadores e pobres espoliados, uma sociedade que não só era incapaz de conciliar esses antagonismos, como era forçada a exacerbá-los cada vez mais. Uma sociedade como essa só podia subsistir na luta aberta e permanente entre essas classes ou então sob o domínio de uma terceira força, que, aparentemente situada acima das classes em conflito, abafava o conflito aberto entre elas e permitia que a luta de classes fosse travada, no máximo, na esfera econômica, sob a chamada forma legal. A constituição gentilícia caducou. Rompeu-se pela divisão do trabalho e pelo resultado desta, a cisão da sociedade em classes. Ela foi substituída pelo Estado. (ENGELS, 2019, p. 209)

Importante ressaltar que Engels afirma que esta explicação econômica para o surgimento do Estado se dá tanto nas sociedades oriundas da Grécia Antiga, Roma Antiga e na formação do Estado Germânico.

Marx e Engels, ao teorizarem sobre a formação do Estado, iniciam com a quebra do paradigma em que o Estado defende o bem comum e os interesses de toda a sociedade, ainda que seja um aparelho de manutenção da ordem pública, a utiliza para o benefício da classe dominante através de seu poder coercitivo. Para os autores, após a divisão do trabalho, o Estado não consegue distinguir os interesses

particulares dos interesses coletivos, pois se encontra representado apenas pela classe dominante, pois apenas a classe dominante consegue se fazer representar na administração estatal. Este processo é descrito por Marx em “A Ideologia Alemã” ao tratar sobre o Estado e classe dominante. Para Marx a divisão do trabalho causou uma cisão entre o interesse particular e o interesse comum. O interesse comum deveria ser o pilar estrutural da organização e das ações do Estado, porém o autor considera uma realidade ilusória, pois apesar da aura de coletividade e de anseio ao bem comum, o Estado representa o interesse particular da classe dominante que ocupa os mais altos cargos de sua administração. Portanto o embate da luta de classes que ocorre no campo econômico se transforma em uma real luta política de ocupação do poder.

Assim como o Estado e o Estado da classe dominante, as *ideias da classe dominante são as ideias dominantes em cada época*. A classe que exerce o poder material dominante na sociedade é, ao mesmo tempo, seu poder espiritual dominante. Mas os enlaces das ideias dominantes com a classe dominante se obscurecem. As ideias dominantes parecem ter validade para toda a sociedade, isto é, também para as classes submetidas e dominadas. (MARX, 2001, p. 32).

O aparecimento do Estado nacional moderno para Marx e Engels só é possível graças à convergência de interesses entre as antigas formas estatais de poder e o capital. Na antiguidade, os donos de escravos deram a forma e ocupavam os cargos no Estado. Já na idade média, eram os senhores feudais da nobreza quem controlavam o poder estatal mantendo os servos sob seus domínios. Engels afirma que o “Estado representativo moderno é o instrumento de espoliação do trabalho assalariado pelo capital.” (ENGELS, 2019, p. 213). Após os acontecimentos que decretaram o final da idade média, a aliança entre nobreza e burguesia foi fundamental para o surgimento e fortalecimento do Estado nacional moderno e do capitalismo como modo de produção.

Podemos concluir que para Marx e Engels as relações de trabalho resultantes do capitalismo e da conseqüente revolução industrial são atualmente a forma que o Estado possui de manter a dominação dos possuidores de bens sobre os não possuidores de bens. Dessa forma a divisão da sociedade em classes sociais fez do Estado uma necessidade primordial para a manutenção deste *status quo*, pois como já vimos, apenas as classes dominantes conseguem se fazer representar nas administrações estatais.

O sociólogo alemão Max Weber, considerado um dos pais da Sociologia analisa o papel do Estado sob o prisma do controle social. Para melhor compreender as funções do Estado dentro da teoria de Weber é necessária a apropriação do conceito de dominação, descrito por Weber como “um dos elementos mais importantes da ação social” (WEBER, 2004, p. 187). A dominação é conceituada por Weber como uma “possibilidade de impor ao comportamento de terceiros a vontade própria” (WEBER, 2004, p. 188).

Para Weber, todas as áreas da sociedade se encontram suscetíveis a complexos de dominação, pois é a dominação, ainda que velada, a grande responsável pela moldagem das ações sociais. Como forma de explicação, Weber se utiliza de dois modelos econômicos: o feudalismo e o capitalismo. O feudalismo exercia, assim como o capitalismo exerce atualmente, a dominação através do poder político e econômico, sendo que neste caso do feudalismo, o poder econômico é exercido também como uma forma de conservação do poder político

Para Weber o capitalismo, assim como o Estado moderno são frutos da racionalização que resultou na grande especialização científica e técnica que marcadamente moldou a moderna sociedade do mundo ocidental baseada no modo de produção capitalista de divisão e organização do trabalho como forma de maximizar a produção.

O Estado racional moderno surge para Weber neste contexto de racionalidade fundado em pilares como o ordenamento jurídico e administrativo, a forte presença da força militar, o monopólio do poder sobre as pessoas que nasceram e que vivem em seus domínios territoriais e, por último, possuir a legitimação do poder a ser exercido.

Segundo Maliska (2006):

Identificado como o Estado racional, o Estado Moderno Ocidental, segundo Weber, diferenciou-se de outras formas estatais, como as de base patriarcal e patrimonial. É sob a égide de um Estado racional pautado em um direito racional e em uma burocracia profissional é que irá se assentar o desenvolvimento do capitalismo moderno. Weber anota também que no Estado Moderno foi decisivo o apoio dos juristas, pois segundo ele, contrário ao Império Chinês em que o Monarca não tinha juristas a sua disposição, no Ocidente encontrou-se disponível um direito formal, produto do gênio romano, no qual os funcionários, como técnicos administrativos, tinham o Direito como superior a tudo. Essa racionalidade que permeou o agir da burocracia estatal moderna possibilitou os mecanismos necessários para o desenvolvimento capitalista. (MALISKA, 2006, p. 20).

Esta organização administrativa, jurídica e burocrática dos estados modernos ocidentais foram para Weber, essenciais para o fortalecimento e

crescimento do capitalismo, pois criaram bases seguras para o capital. Como um exemplo desta afirmação Weber cita a sociedade chinesa como um local impróprio para o florescimento do capitalismo.

Na China, pode acontecer que um homem que vendeu a outro uma casa volte depois de um tempo e peça acolhida porque ficou na miséria. Se o comprador deixa de observar o antigo mandamento chinês da ajuda fraternal, os espíritos se agitam; por isso, acontece que o vendedor empobrecido volta para a casa como inquilino compulsório, sem pagar aluguel. Com um direito deste tipo, o capitalismo não pode operar; o que precisa é de um direito previsível como o funcionamento de uma máquina, sem interferirem aspectos ritual-religiosos e mágicos. (WEBER, 2004, p. 524).

Por fim, retornando ao conceito de dominação, Weber afirma que assim como as associações políticas historicamente existentes em períodos anteriores, o Estado apenas existe devido à dominação de homens sobre outros homens através da coação legitimada. Esta legitimação da coação estatal se dá quando as pessoas dominadas se submetem à autoridade do Estado, quase sempre representado pela classe social dominante. Esta coação é legitimada pelo ordenamento das leis jurídicas e pelo poder de polícia exercido pelo Estado, assim como na administração coerente e regulamentada através de suas ações burocratizadas.

Weber ainda diferencia os tipos de dominação legítima: a tradicional, a carismática e a racional. A tradicional se baseia na perpetuação das tradições e costumes exercidos pelos detentores do poder, como por exemplo a passagem de poder dos pais para os filhos nas monarquias. A dominação carismática

A dominação carismática reside na capacidade de um indivíduo se apresentar como um ser dotado de habilidades especiais que o fazem diferenciar do restante da população que assim o aclama como líder. Normalmente assim são caracterizados na política os ditadores, os demagogos, os heróis militares ou os revolucionários (MALISKA, 2006, p. 24).

Já a dominação racional legal é típica e ideal para o estado moderno. Acontece com a estrita observação das regras e ordenamentos, sendo que nenhum representante público deve se sobrepor às leis e às instituições. É o princípio básico da cidadania, onde os cidadãos só devem se submeter ao ordenamento jurídico e impessoal.

Uma outra concepção de Estado que iremos abordar neste trabalho é a de Pierre Bourdieu. Considerado um autor que sempre se notabilizou por tentar quebrar alguns paradigmas na tentativa de contribuir e complementar conceitos no campo da Sociologia. Segundo Nogueira e Nogueira (2015), pode se citar como exemplo, ao

propor os conceitos de espaço social, campos e tipos de capitais como uma nova visão e entendimento da realidade social.

Ao discorrer sobre o Estado, Bourdieu (2014) novamente não busca desconstruir as definições já concretizadas principalmente por Weber, ao tratar do monopólio da violência legítima, e por Marx com a teoria da coerção a serviço da classe dominante. Bourdieu acrescenta a estes conceitos de Marx e Weber a questão do simbólico, através da descrição da violência simbólica e suas relações de poder e de sentido ao se encontrarem com o mundo social através dos atos de poder estatais. Segundo Sergio Miceli *in* Bourdieu (2014) na introdução da edição brasileira de Sobre o Estado (2014, p. 24) “Bourdieu reitera a dimensão simbólica do Estado, espaço de relações de força e de sentido, como produtor de princípios de classificação suscetíveis de serem aplicados ao mundo social”.

Ao falar sobre o Estado, Bourdieu também faz uma reflexão sobre o conceito quase que hegemônico no campo sociológico de que o Estado não se ocupa de promover o bem comum e defender o interesse da maioria ou dos mais necessitados. Para Bourdieu, tanto Marx como os autores com influência marxista, não se atentam à questão da existência do Estado, da razão e da necessidade de sua existência, mas sim apenas fazem uma reflexão utilitarista das funções do Estado.

Em outras palavras, a tradição marxista não levanta o problema da existência do Estado, e o resolve pela definição das funções que ele preenche; de Marx a Gramsci e a Althusser, e mesmo além, todos sempre insistem em caracterizar o Estado pelo que ele faz e pelas pessoas para as quais ele faz o que faz, mas sem se interrogar sobre a própria estrutura dos mecanismos que supostamente produzem aquilo que o fundamenta. (BOURDIEU, 2014, p. 36-37).

Para uma definição conceitual do que é o Estado, Bourdieu (2014) se apropria dos escritos de Weber que o define como o detentor da violência física, acrescentando também a violência simbólica e complementa que o Estado é o local da ordem pública que também pode ser entendida como ordem física que contribui para a fundamentação da integração lógica e moral do mundo social.

Bourdieu (2014) cita que existe uma predisposição anarquista e de revolta social contra o poder do Estado entre autores e público que possuem o Estado como objeto de estudo, ao qual Bourdieu (2014) denomina esse sentimento como “humor anti-institucional”. É justamente essa realidade que é criticada por Bourdieu, pois ele a coloca como um reducionismo da análise do Estado apenas às suas funções e não na reflexão da sua existência.

Sobre este tipo de percepção das funções e do papel do Estado, Bourdieu (2014) analisa da seguinte forma:

Por isso, elas são aceitas incondicionalmente, quando na verdade, a meu ver, não são mais que a inversão pura e simples da definição ordinária, e têm em comum com essa definição reduzir a questão do Estado à questão da função, e substituir o Estado divino por um Estado diabólico, substituir o funcionalismo do melhor — o Estado como instrumento de consenso, como lugar neutro em que se administram os conflitos — por um Estado diabólico, *diabolus in machina*, um Estado que funciona sempre para o que chamo de “o funcionalismo do pior”, a serviço dos dominantes, de maneira mais ou menos direta e sofisticada. (BOURDIEU, 2014, p. 37-38).

Segundo Bourdieu (2014), a violência física, que é um atributo que o Estado reivindica como uma exclusividade sua, se manifesta na repressão policial e no exército. Neste ponto, o autor apenas ratifica e reitera a visão de Weber sobre o aparato estatal, pois a polícia e o Estado representam a coerção imposta pelo Estado para a manutenção da ordem social desejada pelos detentores do poder estatal. Já a violência simbólica que Bourdieu (2014) acrescenta ao conceito weberiano, se apresenta através da ordem pública e social que se manifesta nas questões mais simples como a obediência ao calendário ou das próprias horas do dia, ou seja, nós nos adequamos ao “tempo público”.

Da mesma forma em que moldamos nossa vida e nossas tarefas ao “tempo público”, também nos adequamos aos espaços públicos e privados. Bourdieu (2014) relata que os espaços públicos são a evidência física da violência simbólica, pois ali é onde a ordem pública estatal se apresenta de forma mais contundente. Outro aspecto tratado por Bourdieu como influência da violência simbólica do Estado é a produção da classificação social. Importante frisar que Bourdieu não afirma ser o Estado quem produz as diferenças sociais, mas sim quem as classifica, pois umas das primeiras funções estatais, desde os seus primórdios, é o recenseamento. Há historiadores inclusive que marcam o recenseamento como a primeira manifestação da existência do Estado.

Sobre a função do Estado em produzir uma identidade estatal, Bourdieu afirma:

Pode-se discutir a divisão em classes sociais, mas não se discute a ideia de que há divisões. As categorias socioprofissionais do Insee, por exemplo, são tipicamente um produto do Estado. Não se trata simplesmente de um instrumento que permite medir, que permite aos que governam conhecer os governados. São também categorias legítimas, um *nomos*, um princípio de divisão universalmente reconhecido nos limites de uma sociedade, a propósito do qual não há que se discutir; é algo que se põe na carteira de identidade, na folha de pagamento: “terceiro nível, índice tal...”. Portanto,

somos quantificados, codificados pelo Estado; temos uma identidade de Estado. (BOURDIEU, 2014, p. 44)

Na visão da teoria de Bourdieu (2014), o Estado é o regulador das nossas vidas, é quem documenta e avalia a nossa existência. O Estado nos fornece a carteira de identidade, referenda os nossos diplomas escolares e profissionais e é quem regula o nosso ritmo de vida através do calendário oficial. Não é algo que possa ser tocado fisicamente mas que simbolicamente se apresenta como o ordenamento e a regulação dos atos da vida.

Por fim, a violência simbólica estatal descrita por Bourdieu, se apresenta nos atos do Estado. Os atos do Estado não são autorizados por um ser, uma entidade ou uma instituição superior. Os atos do Estado são autorizados por uma autoridade que lhe é conferida justamente por ser o Estado. Os atos são autorizados pelo próprio povo ao não debaterem sobre a origem desta outorga de poder ao Estado sobre o regimento das vidas da população. O Estado, por exemplo, impõe a justiça através de condenações, impõem o recolhimento de impostos monetários. O próprio Estado lhe auto concede a autoridade de conferir estas imposições aos seus cidadãos. Citando alguns historiadores, é justamente a concentração destes poderes o ponto inicial do atual tipo de Estado. Um Estado onde as pessoas abdicaram do poder de julgar e de se julgarem ao outorgarem ao Estado essa primazia. Ou seja, o povo abriu mão da liberdade anárquica em função da organização e administração do Estado, delegando a este, poderes devido à sua capacidade de manutenção da ordem social.

Em síntese, Marx e Engels abordam o papel da família como propulsora do surgimento do Estado e da divisão do trabalho, como também a forma como se deu a fragmentação dos tipos de trabalhos no campo e na cidade, proporcionando assim o surgimento da classe dos comerciantes, intermediadores entre os produtores no campo e consumidores nas cidades. Outro ponto abordado por Marx e Engels é a forma como a divisão do trabalho originou a luta de classes entre os possuidores e os não possuidores de bens e de meios de produção, e o modo como a luta de classes moldou o surgimento do Estado. Já Weber interpreta o Estado através do seu conceito de dominação, onde o poder político e econômico é exercido como uma forma de manutenção e dominação do poder do Estado. Bourdieu ao realizar sua interpretação e análise do Estado, parte da premissa compartilhada por Marx e outros autores das Ciências sociais de que o Estado não se presta a atender o bem comum ou o interesse da maioria. Bourdieu possui uma visão de que o Estado possui uma função mais

utilitarista, de servir aos interesses das classes dominantes através da violência física, um conceito também abordado por Weber, e também pela violência simbólica.

Ao compreendermos melhor as concepções de Estado destes diferentes autores, podemos relacioná-las com a percepção do tipo de educação ofertada em cada ponto de vista sobre o Estado. Marx percebe a educação ofertada pelo estado burguês como mais uma forma de consolidação da estratificação social e das diferenças econômicas entre burguesia e proletariado. A educação para Weber não se presta à formação do indivíduo para a ação no meio social, mas sim para enquadramento às regras e condutas sociais, confirmando assim o conceito de dominação social. Já Bourdieu, ao apontar o Estado na função utilitarista de reproduzir os benefícios das elites, relata a educação como meio de repasse de capital cultural e simbólico e assim manutenção do capital social e econômico.

A formação do moderno estado nacional burguês em conjunto com o advento do capitalismo, complementado e amplificado pela Revolução Industrial, formatou o modo de produção atual e conseqüentemente atua como norteador do modelo de formação do trabalhador. A divisão social do trabalho, resultado da passagem do modelo de produção artesanal para o manufaturado fez com que a produção antes sob a responsabilidade de um único artesão, seria então repartida por vários trabalhadores sendo que cada um realizaria uma fração da produção. Este modelo provocou a necessidade de uma especialização ainda maior do trabalhador.

O resultado da fragmentação do saber laboral no modo de produção capitalista ocasionou também uma mudança no modelo de educação para o trabalho. Anteriormente o aprendiz recebia do mestre as lições sobre todo o processo de produção, o que no novo modelo de produção não seria mais necessário, pois o trabalhador necessita do conhecimento de apenas uma parte do processo, ou seja, um conhecimento fragmentado e desconectado.

No momento em que o Estado percebe que para seu fortalecimento, além de um exército poderoso, era necessário uma base econômica e industrial forte, identificou a necessidade da oferta da educação profissional que abastecesse e atendesse as prioridades e especificidades de mão de obra necessária para o mercado. Posto então que o intuito era atender mercado, o modelo de educação profissional foi baseado nos interesses dos donos dos meios de produção. A burguesia, nova detentora do poder político e econômico, com sua autoridade sobre os governos dos Estados Nacionais, influencia o modelo de educação profissional

para a classe trabalhadora, modelo este baseado apenas nos saberes técnicos do trabalho manual necessários para a entrada no mercado de trabalho. Por outro lado a educação integral, visando a formação de intelectuais, de novos líderes e governantes, ou seja de pessoas para o trabalho intelectual continuaria exclusiva para as elites econômicas.

Entender as relações entre o capital, o Estado e o mercado; a relação de forças entre burguesia e classe trabalhadora são fundamentais para analisarmos a formação do trabalhador.

Os estudos abrangidos neste Capítulo I serão complementados através da compreensão da constituição histórica do ensino profissionalizante no Brasil, tema que será abordado no Capítulo II a seguir. O entendimento dos temas abordados será primordial para a compreensão do objeto de pesquisa.

CAPITULO 2 – A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Com o intuito de aprofundarmos os conhecimentos sobre a educação profissional no Brasil, realizaremos neste capítulo uma revisão da história do ensino profissionalizante através das políticas públicas e regimes de governo que permearam e nortearam os rumos da educação brasileira, como também da educação profissional.

Iniciaremos por relatar os primeiros passos da educação profissional, considerando a educação jesuítica, ainda que não formalmente, também uma educação profissional e seguindo já oficialmente como educação profissional com impulso e incentivo maior quando da vinda da família real portuguesa em 1808, transferindo de Portugal para o Brasil a sede do reino português. Será relatada a visão de educação pensada para o Brasil neste período em que o Brasil em 1815 passa à condição de Reino Unido de Portugal e Algarves e posteriormente no processo de independência política em 1822. No período imperial (1822/1889) serão abordados os desdobramentos do Ato Adicional de 1834 e seus reflexos na educação brasileira. Após instauração do regime republicano no Brasil em 1889, teremos um período fértil de discussões sobre os objetivos da educação brasileira e o seu papel na formação de um novo modelo de país desejado para o Brasil e idealizado pelos arquitetos e pensadores da república. Um dos resultados desta nova política educacional é o Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909 que institui a rede federal de educação profissional através da abertura das Escolas de Aprendizes Artífices, uma em cada capital dos estados brasileiros. A abertura destas escolas está repleta de influências do pensamento positivista e higienista que permeavam as políticas públicas da nova república brasileira no final do século XIX e início do século XX.

Após este período denominado de República Velha (1889/1930), o estudo sobre as políticas públicas educacionais será dividido por períodos bem demarcados politicamente no Brasil.

A Era Vargas (1930/1945), período importante para a o estudo do ensino profissional devido ao início das leis trabalhistas e surgimento do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) com objetivo de formação de mão de obra qualificada de que tanto o Brasil necessitava. Após este período teremos o período democrático entre 1945 e 1964, marcado por um forte impulso estatal para a industrialização brasileira e pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da educação, Lei 4024/61.

O período seguinte tem início em 1964 com o golpe militar que interrompeu o período democrático instaurando uma ditadura com duração até o ano de 1985. Durante este período a Lei 5692/71 reorganizou o ensino fundamental e médio e teve forte impacto na educação profissional, como também em toda organização dos ensinos de 1º e 2º graus, como então eram conhecidos os ensinos fundamental e médio no Brasil.

O período posterior a ser estudado se inicia em 1985 com a redemocratização do Brasil, com ênfase nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995/2002) e Lula (2003/2010) e na atual legislação brasileira que trata da educação profissional relacionando-a com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001-2010 e também com o PNE (2014/2024).

A educação Profissional brasileira historicamente se pautou pelo assistencialismo e pela formação de mão de obra barata, ou seja, uma educação voltada mais para uma formação para o emprego com a aquisição de saberes meramente técnicos para a execução de determinado tipo de trabalho. O conhecimento científico sempre foi reservado para uma outra pequena parcela da população, uma forma de monopólio do saber. Para a compreensão deste processo dualista de tipo de educação no Brasil, com formações distintas dependendo da origem de classe social e econômica, é importante que seja realizado um resgate histórico das políticas públicas norteadoras da educação profissional brasileira.

2.1 - O Princípio da Educação Profissionalizante no Brasil – Da educação Jesuítica (Brasil Colônia) e a Vinda da Família Real Portuguesa (1808) à Primeira República (1889/1930)

Para alguns historiadores a educação profissionalizante surge no Brasil com a vinda da família real portuguesa ao fugir das guerras napoleônicas transferindo a sede do governo para a colônia, posteriormente transformada em Reino Unido. Porém, autores da história da educação como Batista (2021), consideram que a chegada dos Jesuítas em 1549 adotando “um modelo evidentemente atrelado ao Projeto Português de colonização” (BATISTA, 2021, p. 54), seria um princípio de educação profissional no Brasil.

De acordo com Teixeira Soares (1961, p.48), diferentemente do que prega o senso comum, o objetivo dos jesuítas não era apenas um projeto de catequização, mas muito mais amplo, de transformação social, já que

pretendia mudar radicalmente a cultura indígena então presente, transformando o índio em “homem civilizado” segundo os padrões europeus do século XVI. (BATISTA, 2021, p. 54).

Ainda segundo Batista (2021), os povos indígenas ao perceberem que um dos objetivos da catequização era retirá-los do ócio improdutivo, segundo a visão europeia, e ensiná-los a uma lógica e produção e acumulação em vez da subsistência com a qual estavam acostumados, preferiram abandonar as missões e retornarem às aldeias. Segundo o autor, o planejamento elaborado pelo padre Manuel da Nóbrega consistia em duas etapas que seriam desenvolvidas durante os dois primeiros séculos da colonização portuguesa.

[] a primeira, o aprendizado do idioma, com alfabetização em português e ensinamentos da doutrina cristã em paralelo, voltado à população nativa. Na segunda as aulas passaram a ser ofertadas também, porém com um olhar diferente, aos filhos dos colonos, dos donos de engenhos e os filhos da burguesia comercial da Colônia. (BATISTA, 2021, p. 54).

Como se pode perceber, desde essa época já havia uma diferenciação da educação voltada para a parcela mais pobre da população composta principalmente pelos os indígenas e escravizados e um outro tipo de educação voltada para uma pequena fração composta então pela incipiente elite dos moradores da colônia. Para os escravizados e indígenas, o aprendizado para o trabalho acontecia nos próprios locais, ou seja, nas casas, oficinas ou fazendas, principalmente, por um “mestre de ofício”, enquanto que o chamado “ensino das letras” era exclusivo para os filhos das elites que encaminhavam aqueles com os melhores aproveitamentos para complementar os estudos na Europa, voltando então como “doutores” para o Brasil.

Em 1759, com as Reformas Pombalinas, foi banida toda a organização escolar jesuítica no Brasil e substituída pelas Aulas Régias de Latim, Grego e Retórica. Segundo Batista (2021), o despreparo existente para ministrar os conteúdos foi determinante para o fracasso deste modelo de ensino, sendo totalmente extinto em 1834. Como se pode perceber, no período colonial brasileiro o modelo educacional vigente, o jesuítico, servia para o modelo colonizador e explorador português implantado no Brasil à época, pois entre a chegada dos portugueses em 1500 e a mudança da sede da coroa para o Brasil em 1808, o modelo econômico brasileiro era a exportação de produtos agrários através da extração principalmente, em um primeiro momento do Pau Brasil e posteriormente da cana de açúcar, como também de minérios como o ouro. Tanto a produção agrícola como a mineração eram realizadas por mão de obra escravizada.

Entre as medidas tomadas por D. João VI ao chegar ao Brasil em 1808, foi a criação do Colégio das Fábricas, que é a primeira instituição cujo intuito era o aprendizado de artistas e aprendizes vindos de Portugal.

Após a independência política do Brasil em relação a Portugal em 1822 e durante todo o Período Imperial (1822/1889) o que se observa na educação brasileira é a falta de organização e de investimentos, pois devido ao Ato Adicional de 12 de Agosto de 1834, o governo imperial repassava para as províncias a responsabilidade de legislar sobre a instrução pública.

[...] em função exatamente desta precariedade e limitação de recursos foi se superpondo na verdade diversas formas e maneiras de ensino, que vão conviver de forma paralela, decorrentes da combinação de redes de escolas diversas (públicas, particulares, domésticas) (TEIXEIRA, 2015, p.62).

Com a descentralização da competência da educação pública para as províncias, o que se via era a interposição dos sistemas educacionais, visto que se o império não possuía condições econômicas e estruturais, ou mesmo vontade política de organizar o sistema educacional, muito menos as províncias teriam condições. Sobre este cenário, Teixeira (2015) relata:

Estas redes de escolas refletiam em alguns casos formas datadas historicamente, pois ainda possuíam ou apresentavam: resquícios da ação das ordens religiosas na área da instrução, a existência dos ofícios artesanais, a implantação das aulas régias, a construção de liceus, entre outros. Ao mesmo tempo, marcando um “lugar” para aquele que frequentava tal tipo de estabelecimento ou vivenciava tal processo. Parece-me que, como não poderia deixar de ser, a rede educacional, depois sistema, não deixou de refletir na sua complexidade a forte diferenciação social que marca de forma tão contundente a nossa trajetória enquanto sociedade. (TEIXEIRA, 2015, p.63).

No final do século XIX e início do século XX o Brasil deixou de ser uma monarquia rural e escravagista para se tornar uma República de homens livres e urbanos. Pelo menos este era o projeto e o discurso dos idealizadores do regime republicano. Estes acontecimentos foram o início de um momento em que a sociedade brasileira passaria por profundas transformações econômicas, sociais e culturais.

Era necessário que a população visse a república como um regime de governo em que todas as pessoas, mesmo as de classes sociais e econômicas mais baixas poderiam ascender, visto que a república trata a todos como iguais, são todos cidadãos. A educação então teria que ter um papel preponderante nesta nova fase do Brasil, seria o pilar que o apoiaria neste “salto para o futuro”. Essa transformação da sociedade brasileira que trouxe à população um sentimento de renovação se refletiu

no meio educacional pela necessidade de reconfiguração de todo o sistema educacional.

[...] a discussão sobre os rumos do processo educativo fosse uma necessidade imperiosa para uma espécie de “salto para o futuro”, que seria consubstanciado numa nova regulamentação ou estruturação. (TEIXEIRA, 2015, p.64).

José Murilo de Carvalho (1987) assim descreve este processo de transformações sociais que foi sentido mais intensamente na capital federal:

Como a maior cidade e capital econômica, política e cultural do país, o Rio de Janeiro não poderia deixar de sentir, em grau mais intenso do que qualquer outra cidade, as mudanças que vinham fermentando durante os últimos anos do Império e que culminaram na abolição da escravidão e na proclamação da República. [...] Esta consciência nova e ampliada e as consequências que gerava, antes mesmo que mudanças quantitativas, caracterizaram o Rio da primeira década republicana. Mas as alterações quantitativas são inescapáveis. A primeira delas foi de natureza demográfica. Alterou-se a população da capital em termos de número de habitantes, de composição étnica, de estrutura ocupacional. A abolição lançou o restante da mão-de-obra escrava no mercado de trabalho livre e engrossou o contingente de subempregados e desempregados. O fim da escravidão fez surgir uma massa populacional que não possuía formação educacional e profissional. Os ex-escravos trabalhadores se tornaram de repente trabalhadores sem formação profissional que para subsistirem aceitavam principalmente os trabalhos manuais pesados com pouca remuneração. (CARVALHO, 1987, p. 16).

Com a Lei Áurea de 1888 acabando com a escravização no Brasil, houve por parte dos fazendeiros um medo de represália por parte das pessoas que eram escravizadas, o que fez com que os fazendeiros não aceitassem os negros como trabalhadores assalariados, preferindo a mão de obra imigrante e forçando o negro a sair do campo e iniciar um processo de urbanização. O fim da escravidão legou ao Brasil uma massa de trabalhadores sem educação formal e sem formação profissional, que para garantir a subsistência, aceitava trabalhos manuais e com baixa remuneração.

Aliado a este processo de libertação das pessoas escravizadas e de urbanização da população, o país iniciava o seu processo de industrialização, o que faria com que houvesse uma necessidade de melhoria da qualidade da mão de obra a ser utilizada pela incipiente indústria brasileira. Ressalta-se que a mão de obra era originária do campo, não só de negros recém-libertos, mas também de outros trabalhadores rurais, e buscava melhores empregos e condições de vida na cidade.

Apesar da necessidade de investimento e de organização do sistema educacional no início da República, a Constituição Federal de 1891 (a primeira

republicana) continuava igual em alguns pontos com o mesmo teor do Ato Adicional de 1834, como assim nos mostra Kunze (2009):

Na Constituição de 1891, quanto à definição de competência entre Estado-federal e Estados-membros em matéria educacional, continuou a vigorar a interpretação dada pelo Ato Adicional de 1834, segundo a qual competia à União fixar os padrões da escola secundária e superior, enquanto os da primária e técnico-profissional competiam aos Estados, privativamente. (KUNZE. 2009, p. 12).

Para atender à demanda de maior qualificação da mão de obra, o Presidente da República Nilo Peçanha instituiu por meio do Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, dezenove escolas de aprendizes artífices nas capitais dos estados. A exceção foi o Rio de Janeiro que teve sua escola instalada na cidade de Campos dos Goytacazes, por ser a cidade natal do então presidente.

A finalidade dessas escolas, segundo as palavras do próprio decreto em suas considerações era:

Que para isso se torna necessário, habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime. (BRASIL, 1909).

O artigo 2º do decreto detalha melhor o objetivo final da implantação das escolas de aprendizes artífices:

Art. 2º Nas Escolas de aprendizes Artífices, custeadas pela União, se procurará formar operários e contra-mestres, ministrando-se o ensino prático e os conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretenderem aprender um ofício, havendo para isso, até o número de cinco, as oficinas de trabalho manual ou mecânica que forem mais convenientes e necessárias no Estado em que funcionar a escola, consultadas, quanto possível, as especialidades das indústrias locais.” (BRASIL, 1909).

Os requisitos para a matrícula são apresentados no artigo 6º e era necessário ser um “desfavorecido da fortuna”, ter idade mínima de 10 anos e máxima de 13 anos, além de não apresentar nenhuma “moléstia infecto-contagiosa”.

A elite brasileira pregava que era esse contingente social que precisava ser formado para o trabalho manual por intermédio desse tipo de ensino. Alegava ser o trabalho intelectual – o planejamento dos rumos do país – um dever reservado somente aos seus filhos em virtude da condição social que ocupavam na sociedade e, assim, deverem ser formados por outro ciclo de ensino composto pelo curso de primeiras letras, secundário e superior. (KUNZE. 2009, p. 15).

O aspecto claramente assistencialista e a falta de investimentos acarretou em um alto índice de evasão nestas novas escolas, o que acabou por culminar na decadência destas escolas por volta da década de 1930 (GARCIA, 2017).

2.1.1- O caráter positivista e higienista como norteador do Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909

As últimas décadas do século XIX foram marcadas por profundas e intensas transformações na sociedade brasileira. Para termos uma ideia da velocidade das transformações, em pouco mais de um ano e meio, entre maio de 1888 e novembro de 1889, o Brasil passou de uma monarquia escravocrata para uma república de homens livres.

A ideia e imagem de um Brasil rural e com sua economia dependente única e exclusivamente da exportação da monocultura da cana de açúcar durante o período colonial e posteriormente do café mais expressivamente no período imperial, deveriam ser superadas e substituídas por um país moderno urbano e industrializado. Os primeiros passos foram a abolição da escravidão em 1888 e a instauração do regime republicano em 1889 através de um golpe militar que nomeou como primeiro presidente republicano, o Marechal Deodoro da Fonseca.

Os primeiros anos da república brasileira foram marcados pela forte presença dos militares no governo, sendo inclusive o período entre 1889 e 1894 conhecido como “República da Espada”. Esta realidade fez com que o pensamento positivista, que já era há muito difundido nas escolas de formação militar, norteasse ideologicamente as ações e projetos das primeiras décadas republicanas no Brasil.

A teoria positivista, fundada pelo filósofo francês Auguste Comte (1798/1857) propunha que o desenvolvimento e o progresso da sociedade somente seriam possíveis através da disciplina e da ordem, portanto com um caráter altamente utilitarista.

Foi neste contexto de influência do pensamento positivista que aconteceu a promulgação do Decreto 7.566 de 23 de setembro de 1909, responsável pela criação da Rede Federal de Educação Profissional. O decreto carregava em seu âmbito uma variedade de finalidades do governo federal à época. O objetivo primordial era oferecer qualificação profissional a uma imensa massa da população que não possuía perspectiva alguma de formação escolar e muito menos profissional. Porém, além do aspecto econômico de formar trabalhadores com novas habilidades, a questão social se apresentava de forma latente na redação do decreto. Havia uma clara conotação de assistência social ao “ocupar” o tempo, combatendo a ociosidade, e retirar das ruas os “desfavorecidos da fortuna”, o que também caracterizava as ações com um caráter

altamente higienista. Assim, as então denominadas Escolas de Aprendizes e Artífices, que no decreto havia a previsão da criação de uma unidade em cada capital de estado, ao oferecer a possibilidade de criação de mão de obra com um mínimo de qualificação e preparação técnica para abastecer a incipiente indústria nacional, possibilitaria também colocar em prática uma política higienista tão em voga e colocada como princípio fundamental nos planejamentos dos primeiros governos federais da república, altamente influenciados pelo pensamento positivista.

Era evidente a preocupação de resolução, através do decreto, de questões sociais como a marginalidade. Existia desde o século XIX uma grande preocupação nos estudos sobre a criminalidade, relacionando-a com a orfandade e ociosidade, que eram vistas como uma condição para a “escolha” por um modo de vida à margem da lei e da sociedade e a formação do conceito de classes perigosas.

A expressão “classes perigosas” parece ter surgido na primeira metade do século XIX. A escritora inglesa Mary Carpenter, por exemplo, em estudo da década de 1840 sobre criminalidade e “infância culpada” - o termo do século XIX para os nossos “meninos de rua” -, utiliza a expressão claramente no sentido de um grupo social formado à margem da sociedade civil. Para Mary Carpenter, as classes perigosas eram constituídas pelas pessoas que já houvessem passado pela prisão, ou as que, mesmo não tendo sido presas, haviam optado por obter o seu sustento e o de sua família através da prática de furtos e não do trabalho (CHALHOUB, 1996, p. 20).

O parlamento brasileiro, muito influenciado pelas ideias vindas da Europa, inicia logo após a abolição da escravatura um debate sobre a promulgação de uma lei de combate à ociosidade. Segundo Chalhoub (1996), muitos parlamentares brasileiros estavam sob influência de uma obra escrita por um policial francês, M.A. Frégier, que em seu livro tentou descrever e caracterizar os praticantes de furtos e roubos em Paris. Porém o que se vê em sua obra é uma descrição onde não se diferencia as já caracterizadas “classes perigosas” da classe pobre, e é justamente nessa falha da obra de Frégier que o parlamento brasileiro irá se pautar na luta contra a ociosidade que fatalmente levaria à marginalidade.

A linha de raciocínio dos parlamentares à época foi a seguinte: só o trabalho leva à superação da pobreza, logo o ócio mantém as pessoas na pobreza e nos vícios que levam à marginalidade. Portanto a marginalidade é inerente à pobreza, por isso a simbiose entre os termos “classe perigosa” e “classe pobre”.

Havia ainda uma grande dificuldade de se pensar uma organização do trabalho na sociedade brasileira sem a ferramenta da posse do trabalhador, como era no período da escravidão.

Se não era mais viável acorrentar o produtor ao local de trabalho, ainda restava amputar-lhe a possibilidade de não estar regularmente naquele lugar. Daí o porquê, em nosso século, de a questão de manutenção da “ordem” ser percebida como algo pertencente à esfera do poder público e suas instituições específicas de controle - polícia, carteira de identidade, carteira de trabalho, etc. Nenhum desses elementos estava no cerne da política de domínio dos trabalhadores na escravidão; na verdade, até 1871, não existia sequer algum registro geral de trabalhadores (CHALHOUB, p. 24, 1996.).

Para os legisladores da época, o controle sobre a imensa massa de escravizados era necessária, pois a Lei Áurea libertou-os do trabalho escravo, mas não dos vícios. O pensamento geral então existente era de que os negros recém-libertos não estavam preparados para viverem na mesma sociedade idealizada pelos expoentes da proclamação da república. Sociedade essa que deveria ser majoritariamente branca, com gosto pelo trabalho e livre de pestes.

Esta ânsia de melhora da “raça brasileira”, através de seu embranquecimento, encontra respaldo no pensamento médico higienista, surgido na Europa no início do século XIX e também respaldado pela teoria positivista. Segundo Soares (1994) o pensamento médico-higienista vai:

[...] desenvolver através de determinadas políticas de saúde, formas explícitas de controle das populações urbanas, onde o corpo dos indivíduos e o “corpo social” são tomados como objetos mensuráveis, passíveis de classificações e generalizações isentas de paixões e impregnadas da neutralidade própria da abordagem positivista de ciência (SOARES. 1994, p 27).

O medo da aristocracia rural de represália por parte dos negros escravizados também contribuiu para o desejo de embranquecimento da população brasileira. Sendo assim, buscou-se na imigração europeia a substituição da mão de obra negra escravizada. Essa imigração que tomou grande impulso na última década do século XIX, fez com que as pessoas recém libertas fossem obrigadas a partirem para as cidades à procura de empregos para poderem se sustentar. Porém não receberam dos poderes públicos nenhum incentivo à formação escolar ou profissional, pois tinham apenas a experiência nas lavouras de café ou cana de açúcar. Esta imensa massa populacional então se submete a empregos com pouca necessidade de formação e conseqüentemente de baixa remuneração. Isso acaba gerando os ociosos que a elite econômica e social tanto estava querendo combater.

2.2- Da Era Vargas (1930/1945) ao Regime Militar (1964/1985)

No início da década de 1930, o Brasil vivia a chamada “crise do café” acarretada pela quebra da bolsa de Nova York em 1929, o que fez despencar a venda do café brasileiro, então o principal e quase que exclusivo produto de exportação que o Brasil possuía. O cenário político brasileiro também era turbulento neste momento com o fim da aliança do café com leite entre os estados de Minas Gerais e São Paulo e a proximidade das eleições presidenciais de 1930. A política do café com leite determinava que os estados de Minas Gerais e São Paulo, através de seus partidos (o Partido Republicano Paulista e o Partido Republicano Mineiro) alternariam os candidatos. Como o poder de influência dos cafeicultores e produtores de leite (apoiadores destes partidos) era grande e o voto não era secreto, estes candidatos foram se revezando na presidência do Brasil.

Com a crise do café, o governo não pôde continuar os incentivos principalmente aos cafeicultores, o que fez com que o presidente à época, Washington Luís, não apoiasse o candidato da vez, que seria de Minas Gerais. Isso fez com que os mineiros se juntassem a outros estados como Paraíba e Rio Grande do Sul e lançassem Getúlio Vargas como candidato à presidência. Com a derrota de Vargas nas urnas, houve muita reclamação do resultado e denúncias sobre o processo eleitoral.

A junção de crise política e econômica culminou com a revolução de 1930 e a conseqüente chegada de Getúlio Vargas ao poder com uma política nacional desenvolvimentista. Assim o Brasil aos poucos ia substituindo o modelo econômico agrário por um modelo industrial.

O primeiro período da Era Vargas, que compreende o período entre os anos de 1930 a 1934, ficou conhecido como Governo Provisório. Foi um período de avanços sociais com a criação de ministérios nas áreas do trabalho, indústria e comércio, educação e saúde. Porém este período ficou marcado também por medidas autoritárias e centralizadoras que acabaram levando à Revolução Constitucionalista de 1932. Este movimento, surgido no estado de São Paulo, buscava basicamente uma nova constituição para o Brasil e o fim do autoritarismo do governo. Apesar da derrota dos revoltosos de São Paulo, em 1934 é promulgada uma nova constituição que entre outras coisas assegurava pela primeira vez o voto das mulheres no Brasil. Getúlio Vargas é então eleito indiretamente pelo congresso para um novo mandato como presidente.

Apesar da nova constituição o momento político brasileiro era agitado e turbulento. Em 1935, houve uma tentativa de golpe de Estado liderada por Luís Carlos Prestes, denominada de Intentona Comunista. Alegando a ameaça de implantação de um governo comunista, o presidente Getúlio Vargas, aplica um golpe de Estado ao fechar o congresso e implanta um regime ditatorial denominado “Estado Novo” e outorga uma nova constituição federal. Diferentemente da carta de 1934, considerada democrática e progressista, a carta de 1937 destitui alguns direitos anteriormente garantidos como, por exemplo, a educação.

Desde o início de seu governo em 1930, Getúlio Vargas busca a modernização do país, para isso uma de suas primeiras medidas foi a criação do Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública que fica sob a responsabilidade do advogado mineiro e adepto do escolanovismo, Francisco Luís da Silva Campos. Neste período foram editados decretos com o objetivo de modernizar a educação brasileira e que ficaram conhecidos como Reforma Francisco de Campos. Alguns críticos da reforma a chamam de elitista devido ao fato da mesma ter se restringido apenas aos níveis secundário e superior, os mais procurados pela elite econômica e não ter dado a devida importância ao ensino fundamental e ao ensino profissional.

Fato é que a expansão do ensino não atingiu a maioria da população brasileira, devido à configuração elitista do conteúdo curricular. Não teve como finalidade a educação popular, haja vista, no corpo da reforma, o negligenciamento do ensino primário e profissional, bem como a manutenção do caráter preparatório do ensino secundário para cursos superiores (GARCIA, 2017, p. 104).

Apesar de um dos decretos da Reforma Francisco de Campos tratarem especificamente da organização do ensino comercial, a constatação que se faz é que foi perdida uma grande oportunidade de integração do ensino fundamental com o ensino profissional devido ao ambiente político e econômico ser favorável a tais transformações.

Apesar disso, ainda segundo Garcia (2017):

É importante destacar, porém, que a Reforma Francisco Campos representou, ainda que de forma embrionária e cheia de contradições, a tentativa de estruturação de um sistema de educação nacional que, até então, inexistia. Ainda durante esse período, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram transformadas em Lyceus, tendo como objetivo o ensino profissional em todos os níveis e graus, bem como a finalidade de propagar tal ensino em todo território nacional (Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937). (GARCIA, 2017, p. 105).

Para Romanelli (1978), este período caracterizou-se por uma expansão do sistema escolar, proporcionando mais oportunidades, porém esta expansão não ocorreu de forma satisfatória quantitativamente, como também qualitativamente, pois ocorreu devido a pressões populares e controladas pela elite econômica do país.

Em relação especificamente ao ensino técnico-profissional, a Reforma Francisco de Campos teve iniciativas muito incipientes, sendo que esta modalidade de ensino foi mais contemplada durante o segundo período do Era Vargas.

O Ministério da Educação, ocupado desde 1934 por Gustavo Capanema, instituiu uma série de decretos, a partir de 1942. As chamadas Leis Orgânicas do Ensino ficaram conhecidas como Reforma Gustavo Capanema. Exceto o ensino superior, todas as demais instâncias educacionais foram redefinidas.

Dos oito decretos que completam as Leis Orgânicas do Ensino, três tratavam diretamente da educação profissionalizante. São eles:

- Decreto-lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que organizou o ensino industrial;
- Decreto-lei n.6.141, de 28 de dezembro de 1943, que reformou o ensino comercial.
- Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizou o ensino agrícola.

Sobre estes decretos Romanelli (1978), diz:

Esses três decretos-lei organizaram o ensino profissional nas três áreas da economia, de forma que ele contivesse dois ciclos – um fundamental, geralmente de 4 anos, e outro técnico, de 3 a 4 anos. No que concerne ao ensino industrial, além do industrial básico de 4 anos, existia, no mesmo ciclo, o curso de mestría, de 2 anos. Já o 2º ciclo possuía, além dos cursos técnicos de 3 a 4 anos, o curso de formação de professores (pedagógico) de 1 ano. Ao lado desses cursos de formação, estavam previstos na lei cursos artesanais, de duração curta variável e os de aprendizagem. Os primeiros destinados a dar treinamento rápido, e os de aprendizagem destinados à qualificação de aprendizes industriais (ROMANELLI, 1978, p. 155).

Com essas medidas o objetivo do governo é fazer com que o setor industrial comece a também colaborar com a formação do seu trabalhador, dividindo assim essa obrigação com o Estado, unindo assim a incapacidade estatal de prover essa formação com o interesse da indústria nessa melhor formação.

No aspecto político, estas medidas foram importantes, pois como vinha acontecendo desde o início do processo de industrialização brasileiro que nutria suas necessidades de mão de obra técnica especializada através das imigrações, isto já não estava acontecendo com facilidade devido aos esforços de guerra por que passavam os países europeus. Então a dificuldade de importação de mão de obra fez com que o Brasil forçosamente tivesse que desenvolver e capacitar seus próprios técnicos industriais especializados.

O ensino comercial e o ensino agrícola também tiveram suas formações organizadas em ciclos e isso representou um grande avanço para o ensino profissional no Brasil. Porém o aspecto negativo da organização gerada por estes decretos citados foi a falta de articulação com o ensino secundário. Na prática, essa falta de flexibilidade fazia com que o aluno definisse a sua trajetória já na primeira série do ciclo básico, o que resultava em uma maior dificuldade no acesso ao ensino superior, que Romanelli (1978) definiu como uma continuação de “uma tradição, acentuada com a Reforma Francisco Campos, as Leis Orgânicas só permitiam o acesso ao ensino superior no ramo profissional correspondente”.

Garcia (2017), ainda acrescenta:

Como o objetivo do ensino secundário era a preparação para o ingresso no ensino superior, a formação não se dava de forma diversificada, não se articulando com o mundo do trabalho: o ensino profissional ficava à margem de sua estrutura, sendo necessária outra legislação que o normatizasse, o que impossibilitava, mais uma vez, a criação de uma escola única. (GARCIA, 2017 p. 107).

Outros dois decretos também versavam especificamente sobre o ensino profissional. O Decreto-lei n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que instituiu o SENAI (Serviço Nacional da Indústria) e os Decretos-lei n 8.621 e 8.622, de 10 de janeiro de 1946, que criaram o SENAC (Serviço Nacional do Comércio).

A criação do SENAI e do SENAC visava suprir uma lacuna do sistema educacional profissionalizante brasileiro que não conseguia atender à demanda do setor produtivo por uma mão de obra especializada, até pelo pouco interesse da classe média que via no ensino secundário e na chance de entrar no ensino superior, uma possibilidade de ascensão social e econômica, além do desprezo das classes superiores por essa modalidade de ensino. O ensino profissionalizante então era o que sobrava para a classe econômica mais baixa da população.

Como uma forma de forçar a entrada nos cursos profissionalizantes, foram decretadas leis complementares aos Decretos-lei de criação do SENAI e SENAC que obrigavam as indústrias e as empresas de comércio a contratarem aprendizes e menores, com prioridade para filhos, irmãos e órfãos dos empregados.

Como já visto, o sistema oficial de ensino e o chamado “Sistema S” (composto então pelo SENAI e SENAC) podiam ofertar cursos de formação profissional com duração semelhante ao ensino secundário, como também cursos de especialização e aperfeiçoamento com duração mais rápida. Porém o sistema oficial não possuía condições de suprir com a rapidez necessária, as demandas do mercado

devido às inovações constantes do setor produtivo. Já o SENAI e SENAC, por serem geridos respectivamente pela Confederação Nacional da Indústria e pela Confederação Nacional do Comércio, possuíam maior autonomia, visto que os cursos poderiam ser ministrados nas próprias empresas. “Por isso, o SENAI e o SENAC tiveram mais oportunidades de obter êxito na preparação da mão-de-obra, ao se ocuparem da preparação elementar e rápida dada por cursos de aprendizagem” (ROMANELLI, 1978, p. 168).

Outro fator apontado por Romanelli para o maior êxito do SENAI e do SENAC no ensino profissionalizante foi:

Como o ensino de formação demandava o mesmo tempo necessário ao ensino secundário e como este era o ramo que “classificava”, não restava dúvida de que a maioria da população, que podia permanecer na escola o tempo necessário à conclusão do ensino médio, procurava aquele ramo do ensino, de preferência ao ensino profissional de formação. Mesmo assim, as camadas que procuravam este o faziam somente quando, por suas condições financeiras podiam permanecer o tempo indispensável à conclusão dos cursos, isto é, se não precisassem trabalhar de imediato. (ROMANELLI, 1978, p. 168).

O contrário se dava com a parcela da população que procurava as escolas do SENAI e do SENAC. Eram pessoas, geralmente jovens, que necessitavam urgente de uma formação rápida para a inserção no mercado de trabalho, ou aqueles que já estavam empregados e que buscavam uma melhor qualificação visando uma melhoria salarial.

Portanto, em relação ao ensino profissional, que é o foco deste estudo, a Reforma Capanema serviu para ampliar a dualidade entre os ramos do ensino, aumentando ainda mais a diferença entre um ensino para as camadas econômicas mais altas da sociedade e as classes mais baixas, criando um sistema classificatório e elitista e um sistema preparatório para o trabalho. Essa dualidade serviu apenas para aumentar as diferenças econômicas e sociais brasileiras.

O final da 2ª Guerra Mundial com a vitória dos aliados, entre eles o Brasil, praticamente selou o fim da Era Vargas, pois urgia uma necessidade de redemocratização do Brasil. Uma nova constituição se torna necessária neste processo de volta à democracia, o que resulta na promulgação da Constituição Federal de 1946, que nasce com um espírito liberal e democrático.

Em relação à educação, a Carta Magna de 1946 relembra em muito a de 1934, com forte influência dos educadores responsáveis pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932 que defendia a universalização da educação pública, gratuita e

laica. Como exemplo, podemos citar a volta ao texto constitucional do direito à educação que havia sido suprimido no texto de 1937 e a previsão orçamentária mínima destinada para a educação.

Baseada no texto constitucional progressista, o Ministério da Educação cria uma comissão de educadores para elaborar um projeto das diretrizes e bases da educação nacional. Presidida pelo prof. Lourenço Filho, esta comissão foi subdividida em outras três subcomissões: ensino primário, ensino médio e ensino superior. O projeto é enviado ao Congresso Nacional em 1948 e foi alvo de calorosas discussões ideológicas que fizeram com que o texto final fosse aprovado após 13 anos, resultando na Lei 4024/61 que trata das Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Em relação ao ensino profissionalizante, Garcia (2017) assim define os impactos da LDB de 1961:

Apesar de não ter modificado substancialmente a estrutura produzida pela Reforma Capanema, podemos elencar como avanço, na Lei 4.024/61, o estabelecimento da equivalência da Educação Profissionalizante com o ensino secundário, quebrando a rigidez da Reforma Capanema. Apesar de manter a estrutura antiga, essa lei tornou possível que, concluído o segundo ciclo do ensino profissional, o aluno tivesse acesso, por meio do vestibular, a qualquer carreira do ensino superior (GARCIA, 2017, p. 112).

Em 1971, já durante o período dos governos militares, houve a reforma do ensino primário e secundário, pela Lei 5.692/1971. Nos anos anteriores a esta lei, houve um grande aumento no número de matrículas no ensino secundário. Isto se deu devido à grande procura da população ao ensino superior que era visto como a maior chance de ascensão econômica e social. Porém o Brasil ainda oferecia poucas vagas no ensino superior, o que causava uma grande defasagem entre o número de concluintes do ensino secundário e o número de ingressantes no ensino superior.

O contexto político e econômico à época desta situação é assim demonstrado por Garcia (2017):

Havia uma pressão por parte de setores da população por mudanças na estrutura organizacional das universidades. Entre os pontos reivindicados estava o aumento de vagas nos cursos superiores. O governo, por sua vez, se mostrava relutante em atender tal reivindicação devido à conjuntura econômica desenhada à época, pois, o aumento de vagas no ensino superior, resultaria em um maior número de profissionais que deveriam ser absorvidos pelo mercado e, como o mercado se mostrava saturado, o governo teria que, artificialmente, criar novas vagas, o que decorreria de mais gastos aos seus cofres (GARCIA, 2017, p. 113).

Buscando diminuir a procura pelo ensino superior, a lei procurava dar um caráter profissionalizante ao ensino secundário. Na visão do governo ao ter uma formação profissional, o estudante não teria tanta necessidade de buscar essa

formação no ensino superior e já estaria apto a entrar no mercado de trabalho. Com isso diminuiria a quantidade de retidos no vestibular, como também a necessidade de investimentos públicos no ensino superior.

Com a reforma houve a união do ensino primário ao ensino ginásial, agora chamado de 1º Grau com oito séries. Porém no ensino secundário foi onde as mudanças foram mais profundas devido aos fatores já citados anteriormente, como por exemplo:

[...] a Lei 5.692/1971, que fixou as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, implantou a profissionalização compulsória do ensino de 2º grau, com a obrigatoriedade de habilitação profissional por todos que cursassem esse nível de ensino, ficando explícito, em seus objetivos, que a educação teria a intenção de preparar para o trabalho. Tal medida resultou em uma mudança na concepção de educação, de um modelo humanístico/científico para um paradigma científico/tecnológico. Dessa maneira, todas as escolas do ensino secundário foram obrigadas a oferecer a Educação Profissionalizante em uma carga horária mínima de 2.200 horas, com predominância da formação profissional sobre a educação geral. (GARCIA, 2017, p. 115).

Esta lei era estratégica para o governo brasileiro, visto que o Brasil passava pelo chamado “milagre econômico”, período de grande crescimento da economia, porém de grande repressão política. O efeito desta relação entre crescimento econômico e repressão, foi a tentativa de criação de uma massa de mão de obra barata e subserviente ao regime militar e que também serviria aos interesses dos grandes grupos econômicos.

O que o governo não contava era com a falta de estrutura – tanto física quanto de pessoal capacitado – para poder realizar a implantação destas novas diretrizes educacionais no sistema público. Não havia salas, laboratórios e nem professores da área técnica em quantidade para atender as demandas descritas na Lei 5.692/1971. Além destes fatores já citados, outro fator que contribuiu para o insucesso da medida foi a grande quantidade de habilitações profissionalizantes. Segundo Guiraldelli Jr. (2001), o Conselho Federal de Educação (CFE) através do parecer 45/72 relacionou 130 habilitações técnicas que as escolas poderiam adotar para seus cursos profissionalizantes. Posteriormente essas habilitações alcançaram o número de 158.

[...] qual a razão de preparar técnicos para economias regionais facilmente saturáveis e, além disso, sujeitas à anarquia do mercado de trabalho moderno que solicita, periodicamente, profissionais com habilidades pouco previsíveis? (GUIRALDELLI, 2001, p. 125).

Os reflexos dessas medidas para a educação pública foram desastrosos. A classe média estrategicamente enxerga na educação formal uma forma de se

aproximar da elite econômica, o que a faz desejar se diferenciar das classes populares mais baixas economicamente, tentando também se apropriar de gostos culturais da classe alta.

Conforme relata Pierre Bourdieu em seu livro “A Distinção: crítica social do julgamento” (2007), o capital cultural, que se trata das qualificações intelectuais produzidas pela humanidade que sejam reproduzidas, transmitidas e apreendidas através da escola ou da família e alcançado através da obtenção de títulos acadêmicos é que proporcionaria a ascensão econômica e a sua aceitação nos meios sociais frequentados exclusivamente pela elite econômica, visto que, só ela possui os gostos refinados do capital cultural e do capital econômico.

Sendo assim a classe média abandona o sistema escolar público, agora que este possui o viés profissionalizante e migra para o sistema escolar privado. Este movimento realizado pela classe média se tornou possível devido às escolas particulares que, segundo Guiraldelli Jr. (2001), através de fraudes, burlaram as leis que obrigavam o ensino do 2º grau ser profissionalizante e continuaram a ofertar o ensino propedêutico. A classe média não via no ensino profissional a mesma possibilidade de ascensão social e econômica existente na realização do ensino superior. Percebendo que a possibilidade de alcançar o ensino superior estava unicamente no ensino privado, a classe média passa a matricular seus filhos apenas em escolas particulares, pois viam no ensino profissionalizante uma forma menor de instrução acadêmica e principalmente de inserção no mercado de trabalho.

A situação do ensino do 2º grau fica de tal modo caótica que o próprio governo militar começa a rever a obrigatoriedade do ensino profissionalizante. Segundo Guiraldelli Jr (2001) o governo “sepultou o que estava morto”.

Diante das dificuldades enfrentadas e do fracasso da proposta de reforma do segundo grau, o governo altera a Lei 5.692/1971, por meio da Lei 7.044/1982, que revoga aquilo que nunca existiu concretamente: a profissionalização compulsória do 2º grau. Na nova lei, o termo “qualificação para trabalho” foi substituído pela “preparação para o trabalho”, o que desobriga a habilitação profissional no 2º grau, possibilitando às escolas escolherem qual modalidade de ensino ofereceriam: profissional ou de formação geral. Nessa última, as 2.200 horas, antes destinadas ao ensino profissionalizante, poderiam ser destinadas integralmente à formação geral. Reedita-se a concepção de escola dual (propedêutica e profissionalizante) vigente antes de 1971. (GARCIA, 2017, p. 117).

O que os autores e estudiosos da educação brasileira relatam é que a Lei 5.692/1971 serviu, como outras anteriormente, para aumentar o dualismo existente entre educação profissional e educação propedêutica. A educação profissional

desarticulada com a propedêutica, desestruturada e voltada para os filhos das classes populares, com o objetivo claro de criação de mão de obra barata, ao passo que a educação propedêutica estruturada das escolas particulares para os filhos das classes média e alta com vistas à preparação para o ensino superior. Ou seja, a educação servindo à manutenção das diferenças sociais e perpetuação do *status quo* ao proporcionar propostas educacionais diferentes para classes sociais e econômicas diferentes.

2.3– A Redemocratização e o advento do Neoliberalismo

O final da década de 1970 e início da década de 1980 marca o começo do processo da redemocratização brasileira. Porém este processo seria conduzido pelo próprio governo através da chamada “abertura lenta, gradual e segura”. Um exemplo deste processo foi a Lei de Anistia de 1979, que anistiou os revoltosos contra o regime, como também os militares.

No último governo da ditadura militar brasileira, do presidente João Figueiredo (1979/1985), foi apresentada ao congresso nacional uma emenda à constituição de eleições diretas para presidente. Apesar da derrota em 1984 no Congresso Nacional da emenda que instituíria as eleições diretas para todos os cargos executivos e legislativos o Brasil se redemocratiza com a vitória de um candidato da oposição e civil: Tancredo Neves. Inicia-se então um período pós-ditadura militar denominado “Nova República” e instala-se no Congresso Nacional uma assembleia constituinte.

No campo da educação, a nova constituição brasileira de 1988 não agradou totalmente os defensores da valorização da educação pública, gratuita e de qualidade, porém determina em seu texto a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Nesta época já era efervescente o debate sobre a necessidade de se iniciar as discussões sobre uma nova LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Através de um projeto de lei apresentado pelo Deputado Octávio Elísio, baseado em um trabalho do educador Dermeval Saviani, é instituído um grupo de trabalho no Congresso Nacional para se discutir com os diversos setores da sociedade um novo projeto de educação para o Brasil.

A nova LDB assegura em seu tópico sobre a Educação Profissional Técnica de nível médio, mais especificamente no artigo 36 que a habilitação profissional poderá ser articulada com o ensino médio ou subsequente em cursos destinados a quem já concluiu o ensino médio. O Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio elaborado por uma comissão ligada à Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, relata que:

“[...] a habilitação profissional no ensino médio “é uma possibilidade legal e necessária aos jovens brasileiros, devendo-se ter assegurada a formação geral, de acordo com as finalidades dispostas no artigo 35 e com os princípios curriculares a que se referem o artigo 36”. (BRASIL, 2007, p.08)

Segundo o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, as discussões no campo educacional seguiram na linha de embate entre os defensores da educação pública gratuita, laica e de qualidade e os que almejavam a “submissão dos direitos sociais em geral e, particularmente, da educação à lógica da prestação de serviços sob a argumentação da necessidade de diminuir o estado” (BRASIL, 2007, p. 16).

Assim, a nova LDB desprezava a integração entre formação profissional e formação geral, pois ao dividir a educação em dois níveis, educação básica e educação superior, e não incluir a educação profissional em nenhum destes dois níveis, explicitou-se a dualidade de objetivos de formação da educação básica e superior em contraste dos objetivos de formação da educação profissional.

A Lei 9394/96, a nova LDB, segundo Guiraldelli Jr (2001) resultou de:

“[...] uma intensa luta parlamentar e extra-parlamentar. Entidades da sociedade, com interesses diversos, porém convergentes em relação à defesa do ensino público e gratuito, se reuniram em diversos momentos, criando versões de uma LDB de seu agrado. Todavia, a LDB resultante não foi esta, mas uma mistura entre o projeto que ouviu os setores da população e o projeto do Senador Darcy Ribeiro, de certo modo mais afinado com o governo e com os interesses dos empresários do ensino. É claro que, neste caso, há de se notar que a influência do segundo projeto sobre o primeiro foi preponderante. (GUIRALDELLI, 2001, p. 170).

O Brasil vivia no início dos anos 1990 um projeto de governo baseado no neoliberalismo, tanto no governo Collor como no governo Fernando Henrique Cardoso. O neoliberalismo prega a intervenção mínima do Estado na economia através de privatizações e do protagonismo do setor privado nos vários setores sociais.

Portanto, a nova LDB, Lei 9394/96, surgiu em um momento não muito propício para as demandas dos defensores da educação pública e gratuita.

[...] ela não foi uma derrota para os objetivos de uma boa educação no Brasil. Ela só não foi o que alguns, que tinham projetos muito específicos, queriam que fosse. Mas do ponto de vista geral, ela não destoou de outras leis. E se levarmos em conta - e isto é necessário considerar - que tal lei saiu do trâmite de um Parlamento mais conservador que o que elaborou a Constituição de 1988 [...] (GUILALDELLI, 2001, p. 171).

Segundo Pacheco (2012), o momento em que o Brasil passava durante as discussões da nova Constituição Federal de 1988 e da nova LDB de 1996 era de reconstrução do Estado de Direito após o período ditatorial militar de 1964 a 1985. Sendo assim, os debates eram acirrados sobre o tipo de sociedade a ser proposto por estes dois importantes documentos. Assim como GuiraldeLLi Jr. (2001), Pacheco (2012) demonstra com ênfase, no campo da educação, o embate entre os defensores da ampliação ou da diminuição dos direitos sociais.

Na esfera educacional, a principal polêmica continuou a opor, de um lado, os partidários de uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, independentemente da origem socioeconômica, étnica, racial etc.; do outro, os defensores da submissão dos direitos sociais, em geral, e, particularmente, da educação à lógica da prestação de serviços, sob a argumentação da necessidade de diminuir o Estado que gasta muito e não faz nada benfeito. (PACHECO, 2012, p. 17).

Dessa forma o Brasil então se alinhava cada vez mais no campo educacional aos preceitos dos organismos internacionais, notadamente o Banco Mundial. Como exemplo desta política educacional é a adoção dos conteúdos mínimos, expressos, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995/2002) o Brasil passava por várias transformações resultantes da organização da economia através principalmente do controle da inflação, ocasionado pela implantação do Plano Real em 1993 durante o governo Itamar Franco (1992/1994). Era premente a necessidade de modernização do Brasil para que pudessemos nos adequar ao mercado globalizado. Uma das necessidades mais urgentes é a modernização da mão de obra do trabalhador brasileiro baseada em uma formação científica.

Diante deste cenário e se aproveitando da flexibilidade das normais da recém promulgada LDB, o governo brasileiro propõe o Projeto de Lei 1603/96. Este projeto tem como objetivo reestruturar o ensino profissionalizante brasileiro. Havia a possibilidade de investimentos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), porém estes estavam condicionados a certas circunstâncias e condições como, por exemplo, o fim do atrelamento do ensino propedêutico nas Escolas Técnicas Federais. A visão do Ministério da Educação e do BID era de que o ensino médio encarecia em muito o funcionamento das escolas e, além disso, fazia com que os estudantes

egressos não seguissem para o mercado de trabalho, mas sim para o ensino superior. O projeto também foi alvo de duras críticas por ter sido imposto pelo Ministério da Educação sem debate com a sociedade civil, e por delegar aos estados e municípios a responsabilidade de gerir os estabelecimentos criados pelo governo federal, assim como foi feito pelo governo Nilo Peçanha em 1909.

O Projeto de Lei 1603/96 acaba não sendo votado no congresso, mas seu conteúdo é desmembrado e inserido em outros decretos e projetos de lei, como por exemplo, o Decreto nº 2.208/1997. Resumidamente a intenção deste decreto era a mesma do projeto de lei que nem chegou a ser apreciado pelo congresso, ou seja, visava:

[...] a redução de gastos do governo com essas escolas, com a desobrigação da União pelo aumento de vagas no ensino técnico, repassando tal responsabilidade às esferas estaduais, municipais e entidades do setor produtivo e legalizando a transferência do capital público ao privado. (GARCIA, 2017, p. 131).

O decreto praticamente obrigava as escolas técnicas a se adequarem à visão neoliberal de educação, e baseando o seu funcionamento em fundamentos mercadológicos como a racionalização dos custos e produtividade. É importante salientar que esta reforma do ensino técnico se deu graças aos ideais neoliberais contidos na nova LDB de 1996. Na prática o decreto dissolveu a possibilidade do ensino médio profissionalizante, reforçando mais uma vez a dualidade da existência no Brasil de um ensino para os pobres e um ensino para os ricos.

A organização do novo ensino técnico era composta por três níveis: básico, técnico e tecnológico. O nível básico era dedicado à qualificação ou requalificação do trabalhador “independente de escolaridade anterior, com duração variável e sem necessidade de uma regulamentação curricular” (GARCIA, 2017, p. 134). Este nível de ensino técnico possuía o mesmo objetivo dos cursos ofertados pelo SENAI e SENAC quando foram criados na década de 1940.

O nível técnico dirigia-se a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, existia uma estruturação curricular e o aluno poderia fazer enquanto cursava o ensino médio em outra instituição ou após a conclusão do ensino médio. O nível tecnológico era composto por cursos de nível superior para alunos oriundo do ensino médio.

Ao observarmos os níveis da nova educação profissional proposta pelo Decreto nº 2208/97, podemos perceber que a necessidade de realização do ensino

médio é bastante presente, o que reforça a perversidade da educação brasileira ao tratar da instrução das massas econômicas mais baixas.

Por esse motivo, apesar de a ideia inicial do Ministério da Educação fosse o fim da oferta do ensino médio nas Instituições Federais de Ensino Técnico (IFETs), como também por pressão das próprias IFETs, ficou autorizada a oferta do ensino médio, porém restringiram-se as vagas ofertadas a partir de 1997 a apenas 50% das ofertadas no ano anterior, ou seja, 1996. Esta determinação se deu através da Portaria nº 646/1997.

Porém várias IFETs acabaram por extinguir totalmente a oferta de ensino médio e se tornarem um Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Isto se deu graças ao aceno do governo de que quem aderisse a esta forma teria mais investimentos. Também havia a possibilidade de as IFETs deixarem de fazer parte da rede federal. Além destes fatores, houve até uma pressão dos próprios professores pela possibilidade de, ao se transformarem em CEFET, se tornarem professores de ensino superior.

Sobre os resultados do Decreto nº 2208/97 Garcia (2017) nos diz:

O legado do Decreto 2.208/1997 deixado às IFETs foi perverso: precarização das estruturas das instituições que não aderiram ao PROEP; desmonte do ensino médio tendo como consequência a falta de professores em disciplinas desse nível de ensino; diminuição do número de matrículas, limitação dos recursos de custeio e o distanciamento dos setores populares. (GARCIA, 2017, p. 147).

Em meio a este processo de precarização das instituições federais de ensino profissional, o Brasil vivia um momento de crise com baixo índice de crescimento econômico e aumento do desemprego devido a uma crise cambial iniciada ainda em 1998. Portanto era um momento propício a mudanças de governo.

As eleições de 2002 resultaram na chegada do Luís Inácio Lula da Silva e o Partido dos Trabalhadores (PT) ao poder. Lula sinalizou ao mercado financeiro brasileiro um deslocamento do privilégio do capital externo ao capital interno brasileiro, conseguindo assim uma aliança com os setores produtivos nacionais, como também, a esperada governabilidade.

No Ministério da Educação, Lula nomeou Cristóvão Buarque, conhecido por seu posicionamento a favor da escola pública. Logo se iniciam os debates visando a revogação do Decreto nº 2208/97 que tanto havia precarizado a rede federal de ensino técnico. Segundo Pacheco (2012), em 2003, já no primeiro ano de mandato do novo

governo até julho de 2004, houve discussões para reaproximação entre o ensino médio e a educação profissional.

O resultado foi a promulgação do Decreto nº 5.154/2004. Na prática o decreto mudou pouco o ensino técnico, tendo como principal ponto a possibilidade de unificação do ensino médio ao técnico, integrando-o em um único curso com uma única certificação. Apesar de o decreto de 2004 pouco mudar na letra da lei o decreto de 1997, o governo Lula marcou uma nova era no ensino técnico com mais investimentos e maior valorização dos profissionais, porém com as políticas educacionais ainda subordinadas ao interesse econômico. Mas, para Pacheco (2012), o grande marco do decreto de 2014 foi o impulso dado para a discussão de um modelo de ensino profissional voltado para a educação politécnica, que, segundo o autor, é uma “educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e orientada”. (PACHECO, 2012, p. 26).

Os cursos técnicos emergenciais, visando o emprego rápido, que antes eram contemplados pelo SENAI e SENAC e posteriormente pelo ensino técnico básico, passam a ser parte do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). A promulgação da Lei 11.741/2008 visa “institucionalizar e integrar as ações de educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica” (BRASIL, 2008).

Ainda no ano de 2008 acontece a última grande mudança no ensino técnico no Brasil com a promulgação em 29 de dezembro de 2008 da Lei 11.892/08 que cria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, como também, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs).

Os IFs são autarquias de educação básica, profissional e superior, pluricurriculares e multicampi, atuando em todos os níveis e modalidades da educação profissional e dispõem de autonomia administrativa, didático-pedagógica, financeira, patrimonial e disciplinar. Na definição de seus cursos, devem-se observar as capacidades econômicas locais, ou seja, os arranjos produtivos locais, com objetivo do desenvolvimento regional, por meio da difusão do conhecimento e da geração de novas tecnologias. (GARCIA, 2017, p. 165).

Os IFs são criados com a junção em única instituição das Escolas Técnicas Federais (ETFs), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs). Cada estado contaria com pelo menos um IF, sendo que alguns, como, o estado de Goiás por exemplo, poderiam ter dois IFs ou até mais como o Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro com dois IFs e um CEFET e Minas Gerais com quatro IFs e um CEFET.

Atualmente a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica conta com 41 instituições e está presente em todos os estados da Federação, sendo 7 na região Norte, 11 na região Nordeste, 5 na região Centro Oeste, 12 na região Sudeste e 6 na região Sul.

Quadro 1- Demonstrativo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no país por região

| REGIÃO | INSTITUIÇÃO |
|--------------|---|
| NORTE | Instituto Federal do Acre (IFAC) |
| | Instituto Federal do Amapá (IFAP) |
| | Instituto Federal do Amazonas (IFAM) |
| | Instituto Federal do Pará (IFPA) |
| | Instituto Federal de Rondônia (IFRO) |
| | Instituto Federal de Roraima (IFRR) |
| | Instituto Federal de Tocantins (IFTO) |
| NORDESTE | Instituto Federal de Alagoas (IFAL) |
| | Instituto Federal da Bahia (IFBA) |
| | Instituto Federal Baiano (IF Baiano) |
| | Instituto Federal do Ceará (IFCE) |
| | Instituto Federal do Maranhão (IFMA) |
| | Instituto Federal da Paraíba (IFPB) |
| | Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) |
| | Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE) |
| | Instituto Federal do Piauí (IFPI) |
| | Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) |
| | Instituto Federal de Sergipe (IFS) |
| CENTRO OESTE | Instituto Federal de Brasília (IFB) |
| | Instituto Federal de Goiás (IFG) |
| | Instituto Federal Goiano (IF Goiano) |
| | Instituto Federal do Mato Grosso (IFMT) |
| | Instituto Federal do Mato Grosso do Sul (IFMS) |
| SUDESTE | Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) |

| | |
|-----|---|
| | Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) |
| | Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) |
| | Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste MG) |
| | Instituto Federal do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS) |
| | Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) |
| | Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET/RJ) |
| | Colégio Pedro II (CPII) |
| | Instituto Federal Fluminense (IFF) |
| | Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ) |
| | Instituto Federal de São Paulo (IFSP) |
| SUL | Instituto Federal do Paraná (IFPR) |
| | Instituto Federal Farroupilha (IF Farroupilha) |
| | Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) |
| | Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) |
| | Instituto Federal Catarinense (IFC) |
| | Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) |

Quadro elaborado pelo autor (2022).

A afirmação do Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico como o principal pilar dos IFs fez reverter uma lógica do ensino profissional, sempre pautado pelo viés econômico, para o viés social. A lógica não estava centrada no capital econômico, mas no capital social e cultural com o objetivo claro de proporcionar às classes menos favorecidas uma oportunidade de acumulação de capital cultural e de emancipação.

A proposta de formação da rede federal de ensino profissional buscou superar a duplicidade de objetivos educacionais das escolas voltadas para os filhos da elite com amplo conhecimento geral e de caráter humanista se contrapondo à escola para os filhos da classe trabalhadora cujo objetivo é uma formação para a prática profissional, como aponta Gramsci (2014), autor italiano que foi uma das referências para a criação dos Institutos Federais. Na visão do autor, tais tipos de escolas levavam à segregação social impondo um tipo de formação e trabalho de acordo com a classe econômica e social. Gramsci (2014) propõe uma escola unitária, voltada para todos independente de classe social, centrada na aquisição de conteúdos

sociais e culturais com formação humanista voltada tanto para o trabalho como para futuras lideranças e governantes.

Para Gramsci a divisão da educação em escolas clássicas, fundamentadas no ensino propedêutico e em escolas profissionais, que objetivam a formação técnica de mão de obra, concorre para a perpetuação das desigualdades sociais, econômicas e culturais e esta divisão atende aos interesses da classe dirigente burguesa. Sobre o interesse burguês na escola, Gramsci escreveu:

Na escola atual, graças à crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que esse novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 2010, p. 112).

A divisão das escolas em preparatórias para o trabalho intelectual e outras preparatórias para o trabalho manual, ela não é apenas organizacional ou utilitarista. Antes de tudo, é ideológica pois foca nos aspectos técnicos do trabalho, relegando a uma importância menor os aspectos sociais e culturais da vida cotidiana. É estratégia da classe burguesa de manutenção de privilégios ao evitar que os jovens vindos da classe operária possam ocupar lugares de liderança e de gestão. A dualidade existente entre os tipos de educação, clássica e profissional, escancara a divisão social e econômica entre o trabalho intelectual e o trabalho manual.

A denominação de Escola Unitária cunhado por Gramsci (2014) surge de um termo utilizado por Marx quando se refere à união entre escola e trabalho, que ele denomina de “escolas politécnicas”. Para Marx (1996) o conhecimento aliado à prática laboral colaborariam para o surgimento de um novo tipo de sociedade em que a divisão social do trabalho fosse superada. Segundo Ciavata (2014), Gramsci complementa este conceito de Marx ao colocar que na escola unitária existe um “sentido político, emancipatório no sentido de superar, na educação, a divisão social do trabalho entre trabalho manual/trabalho intelectual”. Além deste objetivo explícito ainda tem a necessidade de formar trabalhadores com habilidades que possam torna-lo dirigente, ou seja a exemplificação do conceito de intelectual orgânico.

Primeiramente Gramsci relata que ao falarmos sobre intelectuais, não podemos utilizar o termo “não intelectual” para outras pessoas. Essa diferenciação se refere mais a designações de atividades profissionais de cunho intelectual e de cunho

físico. Qualquer atividade, por mais simples que seja exige um mínimo de pensamento lógico e atividade intelectual. Todo indivíduo, em sua atividade profissional, e principalmente fora dela, é um pensador, um filósofo, compreende o mundo de determinada maneira e elabora as suas percepções e condutas sobre o mundo que o rodeia. O indivíduo pode apenas não exercer uma atividade profissional reservada para um intelectual, porém isto não o faz um “não intelectual”.

Para Gramsci (2014) a educação técnica profissional deve ser a base de formação de um novo tipo de intelectual.

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas em imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente”, porque não mero orador – e, todavia, superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político). (GRAMSCI, 2010, p. 127).

A formação politécnica cunhada por Marx, ou omnilateral, ou integral, independente de sua denominação e tanto defendida por Gramsci deve ser a educação para todos, para os filhos da classe burguesa e para os filhos da classe trabalhadora. Ela se concretiza na oferta de uma educação humanista integrada com uma educação técnica, aproximando e fazendo com que aconteça o diálogo entre o trabalho e a escola.

É justamente neste sentido que surge a proposta da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica com o surgimento dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os IFs. Era necessária uma política pública de âmbito nacional de cooperação e coordenação para que fossem atingidos o maior número de municípios possível.

A concepção do Ensino Médio Integrado (EMI) preconizada pelos IFs se concretiza em uma concepção de formação humana integral, considerando como princípios fundamentais o trabalho, a ciência e a cultura.

“O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.” (BRASIL, 2007, p. 41).

Toda a concepção de Ensino Médio Integrado se fundamenta na teoria de Gramsci que visa oportunizar a possibilidade de superação da divisão social do trabalho, de formação técnica restrita ao operacional e de garantir aos jovens uma

formação que propicie uma leitura de mundo baseada no exercício da cidadania e entendimento do mundo social ao qual ele está inserido.

Outra grande conquista para o ensino profissional e técnico no momento da criação dos IFs foi a sua equiparação com as universidades, garantindo assim o desenvolvimento não só do ensino, mas da pesquisa e da extensão.

Outro fator importante a se destacar na constituição dos IFs e que acaba por se tornar um de seus maiores pilares, é a importância dada à verticalização do ensino. Os IFs ofertam o Ensino Médio Integrado ao ensino técnico no qual o aluno ao término possui uma certificação que o habilita tanto ao mercado de trabalho quanto à verticalização rumo ao ensino superior. Também é ofertado o ensino técnico subsequente ou concomitante ao ensino médio, o ensino superior e pós-graduação. A exemplificação do objetivo proposto por Gramsci na escola unitária pode se dar justamente na verticalização do ensino dos Institutos Federais, em que o aluno pode realizar desde um curso técnico até uma pós-graduação, com a possibilidade de aquisição de formação técnica voltada para o mundo do trabalho como também uma formação geral e humanista.

Podemos perceber na revisão da trajetória do ensino profissional no Brasil através das políticas públicas que o permearam que o viés econômico sempre foi seu norteador, porém sempre escondido atrás de um véu social.

Libâneo (2012), assim define este “ensino social para os pobres” ao discorrer sobre como a necessidade de inclusão apregoa o dualismo da educação para ricos e pobres:

Assim, a escola que sobrou para os pobres, caracterizada por suas missões assistencial e acolhedora (incluídas na expressão educação inclusiva), transforma-se em uma caricatura de inclusão social. As políticas de universalização do acesso acabam em prejuízo da qualidade do ensino, pois, enquanto se apregoam índices de acesso à escola, agravam-se as desigualdades sociais do acesso ao saber, inclusive dentro da escola, devido ao impacto dos fatores intraescolares na aprendizagem. (LIBÂNEO, 2012, p. 23).

Percebemos que logo após o advento do capitalismo, o sistema produtivo impôs à escola, a responsabilidade de:

[...] propagar os padrões de relações sociais estabelecidos pelo capital no tocante a valores, comportamento e atitudes, contribuindo para o estabelecimento de novas formas de disciplinamento do trabalhador [...] (GARCIA, 2017, p. 53).

O Ensino Médio Integrado busca romper com essa dualidade de uma educação voltada para o pensamento e direcionada para os ricos e, outro tipo de

educação, voltada para o trabalho manual e direcionada para os pobres. Libâneo (2012) através de seus escritos em “O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres” nos mostra a perversidade e os resultados nefastos deste modelo de escola tanto para o meio educacional como para a sociedade. A quebra deste paradigma de dualidade da educação pode ocorrer através da oferta de uma formação humana integral, pois como afirma Garcia (2017):

[...] pensar a integração da educação profissional e o ensino médio é entender que o ensino médio não pode estar descontextualizado do mundo do trabalho, bem como a educação profissional também não deve estar centrada aos interesses e necessidades do capital. A proposição da integração tem como prioridade dar respostas às necessidades do ser humano e da sociedade. O mérito da proposta está na transferência do foco de um modelo de qualificação dirigido ao emprego para outro, em que a centralidade do processo educativo é o ser humano. (GARCIA, 2017, p. 191).

Assim, através da revisão histórica da educação profissional no Brasil, nos parece factível afirmar que a formação omnilateral do trabalhador nunca foi um objetivo e nem um objeto de preocupação das políticas públicas educacionais do ensino profissionalizante brasileiro. Também pode-se concluir que o primeiro passo contrário a esta tendência histórica que pode ter sido dado no Brasil foi a criação dos Institutos Federais com suas respectivas finalidades, objetivos e prioridades, tais como a valorização do Ensino Médio Integrado, o incentivo às ações e projetos de pesquisa e extensão, como também a possibilidade de verticalização do ensino.

Estas ações buscaram fornecer ao estudante dos IFs, e principalmente do Ensino Médio Integrado, uma formação integral, técnica e humanística claramente baseada na teoria de Gramsci, valorizando e priorizando a necessidade de formação do trabalhador autônomo.

2.4 – A Educação Profissional na Legislação Atual e as Metas do PNE (2001-2011) e PNE (2014/2024)

Entendemos que uma das formas de melhor compreendermos a atual importância da Educação Profissional no Brasil é analisarmos a legislação educacional brasileira. Para esse fim, utilizaremos a LDB e o Plano Nacional de Educação (PNE), visto as suas importâncias para o norteamo das ações e da construção das políticas públicas educacionais brasileiras.

A educação profissional na atual legislação educacional brasileira está contemplada principalmente na Lei 9394/96 que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), como também na Lei 11892/2008 que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

O capítulo II da LDB trata da educação básica que é dividida em níveis diferentes tratados cada nível em uma no corpo da lei, portanto há uma seção para a Educação Infantil e assim sucessivamente para o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e por fim Educação de Jovens e Adultos. Na seção referente à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o texto da lei reporta o seguinte:

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (BRASIL, 1996, p. 28).

Basicamente esta seção da LDB esclarece qualquer estudante pode fazer o ensino técnico ao mesmo tempo em que cursa o ensino médio, chamada neste caso de articulada, ou subsequente quando a formação técnica é realizada após a conclusão do Ensino Médio.

Para o/a estudante que tenha concluído o Ensino fundamental pode realizar o Ensino técnico da seguinte forma:

- Integrada ao Ensino Médio, quando o/a estudante realiza o ensino médio e técnico na mesma instituição com apenas uma matrícula em um curso único;
- Concomitante, quando o/a estudante realiza o Ensino Médio em uma instituição e o Curso Técnico em outra instituição ao mesmo tempo, ou que esteja fazendo na mesma instituição, porém com duas matrículas distintas.

Caso o/a estudante já tenha concluído o Ensino Médio, o Curso Técnico pode ser realizado de forma subsequente.

O Capítulo III da LDB trata especificamente sobre a Educação Profissional e Tecnológica que se difere da Educação Profissional de Nível Técnico, segundo o texto do artigo 39 da LDB, pois abrange diferentes níveis e modalidades de educação integrando as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – de educação profissional técnica de nível médio;

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (BRASIL, 1996, p. 30).

Os diferentes níveis de ensino abrangidos pela Educação Profissional e Tecnológica, são os Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação.

É interessante ressaltar que em vários de seus artigos, a LDB ressalta a importância da articulação da educação profissional com o ensino regular visando a possibilidade de continuidades dos estudos através da regulamentação da avaliação e certificação da educação profissional.

A Lei 11892/2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica ao criar os Institutos Federais de Educação Ciência e tecnologia especifica em seu artigo 6º as finalidades e características dos IFs.

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

II - desenvolver a educação profissional e tecnológica como processo educativo e investigativo de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais;

III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infra-estrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão;

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica;

VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino;

VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica;

- VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;
- IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008)

Neste artigo nota-se claramente a preocupação e intencionalidade da lei em salientar a necessidade de ofertar não apenas uma formação profissional técnica, como também uma formação humana ampla através do tripé ensino, pesquisa e extensão. Este processo deve acontecer através da estreita relação dos tipos e áreas dos cursos ofertados com o arranjo produtivo local e da integração dos sujeitos e saberes produzidos no meio acadêmico com a comunidade local.

Entre os objetivos da Rede Federal elencados no artigo 7º da Lei 11892/2008, podemos destacar a prioridade da oferta de vagas para a Educação Profissional de Nível Médio através dos cursos integrados e para a Educação de Jovens e Adultos, descrita no inciso I deste artigo, sendo que o artigo 8º estipula o mínimo de oferta de 50% das vagas de cada instituição para estes tipos de cursos. Ainda sobre o artigo 7º, segundo Pacheco (2011), reitera o já disposto na LDB sobre a oferta de formação profissional em nível médio de forma integrada.

Não é por acaso que a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio está colocada em primeiro lugar no elenco dos objetivos dessas instituições. O inciso I explicita a intencionalidade de que os Institutos Federais tenham sua maior atuação nesse nível de formação (o que é confirmado no artigo 8º da presente lei). Tal direcionamento é aliado ao interesse de que sejam ofertados prioritariamente na forma integrada ao ensino médio, nos termos do inciso I, do artigo 36-C, da Lei no 9.394/96: “oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno”. (PACHECO, 2011, p. 86)

Porém a LDB de 1996, ao definir os dois níveis de educação no Brasil, básico e superior, e não incluir a educação profissional em nenhum dos dois, fez ser possível a não oferta do ensino integrado, conforme já demonstrado anteriormente através do Decreto 2208/97. Surge daí, segundo Pacheco (2011), a intencionalidade no artigo 7º da Lei 11892/2008 de enfatizar a oferta da educação profissional para os concluintes do ensino fundamental e para os jovens e adultos.

Porém, esse adendo denota a intencionalidade da lei em enfatizar que a instituição deverá, em sua oferta de cursos técnicos, observar o atendimento diferenciado a ambos os públicos. A lei casa essa determinação à orientação de prioridade à oferta de cursos técnicos integrados ao ensino médio. (PACHECO, 2011, p. 87)

Esta ênfase da Lei 11892/2008, segundo Pacheco (2012) era necessária pois durante as discussões da LDB de 1996, sobressaíram os interesses dos

defensores dos princípios neoliberais e, portanto, da educação privada em detrimento das proposições dos defensores da ampliação dos direitos sociais. Isso fez com que, segundo Pacheco a formação integral foi sendo enfraquecida.

Assim como aconteceu com o debate sobre a LDB, o Brasil prorrogou por muito tempo a formulação de um plano nacional de educação, visto que ocorreram várias tentativas de formulação de um PNE, tentativas estas que se iniciaram ainda no governo de Getúlio Vargas devido ao forte apelo nacionalista de seu governo. Chegou-se a ser enviado ao Congresso Nacional um projeto de plano nacional de educação, porém devido ao fechamento congresso decorrente do golpe de estado de 1937 e início de um período ditatorial com a instauração do Estado Novo, não chegou a ser discutido e votado. A redemocratização a partir de 1946 com o governo Dutra não significou uma retomada da discussão sobre um plano nacional de Educação, que efetivamente só foi acontecer durante o governo de João Goulart em 1962 com o surgimento do primeiro PNE brasileiro. Porém este plano teve vida curta devido ao golpe de estado em 1964 que resultou na instalação do regime ditatorial militar.

O Brasil só foi ter um novo PNE durante os anos do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 - 2002), com o efetivo início da discussão no ano de 1998, ou seja no primeiro ano de seu segundo mandato. Este plano foi marcado por intensas discussões porque o governo tinha um pensamento de educação mais voltado para a economia liberal, porém o congresso contava com vários representantes dos movimentos sociais e sindicais com ideologia oposta ao do governo de então. Assim a sua aprovação se deu apenas no ano de 2001, quando foi também definido o período de 10 anos para a vigência do PNE, visto que a Constituição Federal de 1988 não havia estipulado este prazo, colocando apenas que seria plurianual.

Uma característica marcante deste PNE, e que demonstra a forte influência do pensamento econômico neoliberal do governo Fernando Henrique Cardoso, é a adoção de objetivos e metas exigidos por órgãos internacionais financiadores do governo como condição de continuar investindo no Brasil.

Os embates são resultados de um contexto mais global, ou seja, uma sociedade capitalista fundamentalmente marcada pela contradição, e um contexto local, no que diz respeito as correlações de forças movidas no Brasil. Nesse viés, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), envolta no processo de elaboração do PNE, fundamentou críticas à proposta, visto que não contemplava a compreensão de Sistema Nacional de Educação, e também havia um demorado repasse de responsabilidades para as esferas municipais e estaduais, diminuindo o papel da União. (MELO e MOURA, 2017, p. 5).

Na parte destinada à educação profissional e tecnológica do Plano Nacional de Educação 2001-2011, existem diretrizes no texto que apontam orientações que demonstram o caráter privatizador do PNE, em concordância com o modelo econômico neoliberal vigente no governo à época de Fernando Henrique Cardoso, conforme o quadro a seguir:

Quadro 3 – Diretrizes para a Educação Tecnológica e Formação Profissional.

| |
|--|
| 1. Estabelecer, dentro de dois anos, um sistema integrado de informações, em parceria com agências governamentais e instituições privadas, que oriente a política educacional para satisfazer as necessidades de formação inicial e continuada da força de trabalho.* |
| 2. Estabelecer a permanente revisão e adequação às exigências de uma política de desenvolvimento nacional e regional, dos cursos básicos, técnicos e superiores da educação profissional, observadas as ofertas do mercado de trabalho, em colaboração com empresários e trabalhadores nas próprias escolas e em todos os níveis de governo. |
| 4. Integrar a oferta de cursos básicos profissionais, sempre que possível, com a oferta de programas que permitam aos alunos que não concluíram o ensino fundamental obter formação equivalente.** |
| 6. Mobilizar, articular e ampliar a capacidade instalada na rede de instituições de educação profissional, de modo a triplicar, a cada cinco anos, a oferta de educação profissional permanente para a população em idade produtiva e que precisa se readaptar às novas exigências e perspectivas do mercado de trabalho.** |
| 10. Estabelecer parcerias entre os sistemas federal, estaduais e municipais e a iniciativa privada, para ampliar e incentivar a oferta de educação profissional.** |
| 11. Incentivar, por meio de recursos públicos e privados, a produção de programas de educação a distância que ampliem as possibilidades de educação profissional permanente para toda a população economicamente ativa.* |
| 14. Estimular permanentemente o uso das estruturas públicas e privadas não só para os cursos regulares, mas também para o treinamento e retreinamento de trabalhadores com vistas a inseri-los no mercado de trabalho com mais condições de competitividade e produtividade, possibilitando a elevação de seu nível educacional, técnico e de renda. |
| (*) a iniciativa para cumprimento deste Objetivo/Meta depende da iniciativa da União; (**) é exigida a colaboração da União. |

Quadro elaborado pelo autor (2022).

Em algumas das diretrizes, notadamente a primeira, encontra-se a orientação explícita da participação do setor privado na orientação da demanda para os tipos de cursos ofertados. Esta diretriz, juntamente com a de número 4, demonstram claramente o tipo de educação profissional preconizada no PNE 2001-2011. Podemos enaltecer dois fatos importantes encontrados nestas duas diretrizes. Primeiro, o fato do setor privado orientar os cursos a serem ofertados seguindo orientação das demandas do mercado de trabalho, o que de certa forma é justificável

pois não seria lógico a oferta de cursos que não teriam a mão de obra absorvida pelo mercado de trabalho. Porém a diretriz 4 demonstra claramente que o tipo de educação dever ser meramente técnica pois não obriga a oferta de ensino fundamental para o trabalhador que não o possui, apenas coloca a expressão “sempre que possível” para a integração do ensino básico e do técnico.

As diretrizes 10, 11 e 14 também deixam explícita a relação do setor privado com as políticas públicas ao possibilitar e preconizar as parcerias entre os sistemas federal, estadual e municipal com a iniciativa privada para a oferta de cursos profissionais, o uso das estruturas públicas na oferta de treinamento e retreinamento profissional, ou seja, a formação inicial e continuada através de recursos públicos e privados.

Segundo Melo e Moura (2017), a construção do PNE 2001 – 2011 não se aprofundou da forma que seria necessária para a adoção de uma Educação Profissional integradora, deixando brechas para a oferta apenas de formações técnicas rasas.

No PNE 2001-2010 não existe uma orientação à Educação Profissional para ser realizada de forma integrada, revelando opções, por exemplo, de treinamentos, de qualificação. Não é meramente uma questão semântica aleatória, é uma escolha sobre o caminho formativo pensado para a Educação Profissional. (MELO E MOURA, 2017, p. 8).

As contradições entre o proposto no PNE 2001 – 2011 e a real necessidade da Educação Profissional brasileira foram mais evidenciadas durante o seu período de execução que aconteceu majoritariamente durante o governo Lula (2003 – 2010), pois este foi um governo com uma orientação ideológica, econômica, social e educacional oposta ao governo Fernando Henrique Cardoso. Para exemplificar citamos um trecho do diagnóstico da Educação Tecnológica e Formação Profissional do PNE 2001 – 2011:

O maior problema, no que diz respeito às escolas técnicas públicas de nível médio, é que a alta qualidade do ensino que oferecem está associada a um custo extremamente alto para sua instalação e manutenção, o que torna inviável uma multiplicação capaz de poder atender ao conjunto de jovens que procura formação profissional. Além disso, em razão da oferta restrita, criou-se um sistema de seleção que tende a favorecer os alunos de maior renda e melhor nível de escolarização, afastando os jovens trabalhadores, que são os que dela mais necessitam. (BRASIL, 2001).

No momento da construção e redação do PNE 2001 – 2011, com o governo brasileiro sendo orientado por convicções neoliberais, o alto custo gerado pela qualidade do ensino oferecido é colocado como o principal fator da inviabilidade da expansão e interiorização da educação profissional brasileira. Este argumento é

desmontado quando já no governo Lula, houve a revogação, por meio da Lei nº 11.195, de 18 de Novembro de 2005, da proibição de criação de novas unidades de ensino profissional federais prevista no § 5º do Art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994.

Esta lei propiciou a implementação do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional em suas fases I e II, durante a vigência do PNE 2001 – 2011. Na fase I (2005 – 2006) do plano de expansão, segundo o portal do Ministério da Educação, foram criadas 42 novas instituições de educação profissional entre Escolas Técnicas, Escolas Agrotécnicas e Unidades Descentralizadas. Já na fase II (2007 – 2011) foram criadas 150 novas instituições de educação profissional contemplando todos os estados da federação.

Ainda tratando sobre o PNE 2001 – 2011, existe um outro ponto que demonstra a grande influência das políticas neoliberais defensoras do estado mínimo. O PNE 2001 – 2011 retira do Estado brasileiro a responsabilidade sobre a certificação das competências ao propor o seguinte em suas diretrizes:

É necessário também, e cada vez mais, contar com recursos das próprias empresas, as quais devem financiar a qualificação dos seus trabalhadores, como ocorre nos países desenvolvidos. A política de educação profissional é, portanto, tarefa que exige a colaboração de múltiplas instâncias do Poder Público e da sociedade civil. (BRASIL, 2001, p. 49).

Ao se realizar a análise desta determinação contida no referido PNE, mais uma vez conseguimos perceber claramente a influência dos ideais neoliberais ao constatar que a responsabilidade da formação do trabalhador é transferida do poder público para a iniciativa privada.

Findando o período de vigência do PNE 2001 – 2011, não ocorreu a imediata discussão e aprovação de um novo Plano Nacional de Educação, fato que só foi ocorrer já durante o governo Dilma Roussef através da promulgação da Lei nº 13.005, que aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Assim como nas discussões referentes à elaboração do PNE promulgado em 2001, também foram grandes os embates entre os defensores da educação pública de qualidade e gratuita e entre os setores privados ligados ao mercado educacional. A grande questão foi a discussão sobre o percentual do Produto Interno Bruto (PIB) e a destinação deste recurso. Apesar de que nos anos durante a tramitação do Projeto de Lei (PL) do PNE, o governo possuía um viés ideológico mais voltado para as causas sociais, os defensores do livre mercado e do estado mínimo possuíam uma grande força no Congresso Nacional. Por fim, o setor privado

educacional venceu o embate, ficando livre para também se utilizar dos 10% do PIB destinados à educação.

Sobre esse aspecto macro do PNE, os 10% do PIB destinados à educação voltaram-se a destinação tanto para o financiamento da educação pública como a educação privada. Esse constitui o pano de fundo da elaboração do PNE 2014-2024. (MELO; MOURA, 2017, p.8).

A contemplação da ordem mercadológica na destinação dos recursos para a educação brasileira, assim como no PNE 2001-2011, se repete nas diretrizes para a educação profissional ao contemplar a possibilidade de privatização das vagas ofertadas na educação profissional.

Esta contestação fica evidente quando por exemplo na estratégia 3.7 diz: “Fomentar a expansão das matrículas gratuitas de Ensino Médio Integrado à educação profissional...” (Brasil, 2014). Quando se coloca a necessidade de aumentar a oferta de vagas gratuitas, é porque existe a possibilidade de oferta de vagas pelo ensino privado, portanto não gratuitas, visto que necessariamente as vagas públicas são obrigatoriamente gratuitas. Esta tese é comprovada pela estratégia 8.4, a seguir:

Estratégia: 8.4) expandir a oferta gratuita de educação profissional técnica por parte das entidades privadas de serviço social e de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante ao ensino ofertado na rede escolar pública, para os segmentos populacionais considerados; (BRASIL, 2014, p. 68).

Quando a estratégia 8.4 propõe a oferta gratuita por entidades privadas de forma concomitante, a intenção é proporcionar uma educação fragmentada, voltada apenas para os saberes técnicos e não voltada para uma formação integrada como, por exemplo é o objetivo da formação preconizada pelos Institutos Federais criados a partir de 2009.

Em referência mais especificamente sobre a educação profissional, as metas 10 e 11 do PNE 2014-2024 abordam mais detalhadamente sendo que a meta 10 discorre sobre a oferta de o mínimo 25% das vagas da educação de jovens e adultos nos ensinos fundamental e médio e que seja integrada à educação profissional. A estratégia 10.3 por exemplo, trata especificamente do fomento da integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional.

10.3. fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância; (BRASIL, 2014, p.70)

Uma das formas de se fomentar o aumento do número de vagas da educação profissional para jovens e adultos está contemplada na estratégia 10.5 que prevê o investimento na melhoria da estrutura física das instituições que ofertam estes cursos.

10.5. implantar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência; (BRASIL, 2014, p.70)

Mais uma vez é possível perceber através da análise da meta 10 do PNE 2014-2024, o embate entre os interesses dos defensores do ensino privado e do ensino público. Ao mesmo tempo em que a meta 10.5 prevê um programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para melhorar e aumentar a estrutura física das escolas públicas que ofertam a educação profissional para jovens e adultos, logo em seguida, a meta 10.8 abre a possibilidade de essas vagas serem ofertadas através da rede privada.

O aumento da oferta no número de vagas é a premissa da meta 11 do PNE 2014-2024, triplicando no período o número de vagas do ensino técnico no nível médio. Como estratégias para se alcançar esta meta estão a interiorização realizada pelos Institutos Federais, como também o fomento para a abertura de novas vagas através das redes estaduais de ensino e da educação à distância, assim como oferta de vagas na rede privada também é prevista na meta 11. Uma outra estratégia prevista na meta 11 é a ampliação dos programas de reconhecimento de saberes com certificação profissional de nível técnico.

O PNE 2014-2024 sofreu críticas à sua redação devido ao fato de que metas como a 11 seriam muito ambiciosas e que demandariam um esforço e investimento muito grandes para serem alcançadas, ou seja, são metas que provavelmente não seriam atingidas ao final da vigência do plano, o que conforme relata Afonso e Gonzales (2015) poderia causar uma flexibilização nos indicadores e também uma provável falta de critérios para que as metas sejam alcançadas.

Sobre a questão de quais cursos devem ser contabilizados no número de matrículas da educação profissional técnica de nível médio, o governo parece acenar de forma indireta que não apenas os cursos técnicos integrados, concomitantes e subsequentes serão utilizados nesse critério, mas também os de formação inicial e continuada (FIC) que possuem carga horária reduzida em relação aos citados anteriormente e que são disponibilizados em grande número no Pronatec, alavancando as estatísticas do número de matrículas e cursos ofertados. Sendo assim, a difícil tarefa de triplicar o número de matrículas poderá ser facilitada com a grande contribuição dessas vagas em cursos de curta duração, o que fragiliza o

objetivo da meta 11 e traz grande frustração à sociedade. (AFONSO e GONZALES, 2015 p. 09).

Importante ressaltar que durante o interstício entre o período de vigência do PNE 2001 – 2011 e a aprovação e entrada em vigência do PNE 2014 – 2024, mesmo com toda a pressão dos setores privados ligados ao mercado educacional, houve a implantação da terceira fase de expansão da Rede Federal de Educação Profissional. A terceira fase implantada a partir de 2011 previu a instalação de 208 novas unidades até o ano de 2014, fazendo com que a Rede Federal de Educação Profissional, segundo dados encontrados na página eletrônica do próprio Ministério da Educação, passasse de 144 unidades no ano de 2006 para as atuais 659 unidades. Atualmente a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica é composta por 38 Institutos Federais presentes em todos os estados, 2 CEFETs (MG e RJ) e o Colégio Pedro II no estado do Rio de Janeiro.

A reconstituição histórica da educação profissionalizante no Brasil demonstra que os interesses do mercado sempre se evidenciam nos rumos das políticas públicas referentes à formação do trabalhador. É inegável que a educação profissional deve abastecer o mercado de trabalho com mão de obra preparada para as necessidades do setor produtivo, porém é necessário que a formação não seja apenas técnica, pois este tipo de formação cria profissionais alienados. Contudo, a formação puramente técnica além de ser mais rápida, possui também menor custo. Pode ser percebido que sempre houve um embate entre os teóricos da educação e o setor produtivo sobre qual tipo de educação seria mais interessante para o desenvolvimento do país. Se seria uma formação rápida e puramente técnica para atender as urgências do mercado de trabalho e da produção, ou se seria uma formação integral, que se ocupasse não apenas com a preparação técnica para mundo do trabalho, mas também com formação humana integral e omnilateral do indivíduo.

A possibilidade de continuidade da vida acadêmica após a conclusão do ensino médio e técnico, materializada na Rede Federal de Educação Profissional através da política de verticalização do ensino, é um esforço real de quebra do paradigma existente na educação do Brasil. Este paradigma mostra que há uma oferta de educação com formação humana integral e preparatória para o trabalho intelectual voltada para os filhos das elites social e econômica, e por outro lado, uma educação com formação apenas técnica preparatória para o trabalho manual.

Como visto na análise da legislação da educação profissional e das metas do Plano Nacional de Educação, é grande a influência do setor produtivo privado nas políticas públicas educacionais para que sirvam aos seus interesses. A simples existência da política de verticalização do ensino não garante que o estudante prossiga sua vida acadêmica e adquira uma formação completa, técnica e humana, que sirva tanto para o trabalho manual como para o trabalho intelectual.

O conhecimento histórico das políticas e ideologias que permearam a educação profissional brasileira se torna então imprescindível para a proposição de políticas que não reproduzam o mesmo resultado alcançado historicamente. O Brasil vem durante sua história relegando e terceirizando a responsabilidade de suas políticas públicas educacionais para setores privados que enxergam neste contexto a oportunidade de oficializar os seus interesses.

Por essa razão é importante conhecer o itinerário formativo dos estudantes egressos do ensino médio integrado para que seja possível conhecer o alcance e eficácia da política de verticalização, para saber se realmente está sendo alcançado o objetivo de formação humana e integral dos estudantes.

CAPÍTULO 3 – A POLÍTICA DE VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO NO IF GOIANO CAMPUS TRINDADE

O processo histórico de constituição do Instituto Federal Goiano desde a criação da Escola de Aprendizes e Artífices em 1910, na Cidade de Goiás, então capital do estado, até a implantação e início de funcionamento do Campus Trindade será o tema principal deste capítulo.

A instalação da Escola de Aprendizes e Artífices na Cidade de Goiás no ano de 1910 foi fruto do Decreto 7566 de 1909 que previa a instalação em cada capital de estado de uma escola de ensino profissional. Este foi o pontapé inicial da Rede Federal de Educação Profissional, ainda que com um viés muito mais assistencialista do que de preparação e formação para a atuação no mercado de trabalho.

Dessa forma a implantação da Escola de Aprendizes Artífices de Goiás fez parte das iniciativas da República Velha, fundadas no discurso de proteção, amparo e educação das crianças, especialmente as abandonadas e as filhas de famílias trabalhadoras ou pobres que careciam dos cuidados de instituições assistenciais e/ou filantrópicas. (PIRES, 2014, p. 72).

O estado de Goiás encontrava-se no início do século XX em uma situação periférica de desenvolvimento em relação aos centros mais desenvolvidos economicamente do país e talvez por isso a população não tenha dado a devida relevância ao fato de ter uma escola de educação profissional. Pesquisas históricas sobre o ensino profissional em Goiás também relatam que por ser à época um estado de essencialmente agrário, havia um descompasso entre o que era ensinado na Escola de Aprendizes e Artífices e o que era realmente valorizado pela população. Além deste fator também é citado desavenças políticas entre diferentes grupos que disputavam o poder na antiga capital.

Esta situação só viria a mudar após a construção da nova capital, Goiânia, já na década de 1930 e a mudança do local do ensino profissional em Goiás com o fechamento da antiga escola na cidade de Goiás e inauguração da Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG).

Após a instalação da ETFG, já na década de 1940, houve a instalação de escolas agrícolas nas décadas seguintes, caso das escolas das cidades de Urutaí e Rio Verde por exemplo, que depois já na década de 1990 viriam a ser transformadas em CEFETs e posteriormente em Institutos Federais.

O que podemos notar é que, assim como a história da educação brasileira, a educação profissional em Goiás foi sendo moldada de acordo com os ideais e

interesses dos governos federal e estadual em cada época. Às vezes avançando e por outras em um grande retrocesso que termina por refletir no próprio desenvolvimento do estado e do país.

3.1 – A constituição da Educação Profissional em Goiás

Para que possamos contextualizar a constituição da educação profissional em Goiás e do Instituto Federal Goiano a partir da Lei 11892/2008, popularmente conhecida como lei de criação dos Institutos Federais, necessário se torna que façamos um breve resgate histórico da constituição do processo histórico de consolidação da educação profissional no estado de Goiás.

No início do século XX, como já descrito no capítulo II deste trabalho, o Brasil tinha como Presidente da República, Nilo Peçanha que, em seu governo, promulgou o Decreto 7.566, de 23 de setembro de 1909, que previa a instalação de dezenove escolas de aprendizes artífices nas capitais dos estados.

Segundo Manso (2016), apesar de ter sido criada em 1909 pelo decreto presidencial, as Escola de Aprendizes e Artífices de Goiás somente foi ter iniciado seu funcionamento a partir do ano de 1912, devido às adequações que tiveram que ser feitas na edificação para a instalação das oficinas.

A Cidade de Goiás, então a capital, assim como todo o estado no início do século XX, se encontrava em uma condição de atraso em relação a outras regiões do país na questão da industrialização. Segundo Manso (2016), o Brasil passava por um acentuado processo de industrialização e o estado de Goiás se encontrava ainda com uma economia basicamente rural. Como exemplo deste atraso, o autor cita a taxa de aproveitamento de superfície territorial em termos de construção por quilômetro quadrado de Goiás como a terceira mais baixa do país, estando à frente à época apenas dos estados de Mato Grosso e Amazonas. Portanto, a instalação da Escola de Aprendizes e Artífices consistia em uma esperança de mudança deste quadro e início do processo de industrialização do estado de Goiás.

A população da época mantinha uma esperança de que a escola pudesse significar um avanço para a cidade e isso foi notório tanto na mídia, que passou a divulgar o fato, quanto por parte dos alunos que nela estudaram. (MANSO, 2016, p. 34).

Apesar da euforia inicial, segundo Manso, houve uma desconstrução da imagem da Escola de Aprendizes e Artífices junto à população local da Cidade de

Goiás, justamente pelo fato de ser uma instituição voltada para a formação profissional das camadas mais pobres da população. Este pode ser um dos fatores de que a história da Escola de Aprendizes na cidade de Goiás é pouco retratada na literatura da história educacional goiana. Isto pode ter acontecido, além da pouca valorização de sua importância para a população, também devido à intensa disputa política na cidade entre o grupo então no poder, representado pela família Caiado e o Diretor da escola Leão Di Ramos Caiado, e o grupo opositor representado pelo futuro interventor e governador Pedro Ludovico Teixeira.

O que podemos inferir é que na verdade havia uma disputa política acirrada entre grupos adversários e que a Escola de Aprendizes Artífices de Goiás tornava-se alvo de um ou outro grupo que disputavam a hegemonia sobre sua gestão. Assim em cada momento um ou outro grupo lançava acusações, em um momento sobre a atuação da escola, em outro, sobre a idoneidade de seus gestores ou professores. Vamos notar esse procedimento repetido pelo Interventor Pedro Ludovico, quando o político, por meio de um relatório, dirige-se ao então presidente da república Getúlio Vargas. (PIRES, 2014, p. 78).

A disputa política porém não pode ofuscar o fato, segundo Manso (2016) de que o descaso da população pela instituição não é mera obra do acaso. O próprio Decreto 7566/1909 em seu texto afirma sua intencionalidade da formação para o trabalho especificamente para os pobres, assumindo o discurso liberal da formação mínima para o trabalho braçal para a maioria da população e a formação ampla e humanista para a elite. Ou seja, a materialização da divisão social do trabalho onde uns são formados para o trabalho braçal e outros para o trabalho intelectual.

Em relação à Escola de Aprendizes Artífices, pode-se dizer que seu projeto pedagógico, sua autonomia e sua gestão se constituíram totalmente dependentes de um sistema de forças dominantes que estava no pano de fundo de um discurso subsumido por uma corrente entrelaçada de coronéis, militares e da elite dominante da sociedade brasileira, elite que se perpetuou mediante o afago de dar migalha a quem não tem absolutamente nada e por isso mesmo parece que o pouco representa muito. Isso nada mais é do que a essência do capitalismo e sua relação com o trabalho dentro de um conceito ideológico que constitui, desde muito tempo, a longa história do adiestramento social e na divisão social do trabalho, com a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. (MANSO, 2016, p. 36)

A alta taxa de evasão e a pouca procura de alunos novos não era uma realidade apenas em Goiás, mas em todo o Brasil, conforme Manso (2016) e Pires (2014). Esta realidade propiciou que o governo federal promulgasse a Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937 transformando as Escolas de Aprendizes e Artífices em Lyceus Industriais, porém com vida curta em Goiás já que houve além da sua extinção através do Decreto-Lei nº 4.078 de 30 de janeiro de 1942, o fechamento da escola se deu também pela decorrente mudança para a nova capital do estado.

Segundo Ribeiro (2021), a mudança da capital de Goiás já havia sido anteriormente ventilada nos séculos XVIII e XIX. Era consenso entre os integrantes do novo governo de Goiás, que chegaram ao poder pelo apoio à revolução de 1930 que levou Getúlio Vargas ao governo do Brasil, de que era necessária uma mudança para a modernização de Goiás.

No século XX, além de atender expectativas pretéritas, uma nova e planejada cidade poderia projetar Goiás, enquadrando-o num modelo europeu de progresso e civilização que davam rumos à modernização no Brasil. Da mesma forma, o empreendimento acataria imposições advindas da expansão capitalista em curso, responsável pela difusão de novos valores, práticas e ideias que à medida que eram absorvidos despertavam questionamentos sobre antigos hábitos, que ao olhar de muitos goianos, seriam o principal motivo do dificultoso progresso do lugar. (RIBEIRO, 2021, p. 44)

A educação profissional também necessitava se modernizar e se enquadrar no modelo de nova sociedade pretendida pelo governo de Vargas. O modelo educacional das Escolas de Aprendizes e Artífices já não atendida a essas novas demandas. Os cursos eram voltados apenas para homens enquanto a participação da mulher na vida política e social era cada vez maior. Ainda era muito forte o caráter assistencialista quando o país necessitava de formar mão de obra qualificada para a incipiente industrialização que se pretendia.

Porém na cidade de Goiás, então sede da Escola de Aprendizes e Artífices, a mudança para Liceu Industrial pouco surtiu efeito, pois a mudança para a nova capital já era dada como certa, inclusive já com a construção da nova sede em andamento. Segundo Pires (2014) em Goiás ocorreu o único caso de fechamento da Escola de Aprendizes e Artífices no país e não houve sequer um movimento de oposição ao fechamento da escola entre os habitantes da cidade.

Também não acreditamos que a sua atuação foi relacionada a um modelo de escola voltado para a assistência à infância, ou associada a um conjunto de representações que remetesse à racionalidade amparada na ciência da higiene, a eugenia. Pelo que levantamos no relatório de seu diretor, pelo que inferimos a partir do silêncio dos habitantes da cidade sobre a atuação da escola, no descaso e preconceito com que as autoridades se referiram ou trataram a escola, é possível concluir que a atuação da escola sempre esteve relacionada aos preconceitos acerca do mundo do trabalho e sobre a pobreza que marcaram a cultura da Cidade de Goiás. Assim sua mudança para Goiânia não chegou a representar uma perda para a cidade, pois o discurso da modernização que precedeu a mudança e a construção da nova escola técnica abafou as possíveis vozes que se levantaram a favor da permanência da Escola de Aprendizes Artífices de Goiás, na cidade onde ela fora fundada. (PIRES, 2014, p. 83)

Neste contexto surge a Escola Técnica Federal de Goiás (ETFG) com uma proposta de superar os objetivos propostos para a educação profissional no decreto

de 1909 com um viés mais assistencialista fruto de uma política pautada na eugenia e no higienismo.

O Brasil da década de 1930 é um país ocupado em planejar o seu futuro calcado em sua industrialização, deixando para trás o seu passado escravocrata e agrário. Para isso o Brasil necessitava de formar trabalhadores preparados para esta nova realidade, capacitados para trabalharem na novas indústrias que seriam instaladas no país.

Em Goiás a questão da modernização se torna ponto central da administração de Pedro Ludovico Teixeira, nomeado interventor do estado assim que Getúlio Vargas assume o poder do governo federal.

O novo governo faria da modernização de Goiás sua bandeira maior. O interventor não se importaria de, rapidamente, trazer para si o mérito sobre qualquer transformação ou melhoria ocorrida no Estado, inclusive sobre aquelas que já estivessem em andamento antes da sua posse, mas isso, sem se descuidar de seu grande trunfo como líder político: a nova capital.” (RIBEIRO, 2021, p. 70).

Assim como em todos os momentos históricos, a educação irá refletir os princípios políticos e ideológicos do grupo no poder em determinado momento. O interventor Pedro Ludovico via a superação do modelo educacional da Escola de Aprendizes e Artífices como fundamental para a ideia de modernização da educação em Goiás.

Para o interventor, à época, era o ensino técnico que se apresentava mais útil para Goiás, na sua busca de superação de uma economia de base agrícola. Mas permanecia presente no imaginário sobre o ensino profissional, o seu caráter assistencialista, fruto de representações construídas ao longo da existência das Escolas de Aprendizes Artífices, e isso era um obstáculo para as novas aspirações de progresso presentes no discurso daquele momento. Na verdade o interventor goiano fazia o discurso de modernização da educação, como se esse fosse um eco do discurso da Escola Nova, capitaneado por Anísio Teixeira. (PIRES, 2014, p. 84).

Era urgente a adoção, não apenas em Goiás mas em todo o Brasil, um modelo de educação profissional voltado para a indústria, para realmente a formação de um operariado brasileiro. A questão porém do novo modelo de educação profissional não era apenas para atender o também novo modelo econômico industrial. A discussão era permeada por intenções subjetivas da simbologia da imagem de um novo Brasil moderno e uniforme em toda a sua territorialidade, ou seja, realmente um Estado-nação.

Esta simbologia da modernidade foi concretizada na própria construção da nova sede da educação profissional no estado de Goiás, a Escola Técnica Federal de Goiás, construída na década de 1940 já em Goiânia, a nova capital.

A escola foi construída com recursos federais, no entanto, sua concepção arquitetônica estava totalmente inserida nas representações que permearam o planejamento arquitetônico de Goiânia. Essas representações estavam impregnadas de sentimentos de modernização e de progresso. Assim a imagem de sua maior escola também deveria invocar tais imaginários, pois era preciso, nesse momento, disciplinar para uma nova cidade. O cidadão a ser educado não era mais aquele que fora vítima, no passado, da pobreza extrema, os “desfavorecidos da fortuna”. Por isso a escola, naquele novo momento, trazia nos seus traços arquitetônico a marca da Art Decó, a mesma que dava os contornos para o traçado e as construções da nova capital. Educava-se agora para o progresso e para a modernização. Por isso o novo prédio escolar mobilizava essas representações. Nos seus espaços amplos, na fachada limpa de detalhes, mas marcada por uma concepção arquitetônica característica, o prédio apontava para o futuro, movimentava-se assim o imaginário que convocava a todos para a construção de uma cidade “moderna”. (PIRES, 2014, p. 103).

A ETFG se tornou o símbolo da modernidade educacional de Goiás tão pretendida pelo governo federal de Vargas e a materialização desta simbologia se deu com a construção do pátio situado da ETFG que serviu como pano de fundo para as comemorações do Batismo Cultural de Goiânia em 1942.

O novo modelo de educação profissional porém visava apenas o aprendizado técnico para atender à demanda que seria gerada pelo recém implantado parque industrial brasileiro. Portanto, esta nova configuração da Rede Federal de Educação Profissional, que havia sido criada em 1909 pelo Presidente Nilo Peçanha, não conseguiu superar a dualidade educacional brasileira que contempla tipos de educação diferentes para determinadas classes econômicas e sociais.

3.1.1 – O Instituto Federal Goiano

O Instituto Federal Goiano surge assim como os demais Institutos Federais em todo o Brasil com a promulgação da Lei 11892/2008 que criou os IFs e instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. As instituições que então compuseram o IF Goiano em seu início possuíam todas uma identidade agrícola, pois haviam surgido como os antigos Patronatos Agrícolas ou já como Escola Agrotécnica Federal. Portanto é necessário considerarmos no processo histórico do Instituto Federal Goiano, como se deu a implantação do ensino agrícola no estado de Goiás.

Logo após o Decreto de 1909 que constituiu a Rede Federal de Educação Profissional, por pressão dos agricultores que ainda constituíam a verdadeira e única força econômica nacional, foi promulgado Decreto nº 8.319, de 20 de novembro de

1910, regulamentando e estruturando o ensino agrícola, então chamados de Aprendizados Agrícolas.

As instituições de ensino agrícola criadas no Brasil, a partir do início do século XX, foram resultados da ideologia ruralista. Elas objetivavam o aperfeiçoamento da produção agrícola para aumentar a competitividade internacional do país. As escolas de níveis secundário e superior eram voltadas para a classe dominante, na formação de administradores e capatazes de fazenda. Por outro lado, as escolas elementares formavam ex-escravos e a classe trabalhadora como mão de obra braçal. (MENDES, 2019, p. 41).

Percebe-se claramente neste momento inicial da educação profissional agrícola brasileira, uma proximidade entre os decretos nº 8.319 de 1910 e o de 1909 que criou as Escolas de Aprendizes e Artífices, pois ambos colaboraram com a dualidade existente e sempre encontrada historicamente na educação brasileira, com tipos de educação diversos para diferentes classes sociais e econômicas. Além desta dualidade de objetivos educacionais, havia outra semelhança entre os dois decretos que era a questão do controle social da população pobre, uma preocupação com a desocupação e o ócio, ou seja, uma forte presença do pensamento positivista e higienista.

O contexto social e econômico vivido pelo Brasil à época do Decreto nº 8.319, de 20 de novembro de 1910, mostrava um país que, apesar de já estar vivenciando pouco mais de vinte anos do fim do império e início do período republicano, ainda se encontrava no mesmo modelo de economia do século anterior. A economia brasileira era basicamente dependente da produção agrícola para exportação, sendo que esta produção era quase que uma monocultura do café.

O modelo de agricultura ainda era a dos grandes latifúndios, da monocultura, na exploração da mão de obra de ex-escravizados e de imigrantes e na falta de cuidado com solo. Ou seja, a grande abundância de terras, a mão de obra barata e o solo fértil não demandavam um grande conhecimento técnico para se conseguir safras satisfatórias e lucrativas.

Esse atraso no modelo de produção agrícola nacional, somado ao descaso cultural e financeiro dos grandes fazendeiros com a técnica, levou a um enorme retardo no ensino e formação, tanto de uma burguesia agrária moderna, quanto de operários agrícolas eficientes. A importação de mão de obra imigrante (braçal e intelectual) culturalmente adaptada aos novos processos produtivos foi mais um fator que contribuiu com o descarte de investimentos a longo prazo em escolas e laboratórios. (MENDES, 2019, p. 40).

O grande objetivo do Decreto nº 8319/1910 era superar este atraso tecnológico da agricultura brasileira aproximando-a de um modelo mais técnico e moderno de acordo com o modelo industrial planejado para ser implantado no país.

A finalidade do Decreto nº. 8.319 era garantir “a instrução técnica profissional relativa à agricultura e às indústrias correlatas, compreendendo: Ensino Agrícola, Ensino de Zootecnia, Ensino de Indústrias Rurais e Ensino de Medicina Veterinária”. A redação deste decreto remete a uma iniciativa até então contra-hegemônica de valorização da técnica e de seu domínio, como propulsores do desenvolvimento, e como fatores de superação do atraso agrícola nacional. (MENDES, 2019, p. 40).

Os Aprendizados Agrícolas tiveram pouco investimento para sua estruturação, passando poucos anos depois através do o Decreto nº. 12.893, de 28 de fevereiro de 1918 a serem denominados de Patronatos Agrícolas, que eram destinados à formação de menores abandonados ou que possuíam grande vulnerabilidade social. A instituição tinha um viés correccional dos menores de idade e entre seus objetivos, além de formar a mão de obra mais especializada para o trabalho no campo, estava a tentativa de permanência da população no campo, evitando assim a grande migração para os centros urbanos e os consequentes problemas causados pelo grande aumento da população nas grandes cidades.

Os Patronatos Agrícolas foram transformados posteriormente em Escolas Agrícolas Federais, sendo que a primeira a ser instalada no estado de Goiás foi no município de Urutaí no ano de 1953. Esta escola foi posteriormente transformada em Ginásio Agrícola de Urutaí em 1964 através do Decreto nº. 53.558, segundo Mendes (2019). Em 1979 passou a ser denominada de Escola Agrotécnica Federal de Urutaí. Em 1999, passa a ofertar ensino superior, sendo então transformada em CEFET. Atualmente é denominada de Campus Urutaí, sendo parte componente do IF Goiano. Também neste ano de 1999, foi criada uma Unidade Descentralizada (UNED) no município de Morrinhos.

O município de Rio Verde também recebeu a implantação de um Ginásio Agrícola no ano de 1967, que foi transformado em Escola Agrotécnica Federal de Rio Verde em 1993 e posteriormente em CEFET no ano de 2002. Também no ano de 1993 ocorreu a criação da Escola Agrotécnica Federal de Ceres. No ano de 2008, ligada ao então CEFET de Rio Verde, houve a criação da UNED na cidade de Iporá.

Quando da promulgação da Lei de Criação dos Institutos Federais, 11892/2008, os CEFETs de Rio Verde e Urutaí, as UNEDs de Morrinhos e Iporá e a Escola Agrotécnica Federal de Ceres, foram transformados em Campus Urutaí,

Campus Rio Verde, Campus Ceres, Campus Iporá e Campus Morrinhos, compondo assim a criação do Instituto Federal Goiano.

Posteriormente através do Plano de Expansão da Rede federal, foram criados os seguintes *campi*: Campos Belos, Catalão, Cristalina, Hidrolândia, Ipameri, Posse e Trindade.

Interessante ressaltar que a identidade agrícola das quatro instituições pioneiras do IF Goiano foram a razão de o estado de Goiás possuir dois IFs, pois o Instituto Federal de Goiás IFG, com suas instituições componentes à época possuíam um viés de cursos voltados para a formação industrial.

No Estado de Goiás, antes da criação dos IFs, estavam em funcionamento 07 instituições federais de educação profissional, sendo 04 autarquias e 03 UNEDs: Escola Agrotécnica Federal de Ceres, CEFET Rio Verde, CEFET Urutaí e sua UNED Morrinhos (todas de origem agrícola), o CEFET Goiás e suas UNEDs Jataí e Inhumas, de origem industrial. Nas primeiras discussões da criação dos IFs, a proposta era composição de apenas 01 IF no Estado de Goiás, que teria como instituição gestora o CEFET Goiás. Entretanto, houve resistência por parte das instituições de origem agrícola a aceitar essa formação devido aos motivos relatados na seção anterior: possível perda de autonomia, identidades diferentes etc. (GARCIA, 2017, p, 175).

Esta identidade agrícola do IF Goiano permanece até os dias atuais em 10 de seus 12 *campi*. Os únicos *campi* que não possuem cursos da área agrícola são o Campus Catalão e o Campus Trindade.

3.2 – A Historicidade do Campus Trindade

O Campus Trindade do Instituto Federal Goiano é resultado da instalação no início do ano de 2011 da Fase III do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional que estabelecia a criação de mais de 200 novas unidades. A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), elencou critérios para a escolha dos municípios a serem contemplados.

Para definir o número de câmpus universitários e de escolas de educação profissional por estado, o governo federal orientou-se por uma série de critérios, entre os quais estão os baixos índices de desenvolvimento da educação básica (Ideb) e a porcentagem de jovens de 14 a 18 anos nas séries finais do ensino fundamental. Na escolha dos municípios a serem contemplados, considerou a universalização do atendimento aos territórios da cidadania, a alta porcentagem de extrema pobreza, municípios ou microrregiões com população acima de 50 mil habitantes e os municípios com arranjos produtivos locais (Apl). (BRASIL, 2011).

Segundo o Relatório de Atividades para a Implantação do Campus Trindade, documento de 2014, produzido pelo grupo de trabalho responsável pelos trabalhos de planejamento e implantação do campus, o ponto inicial para a

materialização do campus ocorreu em 16 de agosto de 2011 com o lançamento da Fase III do Plano de Expansão da Rede Federal. Neste dia foi anunciado que o estado de Goiás seria contemplado com cinco novos *campi*, sendo 3 para o IF Goiano e dois para o Instituto Federal de Goiás, o IFG. Dos três novos campus do IF Goiano, um seria no município de Trindade e os outros dois nos municípios de Campos Belos e Posse. Em entrevista a esta pesquisa, o Professor Júlio César Garcia, Diretor Geral do Campus Trindade e à época Diretor de Implantação, o município de Trindade se encaixava nos critérios da SETEC e também houve uma articulação política para a escolha de Trindade realizada pela Deputada Federal Flávia Morais.

Além dos critérios já citados, também havia a necessidade de doação de um terreno do município para o IF Goiano visando a construção do Campus. Por determinação do então Reitor à época, Prof. José Donizete Borges, a área deveria possuir uma metragem mínima para atender as necessidades do campus, solicitação também atendida pela prefeitura municipal.

Sendo assim após reuniões com a prefeitura e comunidade do município de Trindade, resolveu-se a doação por parte do município de uma área para a construção do campus. Esta doação foi oficializada através da Lei Municipal nº 1433 em 24 de outubro de 2011 na qual autoriza alienação de imóvel, por doação ao IF Goiano, sendo a área escriturada em 25 de Abril de 2012. Ainda no ano de 2012 iniciou-se o processo de licitação para a construção das instalações do Campus Trindade com o processo se encerrando já em 2013 com a construção iniciando em março de 2013.

A partir de julho de 2013 foi elaborado pela equipe de implantação do campus, um plano de trabalho cujo objetivo era realizar:

[] reuniões setoriais com os segmentos que compõem a economia e a sociedade do município de Trindade, afim de conhecer as demandas produtivas daquela economia, buscando assim fundamentar a proposição dos futuros cursos que irão ser ofertados pelo Câmpus. (BRASIL, 2014, p. 11)

O Diretor do campus, Professor Júlio César Garcia, enfatiza que a pesquisa para se conhecer quais os cursos seriam ofertados, não seria realizada com os possíveis alunos, mas sim com os setores que iriam empregar os futuros profissionais formados pelo Campus Trindade. Estas reuniões, denominadas de “Dialogando com a Cidade” aconteceram com representantes das principais indústrias instaladas no município, responsáveis por cerca de cinco mil empregos diretos. Também foram realizadas reuniões com o CDL (Clube de Diligentes Lojistas), Rotary, ABIH

(Associação Brasileira da Indústria de Hotéis), Sindicato dos Contadores, SEBRAE e Secretaria Municipal de Indústria e Comércio. As reuniões eram na verdade uma pesquisa qualitativa, pois o intuito era saber do setor produtivo qual tipo de profissional e de que área eles necessitavam empregar.

Após as reuniões com os setores responsáveis pela produção econômica do município, o grupo iniciou uma série de reuniões com os órgãos responsáveis pela educação em Trindade e região, pois a atuação na formação de professores é uma das demandas legais que a instituição deve cumprir.

Além das conversas com o setor econômico, foram realizadas reuniões com a Secretaria Municipal de Educação, Subsecretaria de Educação de Trindade e de São Luís de Montes Belos, para conhecermos as demandas por formação de professores da região em que o futuro campus se encontra, composta por mais de quinze municípios. (BRASIL, 2014, p. 11)

A conclusão do grupo de estudo após as reuniões era de que existia uma grande demanda em vários setores da indústria, comércio e serviços, conforme descrito no relatório produzido.

- 1) A economia de Trindade está centrada em três eixos: indústria, comércio e serviços;
- 2) No setor industrial é latente a demanda por profissionais da área de automação industrial, mecatrônica e eletromecânica;
- 3) No setor comercial a grande deficiência de mão-de-obra na área administrativa;
- 4) No setor de serviços o turismo religioso apresentou um crescimento significativo nos últimos quatro anos, e ocupações como barman, guia turístico, atendente e gestores de turismo é visível; vale salientar que o SEBRAE possui estudo relevante sobre esta atividade econômica no município;
- 5) Além desses ramos da economia, percebeu-se um espaço significativo na área de construção civil, desde a formação para atuar no “chão da obra” como também para formação de técnicos em edificações e ou engenheiros civis. O setor de alimentos também merece destaque, uma vez que o município possui indústrias de bebidas, laticínios, e estará em funcionamento em breve um frigorífico de aves e na região um frigorífico bovino. Cabe ressaltar ainda a construção da Plataforma Logística Multimodal em Goianira.
- 6) Em nível superior, é grande a demanda por cursos de Licenciaturas, além do curso de Pedagogia e de formação continuada de professores (Pós-graduação *latu e strictu sensu*). (BRASIL, 2014, p. 11)

A ideia inicial do grupo de trabalho, analisando empiricamente as características da cidade, imaginaram que haveria uma demanda alta por cursos na área de turismo e hotelaria devido ao turismo religioso existente na cidade, na área de moda e administração. As reuniões com os setores produtivos demonstraram que estas demandas eram poucas e pontuais e que o foco deveria ser na área de tecnologia para atender o parque industrial da cidade, fato que de certa forma surpreendeu o grupo de trabalho ao tomarem conhecimento do quantitativo de empresas instaladas no polo industrial de Trindade.

Com a posse destas informações o grupo de trabalho idealizou um questionário a ser aplicado no município focando na escolha dos cursos técnicos com a finalidade de após a decisão entre quais cursos seriam oferecidos, poder dar andamento às demais demandas como montar e equipar laboratórios e biblioteca, realizar concurso de professores e adquirir mobiliário.

O questionário foi aplicado aos funcionários do comércio e das indústrias de Trindade, já nas escolas, foi direcionado aos estudantes e docentes de 8º e 9º anos do Ensino Fundamental e 2º e 3º anos do Ensino Médio, totalizando 2.343 (dois mil trezentos e quarenta e três) questionários.

Após a análise dos questionários o grupo responsável pela implantação elencou uma quantidade de possíveis cursos a serem ofertados pelo Campus Trindade:

Compreendendo o papel dos Institutos Federais de Educação a partir da lei 11.892/2008, vislumbramos os possíveis cursos a serem ofertados no Câmpus Trindade:

- 1) Médio técnico, concomitante, pós-médio, proeja: Eletromecânica ou Automação Industrial e ou Mecatrônica, Administração ou Secretariado e ou Comércio, Produção de Modas ou Vestuário, Hospedagem, Alimentos, Computação Gráfica, Logística, Edificações;
- 2) Bacharelados: Engenharia Civil, Engenharia de Alimentos, Engenharia Mecatrônica;
- 3) Tecnólogos: Gestão de Recursos Humanos ou Gestão de Turismo, Design de Modas ou Produção de Vestuário, Alimentos, Jogos Digitais;
- 4) Licenciaturas: Química, Ciências Biológicas, Matemática, Física; Pedagogia
- 5) Pronatec: cursos de curta duração que atendam demandas pontuais em alguns setores da economia, como por exemplo, Barman, Camareira, Pedreiro dentre outros. (BRASIL, 2014, p. 24).

Sendo assim, optou-se pela oferta de quatro cursos no Ensino Médio Integrado. O cursos de Automação Industrial e Eletrotécnica foram escolhidos pela alta demanda de profissionais para atuarem nas indústrias. O curso de Informática para Internet foi ofertado pois foi percebida a necessidade para o desenvolvimento de programação para dispositivos móveis. Já a oferta do curso de Edificações se deu devido à proximidade de Goiânia, cidade que possui uma alta demanda e com um grande mercado na área da construção civil.

O plano de ação do grupo de trabalho para a implantação do Campus Trindade é corroborado por Pacheco (2011):

A estrutura multicampi e a clara definição do território de abrangência das ações dos Institutos Federais afirmam, na missão dessas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. Na busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional, os cursos nas novas

unidades deverão ser definidos por meio de audiências públicas e da escuta às representações da sociedade (PACHECO 2011, p. 14)

Após a definição dos cursos a serem ofertados pelo Campus Trindade, o corpo docente começou a ser formado com docentes da área propedêutica para as disciplinas relacionados ao ensino médio, como também com docentes das respectivas áreas técnicas. A escolha e seleção do corpo docente se deu através da remoção e redistribuição de docentes de outros *campi* do IF Goiano e de outros Institutos Federais, além de concursos públicos para docentes efetivos.

O planejamento do grupo gestor do Campus Trindade era de que os primeiros três anos de funcionamento das atividades serviriam para a estruturação dos cursos do Ensino Médio Integrado tanto para a construção e aparelhamento dos laboratórios como também para a composição do corpo docente. As atividades acadêmicas se iniciaram em março de 2015, com as turmas dos cursos do EMI e a oferta também dos mesmos cursos na modalidade subsequente no período noturno.

Sendo a verticalização do ensino uma política prevista na Lei nº 11892/2008, o Campus Trindade em cumprimento à essa normatização e com a conclusão ao final do ano de 2017 das primeiras turmas do Ensino Médio Integrado, inicia a oferta das primeiras turmas do ensino superior. Seguindo a lógica de aproveitamento do corpo docente e da estrutura física planejada pela verticalização do ensino, abre no início de 2018 as turmas de Engenharia Civil e Engenharia Elétrica, e o curso de Engenharia de Computação tem seu início no ano de 2019.

O Diretor Geral do Campus Trindade, Júlio César Garcia, enfatiza que os três cursos das engenharias do ensino superior são ofertadas no período noturno como uma estratégia para atender estudantes que precisam trabalhar durante o dia e não têm condições de arcar com mensalidades de uma instituição privada. Na região metropolitana de Goiânia, as instituições públicas que ofertam estes cursos de engenharia são todos no período diurno e integral. Já os cursos noturnos são em instituições privadas, o que acaba inviabilizando o acesso a estes cursos de pessoas com baixa renda e que já se encontram empregadas no mercado de trabalho.

Analisando o processo de constituição do Campus Trindade podemos compreender que a verticalização do ensino serviu como um eixo para o processo de construção e crescimento do campus. Há de se destacar também o minucioso trabalho de pesquisa que resultou na escolha dos cursos técnicos e superiores

voltados para atender uma demanda iminente do mercado de trabalho no setor produtivo local.

Foto 1: Fachada Campus Trindade



Créditos:Tainá Borges – Assessora de Comunicação do Campus Trindade

Foto 2: Blocos de salas de aula do Campus Trindade



Créditos:Tainá Borges – Assessora de Comunicação do Campus Trindade

Foto 3: Complexo Esportivo Campus Trindade – Campo Society e Ginásio de Esportes



Créditos:Tainá Borges – Assessora de Comunicação do Campus Trindade

Foto 4 – Interior do Ginásio de Esportes



Créditos:Tainá Borges – Assessora de Comunicação do Campus Trindade

As fotos acima mostram parte da estrutura física do Campus Trindade, sendo a foto 1 a fachada do campus e lateral do auditório. A foto 2 mostra a parte interna do bloco de salas de aulas no pavimento superior e a administração, secretaria acadêmica e alguns laboratórios no pavimento inferior. A foto 3 retrata a parte externa do complexo esportivo do Campus Trindade com o ginásio de esportes e campo de futebol society, sendo que a foto 4 mostra a parte interna do ginásio de esportes que além da quadra poliesportiva possui também dois vestiários, almoxarifado e sala de professores.

A historicidade da constituição da educação profissional no estado de Goiás, do Instituto Federal Goiano e do Campus Trindade alicerçam a análise e compreensão dos dados coletados nesta pesquisa através da aplicação de questionário sociocultural e entrevista semiestruturada, que serão mostrados a seguir.

3.3 – Perfil sócio econômico cultural dos egressos do EMI do IF Goiano – Campus Trindade

Compreender a política de verticalização do ensino no Instituto Federal Goiano e suas implicações nos itinerários formativos dos alunos egressos do Ensino Médio Integrado do Campus Trindade é o objetivo principal desta pesquisa. Para tanto, é necessário conhecer, compreender e interpretar a realidade social e cultural dos estudantes.

A fim de alcançar este objetivo, serão utilizados referenciais teóricos e metodológicos pautados em Pierre Bourdieu (1930-2002) em que buscaremos a compreensão da ação dos agentes em seu contexto e relações, assim como a constituição histórica, social e política do objeto. A análise destes fatores se dará pela busca de sentido das ações e posições observadas, não meramente a explicação do fato, mas a sua compreensão no conjunto e possível totalidade.

Os conceitos da teoria de Bourdieu partem do que ele denomina de problema epistemológico, uma contradição principalmente entre as teorias de Durkheim e Weber. A teoria de Weber tem o seu princípio fundante, o seu ponto de partida no sujeito individual, já para a Durkheim a sociedade é o objeto central.

“Bourdieu buscou resolver essa dicotomia ao propor uma articulação dialética entre o ator social e a estrutura social, que denominou como conhecimento praxiológico.” (CAVALCANTE, 2017, p. 112). A Praxiologia não se basta apenas com

as relações objetivas entre indivíduo e sociedade, entre sujeito e objeto, visto que o mesmo se aprofunda nas relações dialéticas de influências objetivas e subjetivas existentes entre as duas partes, onde elas se atualizam e tendem à reprodução.

Como uma opção ao dualismo existente entre o objetivismo de Durkheim e o subjetivismo de Weber, Bourdieu propõe a Praxiologia como uma fusão das duas teorias sociais já postas. A teoria praxiológica afirma que existe uma impossibilidade de o indivíduo se abstrair da realidade imposta pelas estruturas sociais, mas também não possuem uma liberdade de ação que ocorra à margem destas estruturas. As estruturas estão entranhadas no sujeito e norteiam suas ações e pensamentos, e a mediação entre a imposição social das estruturas e o subjetivismo, se dá na forma como cada sujeito incorpora e reproduz a realidade. “[...] como os sujeitos incorporam e produzem suas subjetividades estariam ligados ao grupo social em que pertencem.” (CAVALCANTE, 2017, p. 116). A subjetividade é a forma de lidar com as estruturas sociais e Bourdieu denomina essa interatividade com o nome de *Habitus*. Segundo Bourdieu (1983), pode-se conceituar o *Habitus* como:

[...] sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente reguladas e regulares sem ser o produto da obediências a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente. (BOURDIEU, 1983, p. 61).

O *habitus* é o ponto de equilíbrio entre as estruturas sociais e a visão ou adequação individual ou coletiva das imposições e obrigações estruturadas socialmente. É ao mesmo tempo uma interiorização da exterioridade e uma exteriorização da interioridade. É a forma de enxergar o mundo e de como esse mundo te influencia, para então o indivíduo se posicionar perante a sociedade. O *habitus* é o resultado prático da relação dialética entre o sujeito e a sociedade.

Outro ponto importante na construção da teoria praxiológica é o conceito de “Campo”. Como campo, Bourdieu entende que são “certos espaços de posições sociais nos quais, determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado” (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2009, p. 31).

Os campos se apresentam à apreensão sincrônica como espaços estruturados de posições (ou de postos) cujas propriedades dependem das posições nestes espaços, podendo ser analisadas independentemente das características de seus ocupantes (em parte determinadas por elas). (BOURDIEU, 2007, p. 1).

À medida que a sociedade vai se desenvolvendo e aumentando o seu número de campos de atuação (sociais, artísticos ou de trabalhos), estes mesmos campos tendem a se tornarem mais específicos e mais autônomos em relação aos demais campos. Essa autonomia invariavelmente produzirá no interior desse campo uma disputa pelo controle, produção e direito legítimo de representação desse campo, para poder classificar e hierarquizar os próprios bens produzidos.

Cada campo de produção simbólica seria um palco de disputas – entre dominantes e pretendentes – relativas aos critérios de classificação e hierarquização dos bens simbólicos produzidos e, indiretamente, das pessoas e instituições que os produzem. Da mesma forma, seria possível dizer que, no conjunto da sociedade, os agentes travam uma luta, mais ou menos explícita, em torno dos critérios de classificação cultural. Certos padrões culturais são considerados superiores e outros inferiores: distingue-se entre alta e baixa cultura, entre religiosidade e superstição, entre conhecimento científico e crença popular, entre língua culta e fala popular. Os indivíduos e as instituições que representam as formas dominantes da cultura buscam manter sua posição privilegiada, apresentando seus bens culturais como naturalmente ou objetivamente superiores aos demais (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 33).

Bourdieu (1983) afirma ainda que o campo social é o local onde se dão as relações entre os indivíduos, grupos e estruturas sociais, onde o interesse em se sobrepor aos demais agentes do campo proporciona uma mobilidade perene dentro do campo, devido ao enfrentamento constante das forças (capitais). Funciona como uma espécie de mercado, onde a maior acumulação de uma ou mais das quatro formas de capital (econômico, cultural, social e simbólico) dará a um agente a dominação deste determinado campo, uma hegemonia sobre este “mercado”.

Convém lembrar que dependendo do tipo de campo (artístico, religioso ou esportivo, por exemplo), a acumulação de uma ou outra forma de capital será preponderante sobre as demais para definir a hegemonia deste determinado campo. Também serão diferentes as estratégias de alteração ou conservação da hegemonia do campo.

Estes conceitos de Bourdieu, tipos de capitais, *habitus* e campos e espaços sociais terão grande relevância ao analisarmos e buscarmos compreender a realidade social e as estratégias das famílias e dos próprios estudantes em relação à continuação e a dimensão de suas vidas acadêmicas em relação.

Aprofundando no objetivo da pesquisa procuraremos compreender e analisar as possibilidades e limites da política de verticalização do ensino no itinerário formativo dos egressos dos cursos de Ensino Médio Integrado do IF Goiano – Campus Trindade, como também identificar se, e como a verticalização do ensino atua como um fator de permanência e êxito nos cursos do Ensino Médio Integrado e do Ensino Superior do IF Goiano – Campus Trindade.

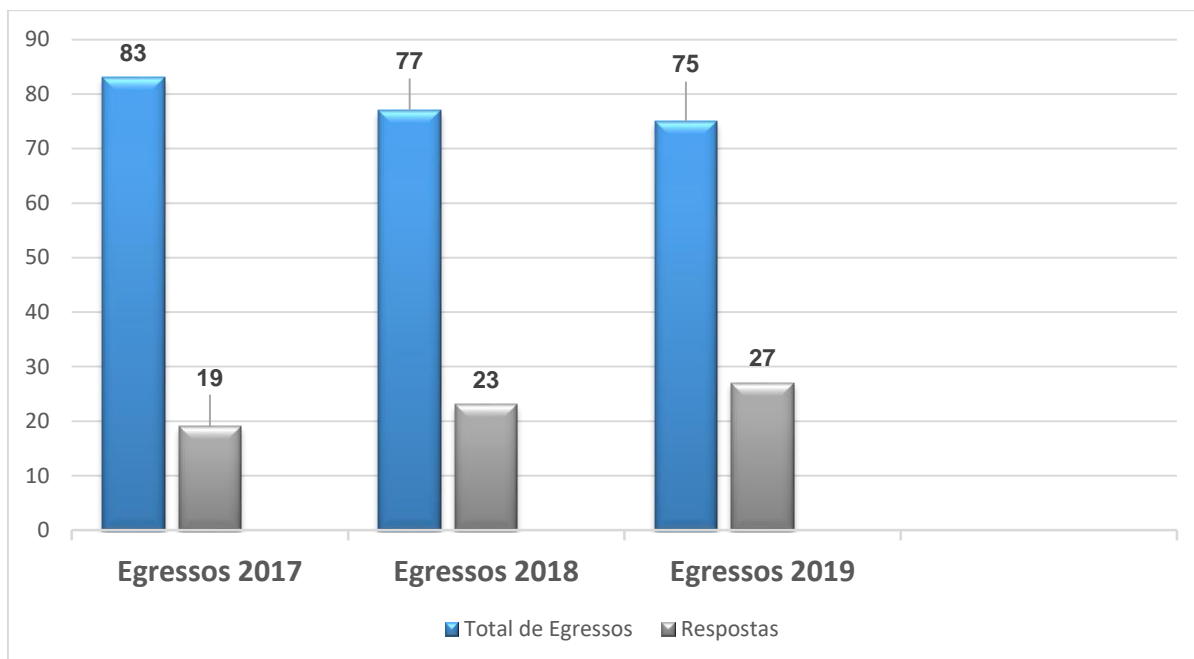
Sendo assim, foi aplicado um questionário sociocultural aos egressos do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio do IF Goiano – Campus Trindade dos anos de 2017, 2018 e 2019 com a finalidade de traçar os seus respectivos itinerários formativos e o perfil sociocultural destes egressos. Estas turmas foram escolhidas para a pesquisa por serem as primeiras a concluírem os cursos, visto o Campus Trindade ter iniciado suas atividades acadêmicas no ano de 2015. O levantamento do quantitativo de egressos e os respectivos contatos foi realizado através do Núcleo de Acompanhamento de Egressos do IF Goiano - Campus Trindade.

Antes de tratarmos especificamente do itinerário formativo, serão abordadas as condições socioculturais dos egressos das turmas do Ensino Médio Integrado nos anos de 2017, 2018 e 2019. No questionário sociocultural também foram levantadas as condições estruturais que poderiam influenciar na permanência e êxito dos alunos e sua consequente continuidade na vida acadêmica.

O questionário sociocultural foi aplicado no mês de junho de 2021, portanto durante o período sem aulas presenciais, o que acabou prejudicando no quantitativo de respostas, pois os contatos foram feitos via redes sociais.

O primeiro gráfico mostra a relação entre o total de concluintes das turmas e a quantidade de sujeitos participantes da pesquisa. O ano de 2017 marcou a conclusão das primeiras turmas do Ensino Médio Integrado do campus Trindade. Neste ano, 83 estudantes concluíram o curso, sendo que 19 responderam o questionário. Dos 77 concluintes do ano de 2018, 23 participaram da pesquisa e dos 75 concluintes do ano de 2017, 27 egressos responderam o questionário. Portanto dos 235 egressos, foram obtidas 69 respostas, ou seja, 29,3% do total de egressos.

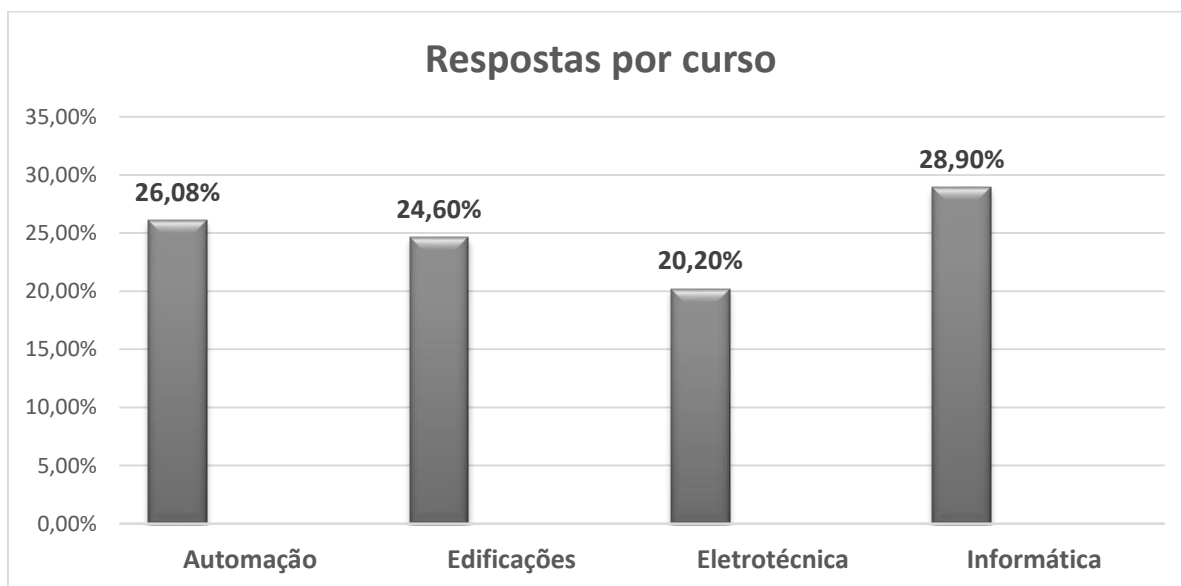
Percebe-se que quanto maior o tempo de saída do Ensino Médio Integrado, menor o percentual de respostas. Isso pode se dar devido ao sentimento de pertencimento ainda estar mais presente nas turmas que concluíram o EMI a menos tempo.

Gráfico 1 – Relação entre total de egressos do EMI e total de respostas

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2022).

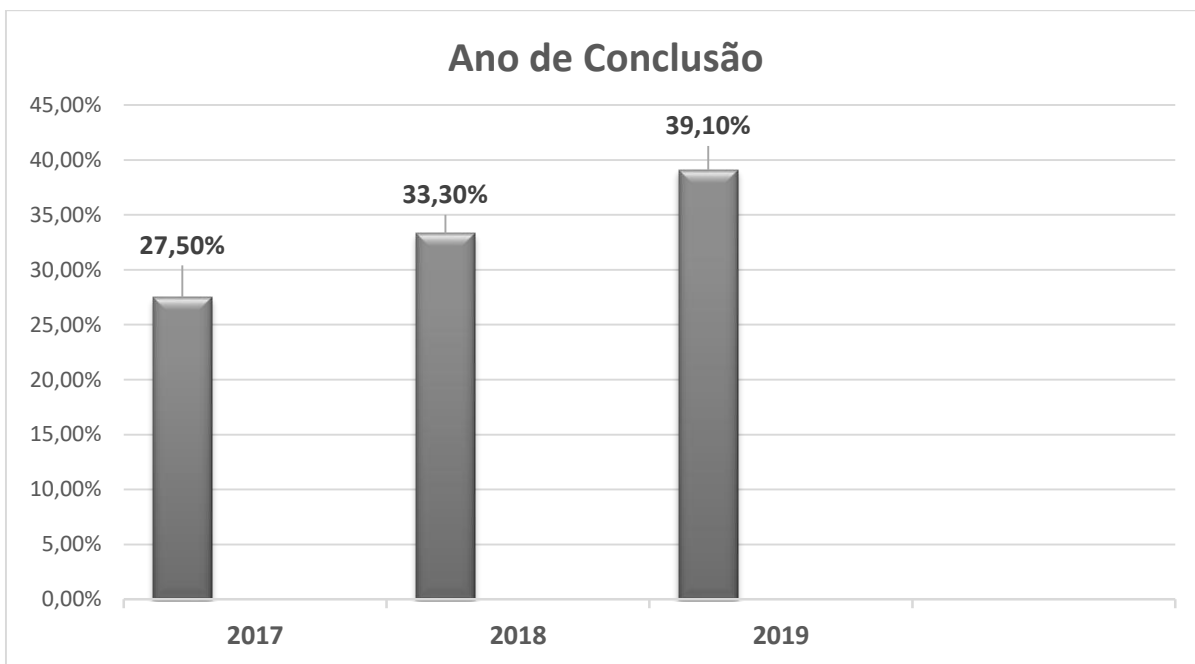
Fazendo o recorte por curso, responderam o questionário sociocultural da pesquisa um total de 26,08% dos egressos do curso de Automação Industrial; 24,6% dos egressos do curso de Edificações; 20,2% dos egressos do curso de Eletrotécnica e 28,9% dos egressos do curso de Informática.

O próximo gráfico mostra o percentual de respostas por curso.

Gráfico 2 - Percentual de respostas por curso

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2022).

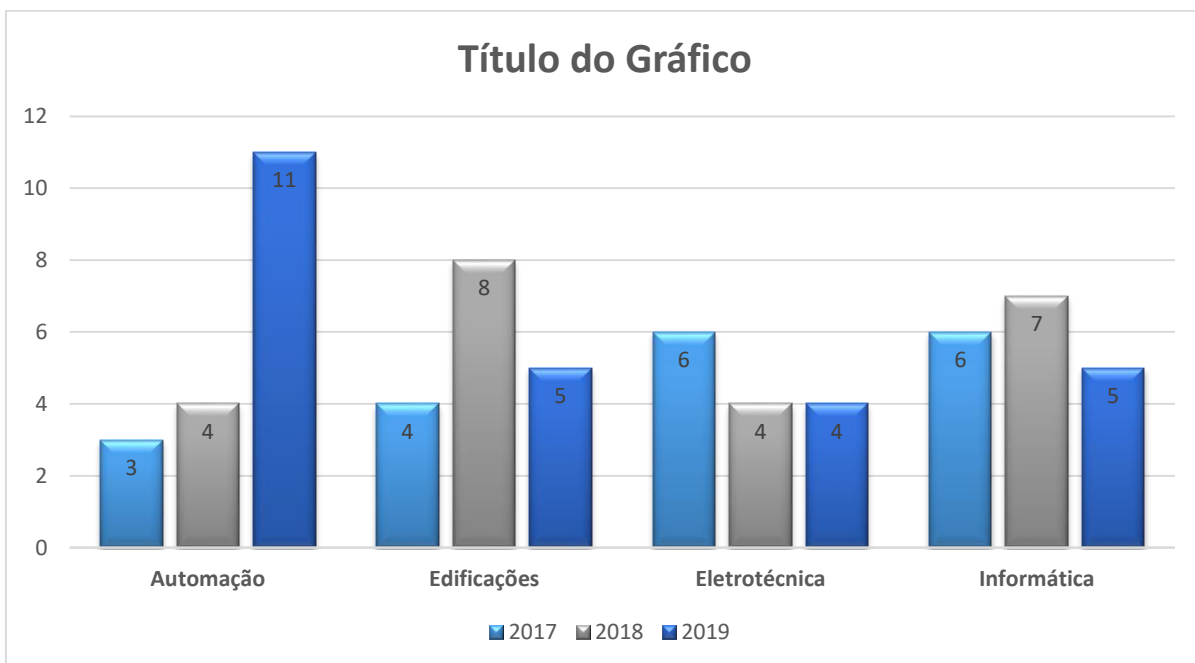
O gráfico 3, a seguir, demonstra o percentual de respostas por ano de conclusão.

Gráfico 3 - Percentual das respostas por ano de conclusão

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2022).

Sendo o recorte feito por ano de conclusão, 27,5% das respostas foram de egressos do ano de 2017, 33,3% foram de egressos do ano de 2018 e 39,1% dos egressos do ano de 2019.

O Gráfico 4 a seguir mostra a distribuição das respostas por curso e ano de conclusão.

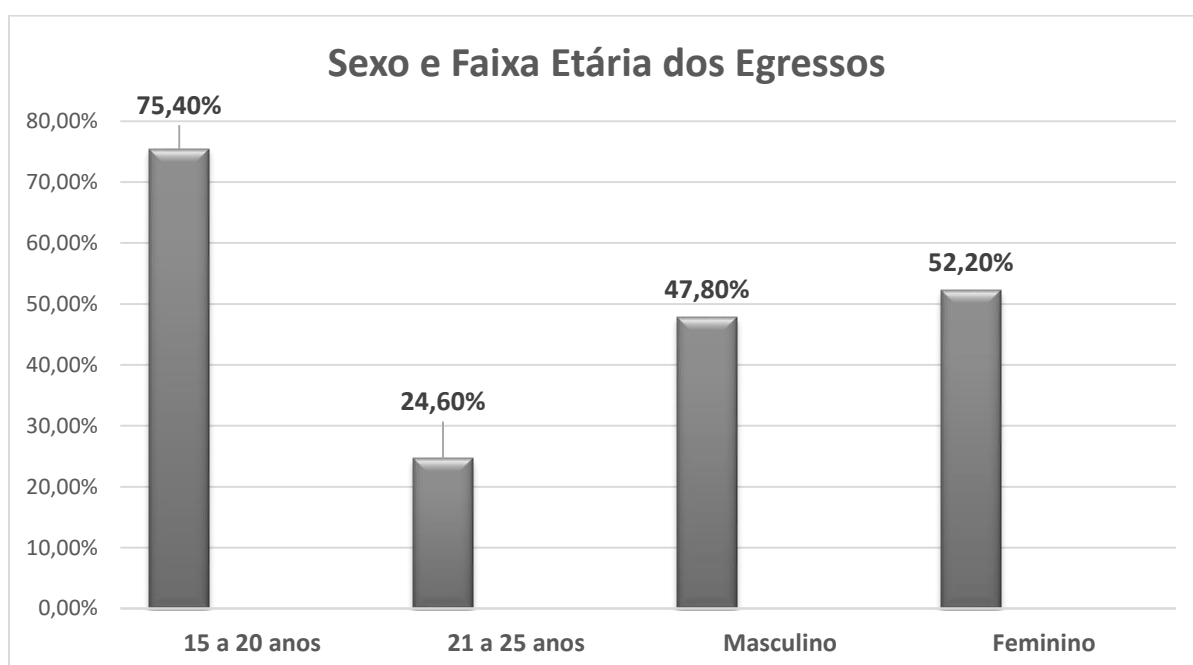
Gráfico 4 – Quantitativo de respostas por curso e ano de conclusão

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2022).

É possível perceber que exceto a turma de Automação Industrial que concluir o curso no ano de 2019 que teve uma média de respostas superior às demais turmas, houve um equilíbrio no quantitativo de respostas por cada curso e por ano, o que para a qualidade da pesquisa é um fator positivo pois diversificou bastante a amostra de sujeitos pesquisados entre os diferentes tipos de curso e diferentes anos de conclusão.

O Gráfico 5, a seguir, demonstra a faixa etária e sexo dos estudantes egressos, onde a grande prevalência é de jovens na faixa etária dos 15 aos 20 anos de idade com 75,4%.

Gráfico 5 – Sexo e Faixa Etária dos Egressos



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2022).

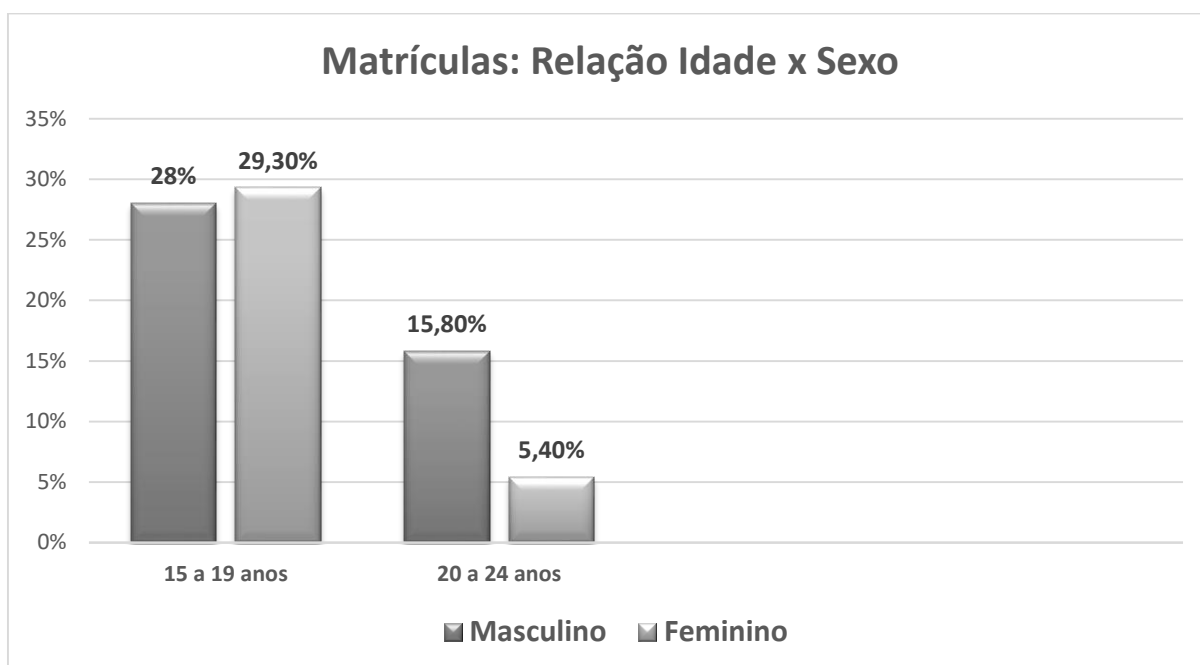
Entre a faixa dos 21 aos 25 anos o percentual é de 24,6%, ou seja, 100% dos egressos pesquisados estão na faixa etária entre 15 e 25 anos de idade. Isso significa que o Ensino Médio Integrado do Campus Trindade está atendendo estudantes jovens na idade escolar correspondente. Esta afirmação é demonstrada pelo alto índice percentual na faixa etária até os vinte anos, quando normalmente ocorre a transição do ensino médio para o superior. O gráfico 5 demonstra ainda a relação na distribuição de vagas entre os sexos masculino e feminino, sendo que 52,2% de concluintes que responderam o questionário sociocultural é formado pelo sexo feminino e 47,8% pelo sexo masculino.

Em relação à distribuição de vagas entre os sexos masculino e feminino, através da Plataforma Nilo Peçanha demonstra em seus dados referentes ao ano de

2021, podemos perceber que na idade que seria correspondente aos estudantes do Ensino Médio Integrado há um equilíbrio na relação masculino / feminino que não acontece na idade correspondente aos estudantes do ensino superior.

O gráfico 6 logo abaixo, mostra a distribuição do percentual do total de matrículas do Campus Trindade entre os sexos masculino e feminino. Através da análise do gráfico, nota-se que na faixa etária entre 15 e 19 anos que teoricamente corresponde ao Ensino Médio Integrado há um equilíbrio entre matrículas do sexo masculino e matrículas do sexo feminino. O sexo feminino na faixa etária de 15 a 19 anos contempla 29,3% do total de matrículas do campus, sendo que na mesma faixa etária o sexo masculino possui 28% do total de matrículas do campus.

Gráfico 6: Matrículas e distribuição por idade e Sexo



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir dos dados da Plataforma Nilo Peçanha (2022).

Na faixa etária de 20 a 24 anos que corresponde mais ao ensino superior, essa relação se inverte, pois a quantidade de matrículas do sexo masculino é praticamente o triplo da quantidade de matrículas do sexo feminino.

Se considerarmos apenas as matrículas do Ensino Médio Integrado e do Ensino Superior, esta diferença se mostra ainda mais clara. No Ensino Médio Integrado, considerando a faixa etária entre 14 e 19 que é onde estão concentradas 97,5% das matrículas desta modalidade de ensino, 45,8% correspondem às matrículas do sexo masculino e 52,4% correspondem às matrículas do sexo feminino.

Já no ensino superior as matrículas correspondentes ao sexo masculino são 73,2% do total de matrículas, sendo que as matrículas do sexo feminino são

apenas 26,8% das matrículas no ensino superior. Estes dados podem em um primeiro momento, em uma definição rasa e empírica, reafirmar que as engenharias são cursos voltados ao público masculino, porém percebemos que esta ideia está fortemente ligada a um preconceito enraizado nas instituições de ensino e também em relação à inserção no mercado de trabalho.

No rastro dessa discussão, ressalta-se a necessidade de considerar que os diversos padrões e estereótipos, que são estabelecidos e determinados a cada gênero, moldam, de maneira profunda e permanente, os significados que são atribuídos dentro da sociedade às ocupações, e às carreiras, criando, nos círculos acadêmicos, o entendimento de que há carreiras mais afeitas a mulheres e carreiras propriamente masculinas. Como consequência, esses padrões e normas, simbolicamente estabelecidos, dão cor, forma e dividem sexualmente as carreiras e ocupações no mercado de trabalho, influenciam também no valor social atribuído aos espaços e currículos dentro da universidade. (SOUZA, 2021, p. 33)

Vários podem ser os motivos que levam à baixa procura feminina aos 3 cursos de graduação em engenharia do Campus Trindade, dentre os quais podemos supor que as mulheres não querem conviver em um ambiente predominantemente masculino, ou que elas estão buscando o Ensino Médio Integrado do Campus Trindade por ser uma instituição que lhes dará, em suas percepções, boas condições de ingressarem em outros cursos superiores em outras instituições.

Em pesquisa realizada por Souza (2021), que estudou mulheres cotistas do IF Goiano no curso de Agronomia no Campus Urutaí, a partir do recorte de gênero, percebeu-se menos de 20% das matrículas eram de mulheres e que entre os motivos da escolha do curso o peso maior estava na vontade e satisfação pessoal do que no retorno financeiro, porém acreditavam que o prestígio da instituição seria um diferencial na ocupação dos espaços no mercado de trabalho, o que corrobora com esta pesquisa.

Bourdieu (2014), ao estudar o ensino superior, suas desigualdades de acesso, confirma que o *habitus* é fator mediador da escolha do curso, conforme cita Souza (2021).

Nesse momento, importa, ainda, discutir os limites e as potencialidades do referencial teórico de Pierre Bourdieu, como instrumento de interpretação do processo de escolha dos estudos superiores. Uma questão fundamental ao entendimento do processo de escolha na perspectiva dos atores, requer o entendimento do caráter estrutural das práticas sociais que atuam na intersecção entre o subjetivismo dos atores e o simples objetivismo que as reduz à execução mecânica de estruturas externas e predefinidas. (SOUZA, 2021, p. 54-55).

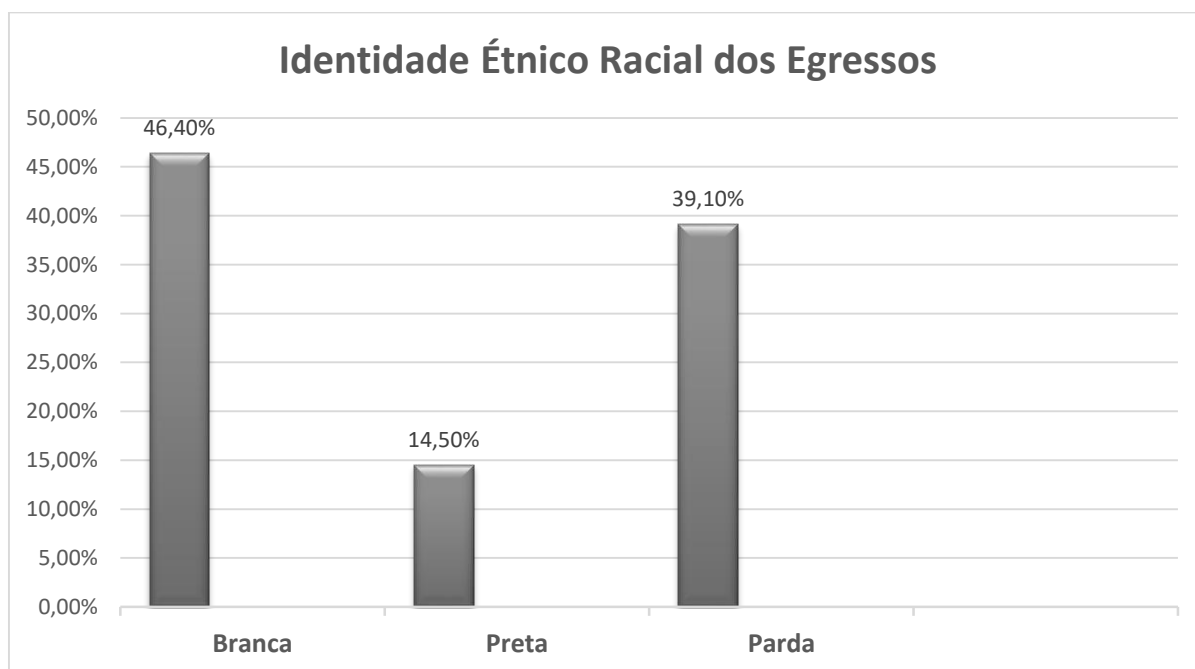
Para Bourdieu (2014), as ações dos agentes são a relação entre a estrutura socialmente colocada e as adequações que suas condições objetivas oferecem.

Como exemplo de como o *habitus* pode interferir nas escolhas podemos citar o fato de que contabilizando todos os doze *campi* do IF Goiano as mulheres representam 72,8% das matrículas nos cursos de Licenciatura. A análise sobre a quantidade de mulheres matriculadas nas nos cursos de engenharias e nas licenciaturas demonstram que as estruturas sociais ainda são uma barreira na escolha das mulheres do curso superior, pois Bourdieu afirma que “uma mudança de *habitus* é um processo difícil, pois está subordinada a mudanças mais profundas nas estruturas sociais” (BOURDIEU, 2014, p.129).

O Gráfico 7 retrata a identidade étnico-racial dos egressos. Importante ressaltar que a identidade étnico-racial é realizada através de uma auto identificação, o seja, é a forma como a pessoa se enxerga ou se coloca e se identifica em determinada condição ou grupo.

A maioria dos egressos se identifica como pertencentes à cor branca, 46,4%. Os pertencentes à parda são 39,1% e 14,5% se declaram pertencentes à cor preta, conforme demonstra o próximo gráfico.

Gráfico 7 – Identidade étnico racial dos egressos



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2022).

Somando-se os percentuais de cor preta e parda temos um total de 53,6% dos egressos. Este dado se torna relevante se confrontarmos com dados obtidos em publicação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil”, de 2019. Segundo os dados publicados sobre a

população entre 15 e 17 anos, 76,5% dos brancos estão cursando o ensino médio, e apenas 64,9% dos pretos e pardos estão cursando o ensino médio.

Segundo a Plataforma Nilo Peçanha, ambiente virtual de coleta, validação e disseminação de dados estatísticos da Rede Federal, no Campus Trindade dos estudantes matriculados no ano de 2021 que declararam sua identidade étnico-racial, 60,7% se declararam pretos e pardos e 37,5% se declararam brancos. Os 1,8% restantes se declararam amarelos ou indígenas. Ou seja, a maioria dos estudantes são pretos e pardos. Em toda Rede Federal, os números são um pouco diferentes, mas não muito distantes, sendo que 56,9% dos alunos da Rede Federal matriculados no ano de 2021 se declararam pretos ou pardos e 41,1% se declararam brancos. Os 2% restantes se declararam amarelos ou indígenas. O quadro a seguir faz uma comparação entre renda familiar e identificação racial no Campus Trindade e em toda a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Quadro 4 – Comparação identificação racial e renda familiar – Rede Federal e Campus Trindade

| Identificação racial e renda | Campus Trindade | Rede Federal |
|---|-----------------|--------------|
| Pretos e pardos | 60,7% | 56,9% |
| Branco | 37,5% | 41,1% |
| Pretos e pardos com renda até 1 salário mínimo | 69,8% | 58,5% |
| Pretos e pardos com renda de 1 a 3,5 salário mínimo | 26,3% | 35% |
| Pretos e pardos com renda de mais de 3,5 salários | 3,8% | 6,4% |

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir de dados obtidos na Plataforma Nilo Peçanha (2022).

Ao compararmos os estudantes matriculados na Rede Federal e no Campus Trindade, utilizando como fator a identificação racial e renda familiar pode-se constatar que o Campus Trindade, ainda que não com números muito distantes porém maiores que a média nacional, atende mais estudantes de baixa renda, pretos e pardos.

O Quadro 4 mostra que conforme a renda familiar vai subindo a proporção entre pretos e pardos vai diminuindo. A grande maioria pretos e pardos (69,8%) se encontra na menor faixa de renda, até 1 salário mínimo. Na maior faixa de renda, mais de 3 salários mínimos e meio, apenas 3,8% de estudantes pretos e pardos se encontram nesta faixa de renda.

Como forma de ilustrar essa relação entre desempenho acadêmico, identificação racial e renda familiar, utilizaremos a faixa de renda de até 1 salário mínimo. No ano de 2019, 75,4% dos estudantes pretos matriculados no Campus Trindade estavam posicionados na faixa de renda de até 1 salário mínimo. Entre os pardos, esse número era de 66,5% e entre os brancos 59,6%. Ou seja, proporcionalmente havia mais estudantes pretos e pardos do que brancos posicionados na menor faixa de renda familiar.

Segundo Pierre Bourdieu, no livro “Escritos de Educação” (Org.: NOGUEIRA; CATANI, 2007) durante muito tempo as instituições de ensino viveram uma grande estabilidade pois eram destinados a um determinado público claramente possuidor de grande capital econômico e com vasta bagagem cultural. Em seus dizeres, as escolas eram lugares “[...] onde os alunos oriundos de “boas famílias” podem seguir, ainda hoje, uma trajetória escolar que não é radicalmente diferente daquela que foi seguida pelos pais ou avós.” (BOURDIEU, 2007, p. 219).

A partir do final dos anos de 1950 na França, houve uma popularização da educação, fazendo com que as instituições de ensino comesçassem a ser construídas também nas periferias em uma tentativa de que fossem oferecidas maiores oportunidades educacionais aos diferentes grupos sociais através do acesso ao ensino secundário para classes populares. Assim categorias sociais que até então eram ignoradas e excluídas do meio educacional começaram a frequentar espaços que eram até então reservados apenas para uma minoria composta pela elite econômica, social e cultural.

Para Bourdieu (2007), a simples “democratização” do acesso à educação, termo inclusive criticado por ele, não garantiu às classes econômicas e sociais recém chegadas às instituições de ensino, que não bastava ter o acesso para se obter o sucesso acadêmico. Havia implícito na trajetória escolar um processo de eliminação materializado nas condições econômicas, sociais e culturais das famílias mais desprovidas destes tipos de capitais. Este tipo de estudante, quando consegue completar o seu curso, muitas vezes o faz em um tipo de menor valor simbólico. Essa desvalorização do valor simbólico do diploma é, segundo Bourdieu, o preço a se pagar pela “democratização do ensino”.

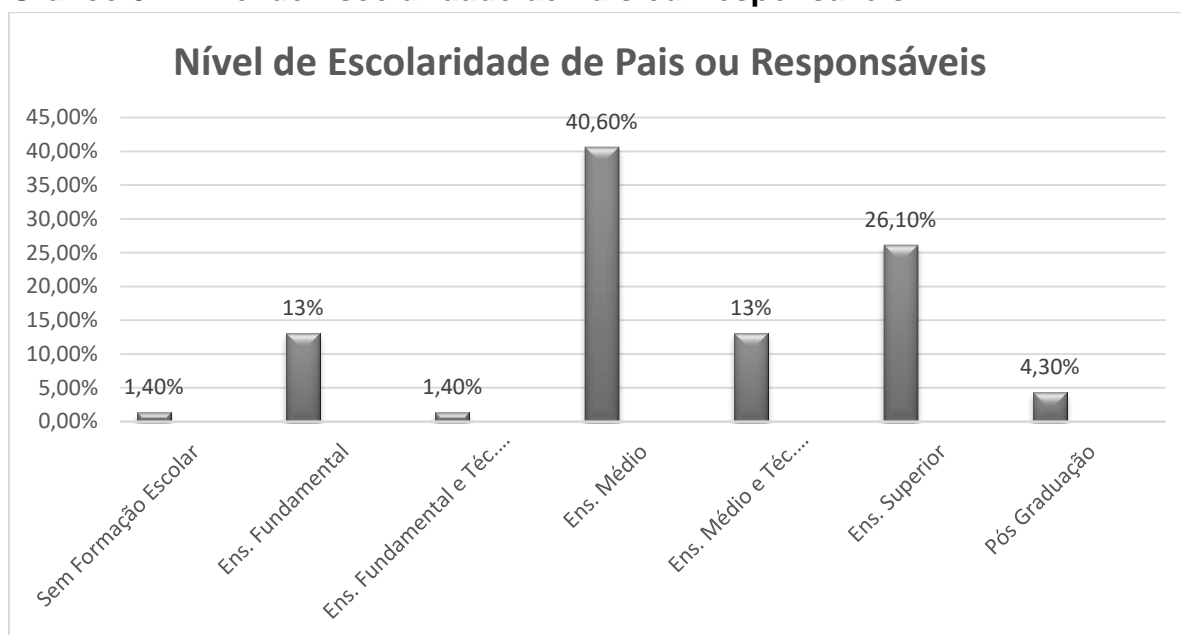
Os alunos ou estudantes provenientes das famílias mais desprovidas culturalmente têm todas as chances de obter, ao fim de uma longa escolaridade, muitas vezes paga com pesados sacrifícios, um diploma desvalorizado, e se fracassam, o que segue sendo seu destino mais provável, são votados a uma exclusão, sem dúvida, mais estigmatizante e mais total

do que era no passado: mais estigmatizante, na medida em que a definição da identidade social tende a ser feita, de forma cada vez mais completa, pela instituição escolar; e mais total, na medida em que uma parte cada vez maior de postos no mercado do trabalho está reservada, por direito, e ocupada, de fato, pelos detentores, cada vez mais numerosos, de um diploma (o que explica que o fracasso escolar seja vivido, cada vez mais acentuadamente, como uma catástrofe, até nos meios populares). Assim a instituição escolar tende a ser considerada cada vez mais, tanto pelas famílias quanto pelos próprios alunos como um engodo, fonte de uma imensa decepção coletiva essa espécie de terra prometida semelhante ao horizonte que recua na média em que se avança em sua direção. (BOURDIEU, 2007, p. 221).

Os Institutos Federais tentam, através de políticas de permanência e êxito quebrar este paradigma de evasão escolar percebida principalmente no ensino médio, quando muitos estudantes necessitam, mesmo que informalmente, de entrar no mercado de trabalho para ajudar no incremento da renda familiar. A própria verticalização do ensino pode ser considerada uma vertente desta política assim como o pagamento de bolsas sociais e acadêmicas.

As políticas de permanência e êxito no IF Goiano são implementadas através da Assistência Estudantil, cujas ações são pautadas pelo Programa Nacional de Assistência Estudantil, disposto no Decreto nº 7.234 de 19 de julho de 2010, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Constituição Federal de 1988 e demais marcos legais. Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2019/2023 do IF Goiano, entre as ações da Assistência Estudantil, estão a implementação de Programas de Apoio Financeiro para estudantes em vulnerabilidade social como por exemplo: “vagas de residência estudantil e alimentação gratuita nos campi que possuem essa infraestrutura, concessão de auxílios financeiros na forma de “Bolsa Permanência” e “Auxílio Transporte Municipal ou Intermunicipal”. (BRASIL, 2019, p. 216). Para a concessão destes auxílios é realizada uma análise da realidade socioeconômica de cada estudante e, caso aprovado, terá um determinado valor do benefício sendo depositado mensalmente em sua conta bancária por um determinado tempo estipulado em edital próprio. Além deste tipo de bolsas para permanência, o IF Goiano ainda oferta bolsas estudantis em programas de iniciação científica (PIBIC), iniciação à docência (PIBID), participação em projetos de ensino e em projetos de extensão.

Uma forma de conhecermos, mesmo que superficialmente a realidade quanto aos capitais econômico, social e cultural das famílias de estudantes do Campus Trindade é através do grau de escolarização dos pais ou responsáveis dos egressos participantes da pesquisa, conforme o quadro abaixo.

Gráfico 8 – Nível de Escolaridade de Pais ou Responsáveis

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2022).

O Gráfico 8 demonstra um alto percentual dos pais ou responsáveis pelos egressos participantes da pesquisa possui pelo menos ensino médio como formação mínima, 40,6%, sendo que mais 13% possuem além do ensino médio, um curso técnico profissionalizante. Os que possuem como formação mínima o ensino superior somam 26,1% e 4,3% correspondem ao quantitativo que possuem cursos de Pós-Graduação. Apenas 1,4% não possuem formação escolar. O total dos que possuem como formação mínima o ensino fundamental totalizam 13%, sendo que 1,4% possuem um curso técnico profissionalizante de nível fundamental.

Através dos dados obtidos pelo Questionário Sociocultural aplicado aos egressos das turmas de Ensino Médio Integrado dos anos de 2017,2018 e 2019, podemos afirmar que existe uma relação entre o nível de escolaridade dos pais ou responsáveis, a renda familiar e as condições objetivas de estudo que este jovem possui.

Bourdieu (2007) afirma que famílias da classe baixa e classe média elaboram estratégias de ascensão social e econômica para seus filhos através da educação. Estas famílias percebem na educação a opção mais viável para a superação do *status quo* econômico e social e uma maior aproximação com as classes mais altas.

[] as famílias que desejam uma escola de melhor qualidade para os filhos, mas que não podem arcar com os custos de escolas particulares de alto prestígio, costumam lançar mão de uma das três oportunidades que lhes são disponíveis no mercado: 1) optam por escolas particulares menos dispendiosas e de menor reputação, cujo perfil socioeconômico da clientela

não se distingue significativamente daquele da escola pública; 2) submetem-se a sorteios ou outras formas de seleção adotadas por estabelecimentos de educação básica federais ou vinculados a grandes universidades; 3) buscam vaga naquele grupo mais restrito de escolas públicas consideradas de melhor qualidade. (RESENDE, NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2011, p. 956).

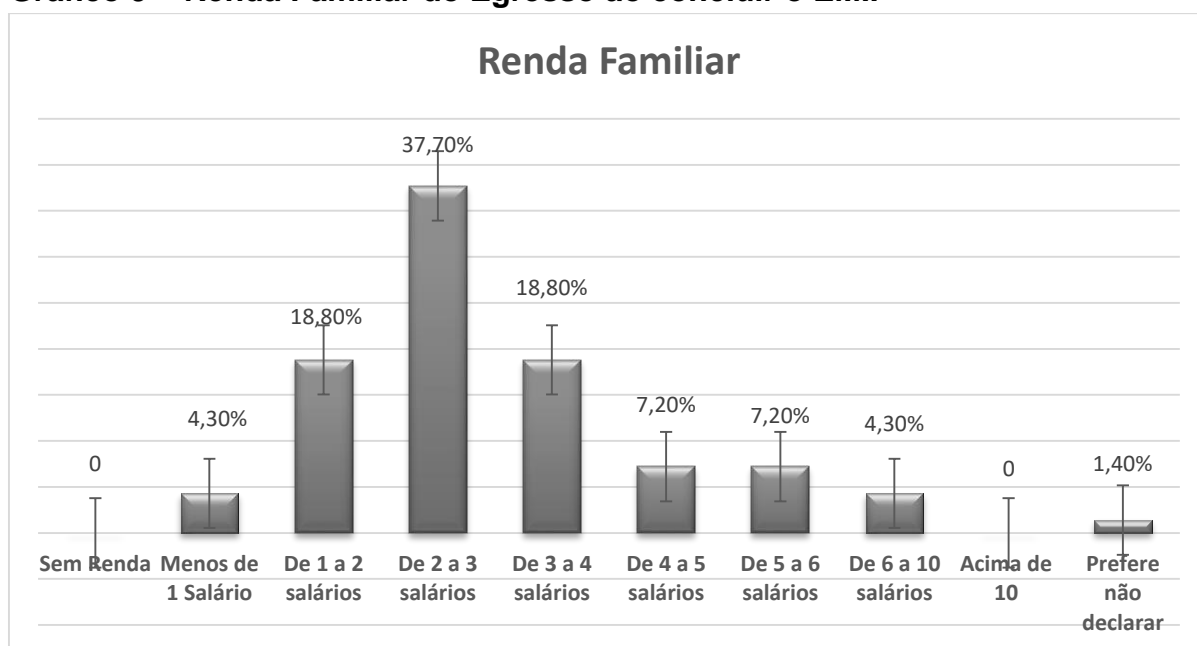
A possibilidade de ofertar aos filhos a realização do Ensino Médio Integrado, através da matrícula no IF Goiano – Campus Trindade, e conseqüentemente a possibilidade de continuação dos estudos no ensino superior, pode ser vista pelos pais como uma oportunidade de estudo que talvez seria impensável devido à condição econômica e social da família.

O investimento escolar é um tipo de estratégia das classes médias, no entanto, o estudo aponta que as classes populares também estão aprendendo o jogo para a conversão de capital cultural em capital econômico, elevando a possibilidade de rompimento da reprodução social e cultural, como aponta os estudos de Cavalcante (2014) ao investigar os investimentos escolares que famílias jovens cotistas utilizavam para promover o prolongamento da vida escolar de seus filhos e filhas.

Nos quadros a seguir são detalhadas e analisadas as condições e realidades econômicas dos estudantes egressos do Ensino Médio Integrado do Campus Trindade participantes da pesquisa.

O gráfico 9 demonstra a comprovação de que o componente econômico deva ser considerado na trajetória acadêmica dos estudantes.

Gráfico 9 – Renda Familiar do Egresso ao concluir o EMI.



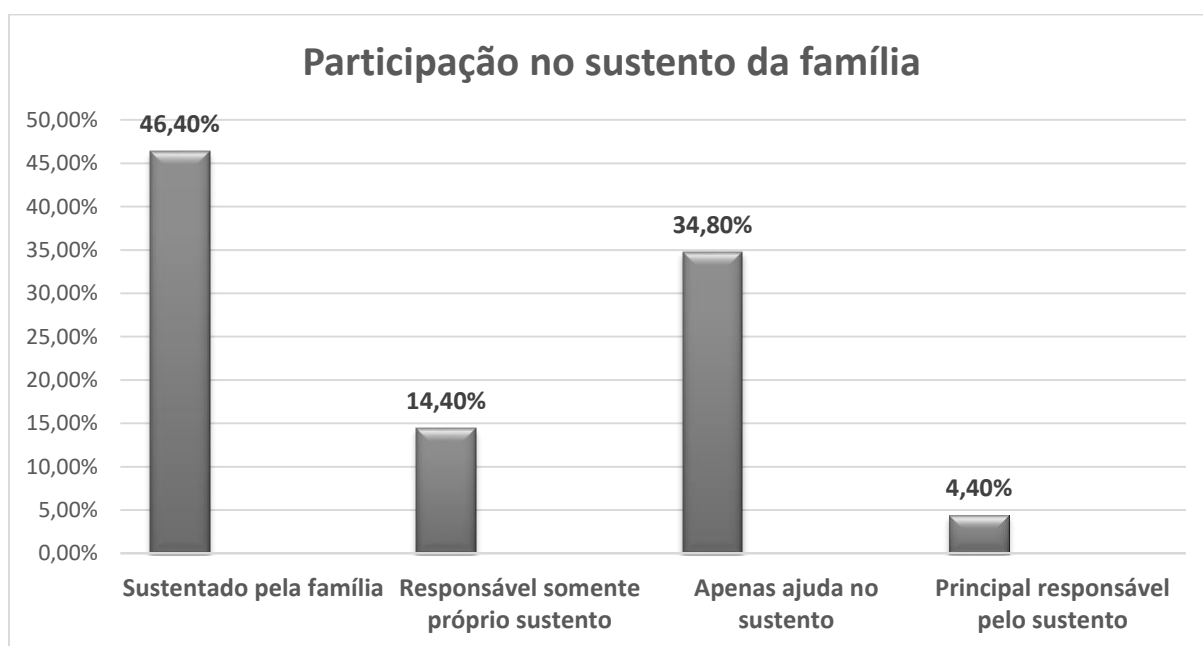
Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir dos dados obtidos na pesquisa (2022).

Do total de egressos do Ensino Médio Integrado das turmas concluintes nos anos de 2017, 2018 e 2019 participantes da pesquisa, a maior quantidade de egressos, 37,7%, se encontra na faixa de renda entre 2 a 3 salários. Importante salientar também a grande quantidade de famílias dos egressos pesquisados situadas na faixa de renda entre 1 e 2 salários com 18,8% e entre 3 e 4 salários, também com 18,8%.

Entre as faixas de renda que compreendem entre 1 a 4 salários, estão 75,3% dos egressos participantes da pesquisa, ou seja, a grande parcela dos egressos são pertencentes a classes econômicas baixas, porém que conseguem ofertar condições materiais para que o estudante possa dar continuidade em seus estudos.

Esta afirmação é corroborada pela participação dos egressos na composição da renda familiar, conforme demonstrado no Gráfico 10 a seguir

Gráfico 10 – Participação do Egresso na Renda Familiar



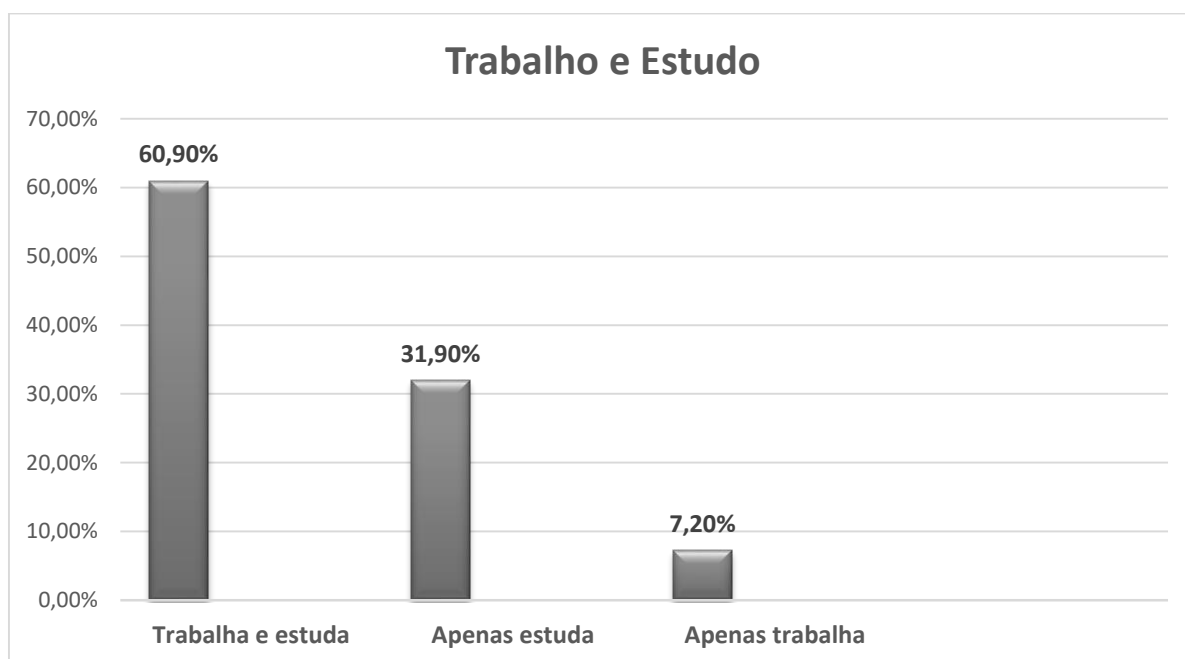
Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2022).

Menos da metade dos egressos pesquisados, mais precisamente 46,6% não colaboram com a renda familiar, ou seja, são sustentados pela família e assim podem se dedicar integralmente aos estudos no ensino superior. Os demais 53,6% dos egressos participantes da pesquisa, de alguma forma ajudam na renda familiar, seja para seu próprio sustento, que somam 14,4% dos egressos pesquisados, seja ajudando no sustento familiar que são 34,8%, ou sendo o principal responsável pelo sustento familiar, totalizando 4,4% dos egressos pesquisados.

Uma análise que pode ser realizada acerca deste gráfico é de que podemos considerar que os 14,4% que são responsáveis somente pelo próprio sustento, possuem essa fonte de renda como uma forma de não pesarem com suas despesas pessoais no orçamento familiar, como por exemplo suas atividades de lazer. Sendo assim, ao somarmos com os 46,4% que são sustentados pela família temos um total de 60,8% dos egressos que não necessitam de estarem prioritariamente inseridos no mercado de trabalho neste momento da vida ou pela renda familiar e condição econômica da família. Este entendimento corrobora com a tese de que quanto melhor a condição econômica da família, quanto melhores são as condições materiais ofertadas aos estudantes, maiores serão as chances de ascenderem ao ensino superior e conseqüentemente, concluírem seus estudos.

O próximo gráfico mostra a relação entre trabalho e estudo.

Gráfico 11 – Trabalho e Estudo



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir dos dados da pesquisa (2022).

O gráfico 11 dialoga e se relaciona com o gráfico anterior, pois representa o percentual dos egressos pesquisado que trabalham e estudam, os que estão se dedicando exclusivamente aos estudos e os que estão apenas no mercado de trabalho.

A maioria dos sujeitos da pesquisa, 60,9% trabalham e estudam, ainda que pelo gráfico anterior, este percentual não demonstre que o trabalho seja necessário para compor a renda familiar. Nestes casos, o trabalho pode acontecer apenas pelo ganho de experiência no mercado de trabalho, muitas vezes através de estágios não

obrigatórios, conforme demonstrado pelos dados relativos à área de atuação no mercado de trabalho.

A condição de jovens estudantes trabalhadores e trabalhadoras é uma realidade de grande parte da juventude brasileira que tem que conciliar estudo e trabalho. Segundo Carrano (2011) a grande desigualdade educacional no Brasil decorrente do baixo acesso das camadas mais pobres ao ensino médio e ensino superior, acentuam as dificuldades de inserção dos jovens no mundo do trabalho, normalmente aceitando as vagas de trabalho disponíveis mais precárias, desprotegidas e com pouca possibilidade de prosseguimento em uma carreira profissional.

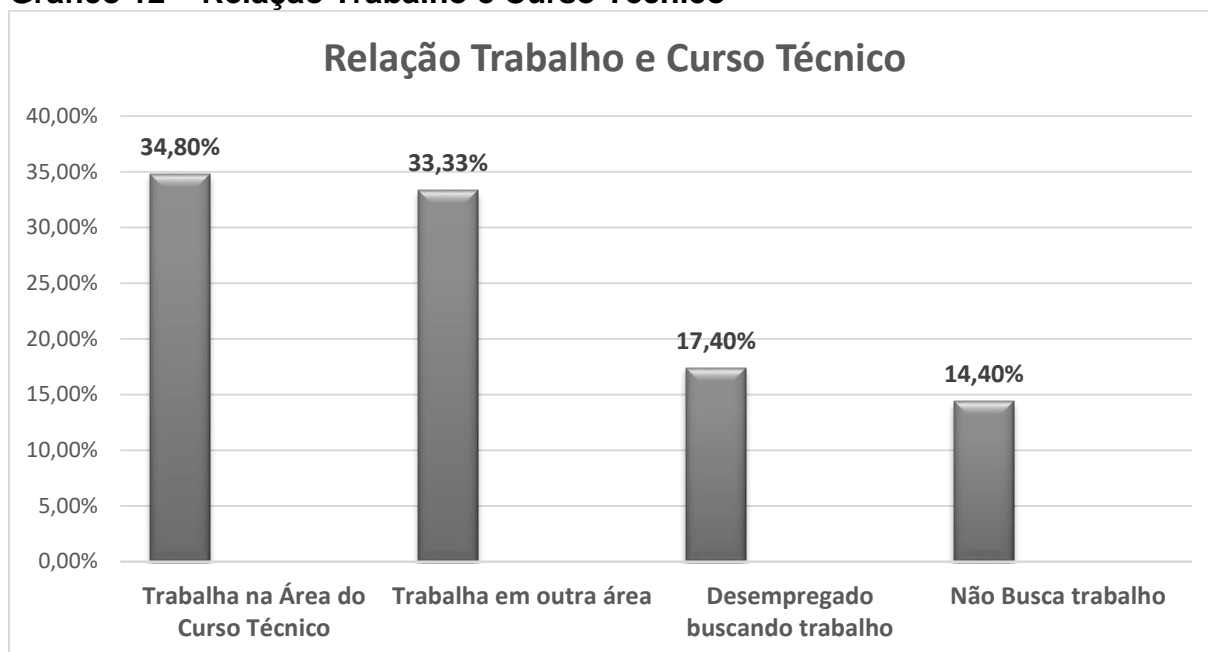
A informalidade é crescente à medida que se desce nos estratos de renda e consumo do beneficiário do emprego. O aumento da escolaridade, em geral, coincide com maiores chances de conseguir empregos formais, algo decisivo para os jovens, considerando que o desemprego juvenil no Brasil é, em média, quase três vezes maior que o do conjunto da população. (CARRANO, 2011, p. 12)

A entrada no mercado de trabalho, conforme relatado por Carrano (2011) é portanto realizada de forma precária e sem muitas perspectivas futuras, porém Silva, Souza e Sposito (2018) demonstram que o percentual de jovens que estão buscando o mercado de trabalho vem diminuindo para que possam se dedicar exclusivamente aos estudos.

Contudo, se o engajamento em atividades laborais ainda é dimensão relevante na vida de adolescentes, as estatísticas nacionais já há algum tempo acenam um progressivo afastamento dos jovens de 15 a 17 anos do mundo do trabalho. Esse movimento ainda é marcado por assimetrias, mas comparada a seus coetâneos mais velhos ou às outras gerações, a atual coorte de adolescentes brasileiros tem, ao menos tendencialmente, a escola como principal vínculo institucional. Em 2004, 60% deles dedicavam-se exclusivamente aos estudos, situação que, em 2014, estendeu-se para 67,9% (SILVA, SOUZA E SPOSITO, 2018, p. 6)

A seguir é demonstrado no Gráfico 12 a relação entre a área de atuação no mercado de trabalho e o curso técnico. O percentual de estudantes egressos que estão atuando na mesma área do curso técnico é considerável, pois são 34,8%, ou seja, cerca de 1/3 estão inseridos no mercado de trabalho graças à capacitação técnica ofertada no Ensino Médio Integrado.

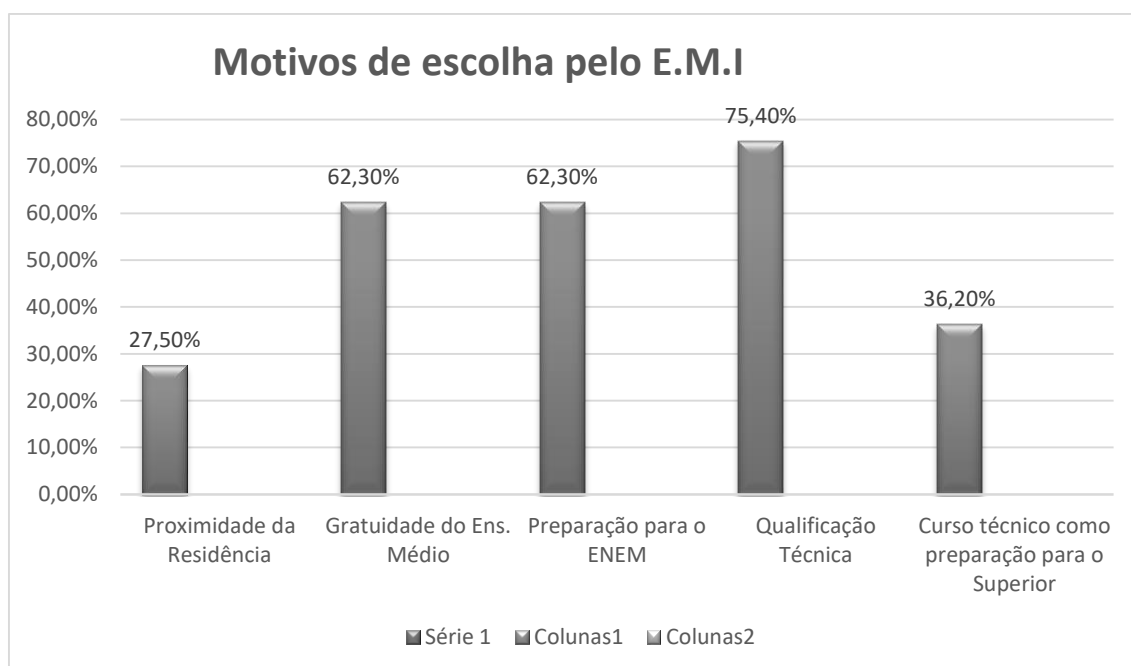
Se considerarmos apenas os egressos trabalhadores participantes da pesquisa, este dado se torna ainda mais relevante, pois o percentual sobe para 52%. Sendo assim, do total dos egressos do Ensino Médio Integrado que estão inseridos no mercado de trabalho, pouco mais da metade atuam na área de formação do curso técnico.

Gráfico 12 – Relação Trabalho e Curso Técnico

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir dos dados obtidos na pesquisa (2022).

Este dado demonstra mais uma vez a eficácia da política de verticalização do ensino ao possibilitar que o estudante possa se sustentar ou auxiliar no sustento familiar devido aos componentes curriculares da área técnica de seu curso ao mesmo tempo em que vai se inserindo no mercado de trabalho na respectiva área do seu curso superior.

O gráfico 13, logo abaixo, relata os motivos da escolha da realização do Ensino Médio Integrado no Campus Trindade

Gráfico 13 – Motivos de Escolha pelo EMI no Campus Trindade

Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir dos dados obtidos na pesquisa (2022).

Esses dados retratam a realidade do estudante no período de finalização do ensino fundamental e início do ensino médio. Os dados retratam o momento em que cada estudante tem a possibilidade de realizar apenas o ensino médio em qualquer outra instituição ou então iniciar um curso técnico integrado ao ensino médio no IF Goiano – Campus Trindade. Curso este que o qualificará além da entrada em um curso superior, como também para se inserir no mercado de trabalho além da formação humanística já ao final dos três anos de ensino médio e técnico.

Nesta questão de escolha dos motivos que os fizeram optar pela realização do Ensino Médio Integrado no Campus Trindade, os sujeitos da pesquisa poderiam escolher mais de um alternativa, o que explica os percentuais das respostas excederem os 100%.

Como um dos objetivos da aplicação do questionário é conhecer a realidade sociocultural dos egressos, acreditamos que a análise deste gráfico deva ser feita separadamente por cada item.

O primeiro dado interessante é o baixo percentual no quesito proximidade da residência, 27,5%. Este dado é corroborado por outro dado levantado no questionário que se refere ao local de moradia dos sujeitos pesquisados durante a realização do EMI. O município de Trindade é local de moradia de apenas 52% dos egressos pesquisados. Na pesquisa apareceram outros 7 municípios como locais de moradia, sendo que Goiânia com 34,7%, logo após Trindade, é o município com mais respostas. Isto demonstra que o Campus Trindade não atende apenas ao município onde está instalado, mas também à região metropolitana da capital do estado onde se encontra o município de Trindade. Também foram citados municípios como Campestre de Goiás e Guapó, distante cerca de 25 quilômetros de Trindade.

A gratuidade do ensino médio e a qualidade na preparação para o ENEM foram citadas por 62,3% dos sujeitos. Sobre a gratuidade de uma instituição pública não é necessário citar as vantagens em relação a uma instituição privada, ainda mais para uma população prioritariamente formada por integrantes de famílias de baixa renda, então iremos nos ater mais à qualidade do ensino ofertado visando à preparação para o ENEM e uma conseqüente entrada no ensino superior.

Uma das formas de avaliação da qualidade do ensino ofertado por uma instituição é conhecendo a qualificação do corpo docente, ou seja saber se são graduados na área de atuação ou se possuem pós-graduação por exemplo. No quadro abaixo é elencada a qualificação do corpo docente do Campus Trindade:

Quadro 5 – Qualificação do Corpo Docente do Campus Trindade.

| Qualificação | 2019 | 2021 |
|---------------------------------|------|------|
| Quantidade de docentes | 56 | 52 |
| Graduação | 4 | --- |
| Especialização | 3 | 2 |
| Mestrado | 34 | 32 |
| Doutorado | 15 | 18 |
| Efetivos com Dedicção Exclusiva | 49 | 47 |
| Substitutos | 7 | 5 |

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir de dados obtidos na Plataforma Nilo Peçanha (2022).

Nos anos de 2019, ano de conclusão das últimas turmas objeto desta pesquisa e em 2021, anos com os dados mais atualizados, segundo a Plataforma Nilo Peçanha o Campus Trindade apresenta os seguintes números em relação à qualificação de seu corpo docente:

O percentual de docentes com titulação mínima de mestrado ou doutorado em 2019 era de 87,5%, já em 2021 este percentual sobe para 96,1%, o que demonstra a grande qualificação do corpo docente em todas as áreas, inclusive nas disciplinas da área técnica.

O alto índice percentual de escolhas pela alternativa qualificação profissional de nível técnico, 75,4%, demonstra uma grande importância que os egressos do ensino médio Ensino Médio Integrado reportam à formação técnica. Esta importância pode ser explicada pelo alto índice de egressos que atuam no mercado de trabalho na área de formação do curso técnico. Dessa forma, podemos afirmar que o curso técnico possibilita a entrada no mercado de trabalho e assim este aumento na renda familiar contribui para a manutenção do egresso do Ensino Médio Integrado no ensino superior e conseqüentemente na sua maior qualificação profissional.

A última opção de resposta para os motivos de escolha de realização do Ensino Médio Integrado no Campus Trindade foi “fazer um curso técnico como preparação para o curso superior”. Esta opção foi escolhida por 36,2% dos sujeitos da pesquisa. Esta opção leva ao entendimento de que uma parcela considerável, pouco mais de um terço dos egressos já pensava na verticalização do ensino, em seguir na mesma área do curso técnico quando fossem ingressar no ensino superior. Esta alternativa devemos porém esclarecer que talvez tenha sido respondida com uma influência maior da experiência do momento em que já estavam cursando o

ensino superior do que uma real importância no momento de finalização do ensino fundamental. Isso porque quando estas turmas ingressaram no Ensino Médio Integrado, nos anos de 2015, 2016 e 2017, o Campus Trindade ainda não estava ofertando o ensino superior. De qualquer forma é interessante o relevante percentual desta alternativa pois demonstra que a verticalização do ensino é bem vista por grande parte dos estudantes e os auxilia na escolha do curso superior e também na continuidade da vida acadêmica.

Em suma, os respondentes da pesquisa, os egressos do ensino médio integrado, são pertencentes de classe trabalhadora da Região Metropolitana de Goiânia, que busca, por meio do capital cultural institucionalizado em uma instituição pública de referência de qualidade social, possibilidades de ampliação das oportunidades educativas para apreenderem uma profissão mas também de uma formação integral humanista que os permitam transitar em outros espaços sociais que rompam com as reproduções sócio espaciais pelo baixo capital econômico e social dos respondentes.

CAPÍTULO 4 – ITINERÁRIOS FORMATIVOS DE JOVENS EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A política de verticalização do ensino planejada como uma forma de otimizar a utilização da estrutura física e de equipamentos e do corpo docente das instituições da Rede Federal de Educação Profissional, oportuniza também ao estudante uma condição de seguir em sua vida acadêmica dentro de uma mesma área técnica ou área de atuação profissional. Em relação ao itinerário formativo, a verticalização do ensino permite que o estudante possa realizar na mesma instituição cursos de níveis diferentes em uma mesma área técnica. O Campus Trindade, como já explicitado anteriormente, balizou a sua oferta e expansão de cursos dentro da lógica proposta pela política de verticalização do ensino através dos cursos do Ensino Médio Integrado e dos cursos superiores.

O objetivo deste capítulo é tentar dimensionar o impacto da política de verticalização do ensino implementada pelo Campus Trindade no itinerário formativo de seus estudantes. A partir da entrevista com os egressos,

4.1 As possibilidades de itinerários formativos do IF Trindade

Ao analisarmos a política de verticalização do ensino nos cursos do Ensino Médio Integrado é necessário se ressaltar que além da formação técnica com objetivo de preparação para o mercado de trabalho, estes cursos também possuem o viés da formação humana e integral dos estudantes. Esta ressalva é importante e imprescindível para que possa ser feita uma análise mais próxima possível da realidade social.

São inúmeros os fatores que podem influenciar na análise dos impactos da verticalização do ensino no itinerário formativos dos estudantes. As condições financeira, social e cultural da família, são um grande exemplo de fatores externos intervenientes. Pode ser elencado também o pouco conhecimento sobre a área no momento de se escolher o curso após ter finalizado o ensino fundamental.

Ressalta-se necessário lembrarmos os conceitos e teorias de Antonio Gramsci sobre o ensino profissional que nortearam a estruturação do atual modelo de Ensino Médio Integrado ofertado pela Rede Federal de Educação Profissional.

Os Institutos Federais foram idealizados dentro da perspectiva da escola unitária preconizada por Antonio Gramsci, onde não existiria uma dualidade educacional com tipos de ensinos diferentes a depender do pertencimento a determinada classe social e econômica. Os IFs devem primar pela formação omnilateral, ou seja, ofertar uma formação humana e integral, além da formação técnica e profissional. Acredita-se que assim o estudante possa ter maiores condições e possibilidades de superar as barreiras e demarcações existentes no mercado de trabalho entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Portanto o egresso do Ensino Médio Integrado pode perfeitamente ao concluir seu curso, optar por continuar seus estudos, aprofundando na vida acadêmica no ensino superior em cursos ou áreas completamente distintas.

Antes de analisarmos os itinerários formativos dos egressos pesquisados é importante lembrar que o Campus Trindade oferta quatro opções de cursos no Ensino Médio Integrado: Automação Industrial, Edificações, Eletrotécnica e Informática para internet. No Ensino Superior, o Campus Trindade oferta três cursos: Engenharia Elétrica, Engenharia Civil e Engenharia de Computação.

Para esta pesquisa serão considerados cursos na mesma área de atuação, as seguintes possibilidades de verticalizações do ensino:

- Curso Técnico Integrado em Automação Industrial para Engenharia Elétrica;
- Curso Técnico Integrado em Eletrotécnica para Engenharia Elétrica;
- Curso Técnico Integrado em Edificações para Engenharia Civil;
- Curso Técnico Integrado em Informática para Internet para Engenharia da Computação.

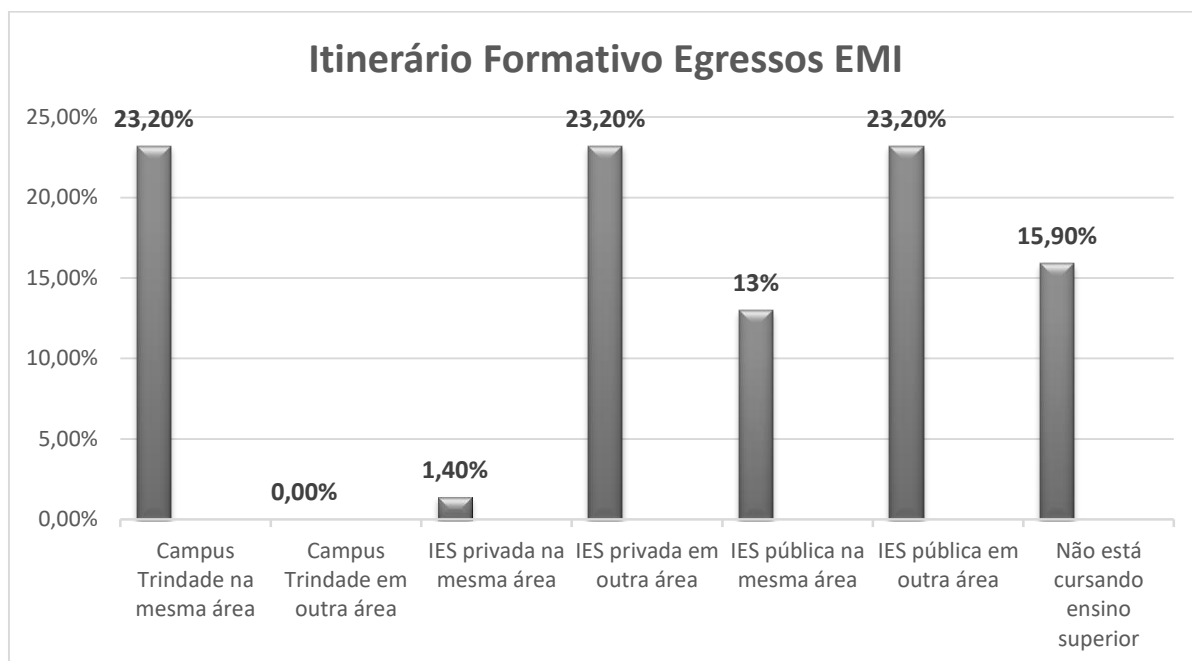
A adoção deste parâmetro foi explicitada aos sujeitos da pesquisa, sendo que houve por parte de todos, concordância dos mesmos com estes parâmetros.

4.2 - Itinerários formativos dos egressos do Ensino Médio Integrado

As informações sobre os itinerários formativos dos egressos do Ensino Médio Integrado do IF Goiano – Campus Trindade foram obtidos através da aplicação do questionário sociocultural, onde também foi perguntado qual caminho formativo foi percorrido após a conclusão do curso ensino médio e técnico. O Gráfico 13, a seguir, retrata as escolhas dos sujeitos pesquisados das turmas concluintes dos anos de 2017, 2018 e 2019.

O gráfico mostra que o percentual de egressos pesquisados que continuaram no ensino superior na mesma área do curso técnico é de 37,6%. Do total de egressos pesquisados, 23,2% continuaram sua vida acadêmica no ensino superior no Campus Trindade na mesma área do curso técnico.

Gráfico 13 – Itinerário Formativo dos egressos dos anos 2017, 2018 e 2019



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir dos dados obtidos na pesquisa (2022).

Analisando ainda os que seguiram no ensino superior na mesma área do curso técnico, 13% do total de sujeitos pesquisados estão em outra instituição pública e apenas 1,4% do quantitativo total destes seguiram os seus estudos em uma instituição de ensino superior (IES) privada.

Se fizermos um recorte dos sujeitos pesquisados com os que continuaram na mesma área, temos um total de 61,5% matriculados nos cursos superiores do Campus Trindade, 34,6% em outras IES públicas e 3,8% em IES privadas. Portanto neste recorte de egressos na mesma área do curso técnico, 96,1% estão realizando os seus cursos superiores em instituições públicas, o que colabora significativamente para permanência e êxito destes estudantes e conseqüentemente em uma melhor e maior qualificação profissional.

Como já explicitado anteriormente, o Campus Trindade possui um corpo discente que a maior parte vem das camadas mais pobres economicamente da sociedade, portanto o ingresso em um curso superior em uma instituição pública e gratuita é uma condição importante para a continuação da vida acadêmica destes estudantes. O percentual de egressos pesquisados que se encontra matriculado em

cursos superiores em uma IES pública é de 59,4%. Neste quantitativo estão computados os que continuaram na mesma área do curso técnico, como também os que seguiram para áreas diferentes.

Em relação aos que estão em uma IES privada, são 24,6% do total de egressos pesquisados, sendo que apenas 1,4% está na mesma área do curso e 23,2% estão em cursos considerados de outras áreas.

O quadro a seguir faz uma comparação entre a renda familiar dos egressos matriculados em IES públicas e privadas.

Quadro 6 – Comparação de Renda Familiar dos Egressos no Ensino Superior Público e Privado

| Renda Familiar | Egressos no Ensino Superior Público | Egressos no Ensino Superior Privado |
|---------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Menos de 1 salário mínimo | 2,3% | 5,8% |
| 1 a 2 salários mínimos | 16,6% | 23,5% |
| 2 a 3 salários mínimos | 33,3% | 35,2% |
| 3 a 4 salários mínimos | 19% | 17,6% |
| 4 a 5 salários mínimos | 11,9% | -- |
| 5 a 6 salários mínimos | 9,5% | 11,7% |
| 6 a 10 salários mínimos | 4,7% | 5,8% |
| Não Responderam | 2,3% | -- |

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir dos dados obtidos na pesquisa (2022).

Através da avaliação do Quadro 6, pode-se perceber que os percentuais em cada faixa de renda familiar são parecidos entre os egressos que estão em uma IES pública e os que estão em IES privada. Este dado encerra um conceito empírico de que o ensino superior público é destinado para as classes econômicas altas e o ensino superior privado é o que sobra para as classes econômicas mais baixas. O sistema de cotas com a reserva de vagas destinadas a estudantes de escola pública certamente também contribuiu para esta nova realidade, mas não se pode negar que a qualidade do ensino ofertado, colabora com este quantitativo. Outro fator importante para esta configuração é o aumento no número de vagas ofertadas pelas instituições de ensino superior público ocorrido nas duas últimas décadas.

Porém, mesmo com a maior democratização do acesso ao ensino superior público, podemos perceber que nas faixas de renda até três salários existe um percentual maior matriculados no ensino privado. Esta faixa de renda corresponde a

52,2 % dos egressos em IES públicas e 64,5% dos matriculados em IES privadas. Este dado reflete a desigualdade social existente no Brasil, onde mesmo com o número maior de vagas na rede pública de ensino superior, estas vagas são insuficientes para a demanda da população brasileira.

A maior parte das famílias de egressos matriculados no ensino superior privado estão na faixa com rendimentos abaixo de 4 salários mínimos, sendo que os maiores percentuais estão nas faixas de 1 a 2 salários mínimos com 23,5% e de 2 a 3 salários mínimos com 35,2% dos egressos pesquisados em IES privadas

Ao analisarmos as faixas de renda maiores, que percebem mais de quatro salários mínimos por mês, podemos perceber que existem mais egressos desta faixa de renda nas instituições públicas (26.1%) do que nas instituições privadas (17,5%).

As universidades públicas são tidas por uma parte da população brasileira como instituições de melhor qualidade, portanto possuem um valor simbólico maior do que as universidades privadas. Por serem mais valorizadas e também pela questão da gratuidade, a procura por suas vagas é maior e fazem com que as famílias criem estratégias de acesso e para tanto se utilizam de seus respectivos capitais para conseguirem este objetivo. Segundo os conceitos de Bourdieu, o capital econômico e o capital cultural são os tipos de capitais mais utilizados em tal situação. O capital econômico ganha uma importância ao possibilitar o acesso a mais formas de se acumular capital cultural, e isto pode estar refletido quando observamos a faixa de renda dos egressos que ingressaram nas IES públicas e nas privadas.

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. Este ponto de partida implica em uma ruptura com os pressupostos inerentes tanto à visão comum que considera o sucesso ou fracasso escolar com efeito das “aptidões” naturais, quanto às teorias do “capital humano”. (BOURDIEU, 1984, p 73).

No questionário sociocultural foi pesquisado sobre o capital cultural em seu estado institucionalizado, que é a posse de títulos ou diplomas. O capital cultural, segundo Bourdieu (1984), pode ser encontrado em três formas diferentes: incorporado, objetivado e institucionalizado. Os sujeitos participantes da pesquisa responderam sobre o grau de escolaridade dos pais ou responsáveis e foi

demonstrado pela análise do quadro que o capital cultural não é um fator interveniente no acesso ou na escolha pelo ensino superior privado ou público.

Quadro 7 – Capital Cultural Institucionalizado dos Pais ou Responsáveis

| Grau de escolaridade dos Pais | Egressos matriculados em IES Públicas | Egressos matriculados em IES Privadas |
|-------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| Sem Formação | 2,3% | --- |
| Ensino Fundamental | 9,5% | 18,7% |
| Ensino Médio | 59,5% | 50% |
| Ensino Superior | 21,4% | 31,2% |
| Pós-Graduação | 7,1%% | --- |

Fonte: Quadro elaborado pelo autor a partir dos dados obtidos na pesquisa (2022).

Em relação ao trabalho, 70,5% dos egressos sujeitos da pesquisa que estão cursando o ensino superior em instituições privadas, trabalham e estudam. Este dado pode apontar para a necessidade de ajudar na renda familiar ou para o próprio pagamento das mensalidades de seu curso, visto que este índice dos que estudam é praticamente 10% maior do que o índice no geral dos egressos pesquisados, que é 60,9% que trabalham e estudam.

Outro dado interessante em relação aos egressos que estão matriculados em uma IES privada é que apenas três sujeitos, ou 17,6%, estão atuando no mercado de trabalho na mesma área do curso técnico. Lembrando também que apenas 1,4% está em curso da mesma área, o que poderia indicar através da análise destes dados que estes estudantes buscaram o Ensino Médio Integrado do Campus Trindade mais interessados pela realização do ensino médio do que pela formação técnica.

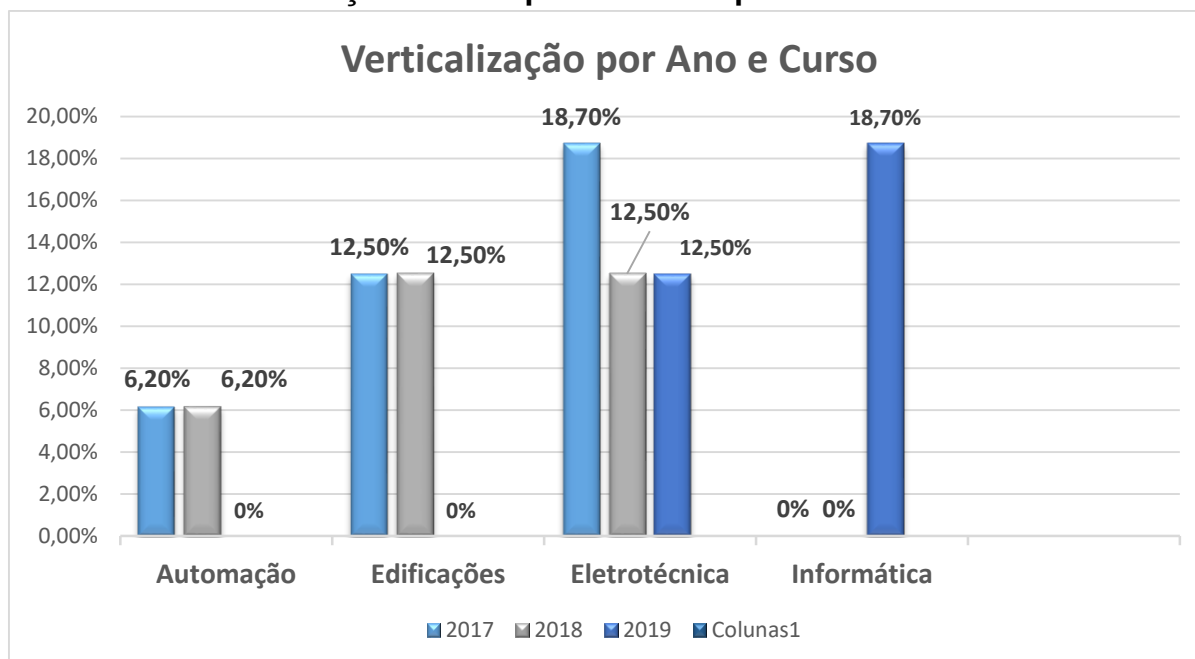
Ao compararmos o percentual de alunos que continuam no ensino superior na mesma área do curso técnico com os que migraram para áreas diferentes, percebemos que o maior percentual foram de estudantes que mudaram de área, com 46,4%, sendo que os que continuaram na mesma área somam 37,6%. Este dado corrobora com a tese de que o Campus Trindade é visto pelos estudantes não apenas como um local de formação de mão de obra técnica, mas também como uma instituição de ensino que oferta um ensino médio de qualidade que proporcionará ao egresso uma boa condição de adentrar no ensino superior em qualquer outra área.

Entretanto da mesma forma que há estudantes que ingressam no Ensino Médio Integrado com foco maior no ensino médio, também há estudantes cujo foco maior é no ensino técnico, pois 15,9% não seguiram para o ensino superior. Estes

egressos podem já estar inseridos no mercado de trabalho como também podem ainda estar buscando uma vaga no ensino superior, por isso é importante ressaltar que 60% destes egressos são do ano de 2019. Visto que o questionário sociocultural foi aplicado no primeiro semestre do ano de 2021, são egressos que ainda podem estar buscando uma aprovação no ensino superior.

Dos sete possíveis itinerários formativos disponibilizados no questionário, apenas um itinerário não teve nenhuma resposta, que foi “cursando ensino superior no IF Goiano – Campus Trindade em área diferente do cursos técnico. Os cursos superiores ofertados pelo Campus Trindade não atraíram os estudantes de outras áreas técnicas, ou seja, os egressos pesquisados que não estão cursando a mesma área do curso técnico, provavelmente são alunos que não se habituaram à área das Ciências Exatas em que se encontram os cursos superiores das engenharias do Campus Trindade.

Gráfico 14: Verticalização no Campus Trindade por Ano e Curso



Fonte: Gráfico elaborado pelo autor a partir dos dados obtidos na pesquisa (2022).

Como já relatado anteriormente, nesta pesquisa o curso de Engenharia Civil foi considerado da mesma área para o curso de Edificações. O curso de Engenharia da Computação foi considerado da mesma área para o curso de Informática para Internet e o curso de Engenharia Elétrica foi considerado da mesma área para os cursos de Eletrotécnica e Automação Industrial. O curso de Automação Industrial é o único curso do EMI que podemos dizer que não possui um

“correspondente direto” no ensino superior, e este fato pode explicar como sendo o curso com menor taxa de verticalização entre os quatro cursos do EMI.

Para a confecção do Gráfico 14, foi considerado como verticalização apenas os egressos do EMI que estão matriculados no ensino superior em cursos da mesma área no Campus Trindade. Conforme demonstrado no gráfico, o curso de Eletrotécnica possui a maior taxa de verticalização nas turmas concluintes dos três anos pesquisados. O curso de Automação Industrial possui as menores taxas, possivelmente pelo motivo já citado anteriormente, e este dado se torna mais interessante ao ressaltarmos que turma que conclui este curso em 2019 foi a turma com a maior representatividade na pesquisa com 15,9% dos sujeitos pesquisados. Pelo gráfico afere-se que esta turma do curso de Automação Industrial concluinte em 2019 não teve a verticalização de nenhum egresso entre os sujeitos pesquisados.

O curso de Informática para Internet também possui uma baixa taxa de verticalização do ensino. Um dos fatores que explicam este baixo índice é de que o curso de Engenharia de Computação começou a ser ofertado apenas no ano de 2019, portanto a turma de Informática para Internet concluinte em 2017 não teve oportunidade de verticalizar para o ensino superior. A segunda turma concluinte deste curso, de 2018, já teve a possibilidade de verticalizar, porém entre os sujeitos pesquisados não houve nenhum que ingressou no curso de Engenharia da Computação. Esta situação se transformou totalmente nos anos seguinte pois a turma de 2019 possui uma das maiores taxas de verticalização com 18,7% do total de egressos verticalizados pertencem à turma de Informática de 2019 que ingressaram na Engenharia da Computação no Campus Trindade.

Ao contrário do curso de Informática, o curso de Edificações teve nas duas primeiras turmas concluintes nos anos de 2017 e 2018 um índice de 12,5% de verticalização do ensino, porém na turma de 2019, entre os sujeitos pesquisados não houve nenhum caso de verticalização e mais ainda, não houve entre os participantes da pesquisa nesta turma quem prosseguiu na mesma área no ensino superior.

4.3 – Itinerários formativos na perspectiva dos jovens estudantes respondentes da pesquisa

As entrevistas dos jovens egressos do Ensino Médio Integrado do Campus foram para efeito de análise separadas por temas abordados através dos

questionamentos realizados nas entrevistas. Os temas são por ordem de aparecimento no corpo das entrevistas: papel da família no acesso ao ensino superior, papel do IF Goiano Campus Trindade na escolha do curso/instituição de ensino superior, condições materiais objetivas para a realização do ensino superior, a formação integral no ensino médio integrado do IF Goiano Campus Trindade.

Ao analisarmos os discursos dos egressos do Ensino Médio Integrado, é percebida a influência da família para a continuação dos estudos. Este discurso está presente em todas as falas dos egressos que estão cursando ensino superior, sendo que esta característica se ausenta na fala do entrevistado que não está cursando ensino superior. Como suporte teórico para a interpretação da relação entre realidade familiar e o acesso ao ensino superior, será utilizada a obra *Os Herdeiros* de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron. Segundo Nogueira e Nogueira (2015):

Fundamentalmente, o livro procura evidenciar a influência da origem social sobre o acesso ao Ensino Superior, sobre as escolhas e os percursos dos estudantes no interior desse nível de ensino e sobre a relação que os universitários estabelecem com os estudos e a com vida intelectual. A ideia, ainda hoje presente no senso comum, de que a entrada no Ensino Superior é resultado do mérito individual e de que as escolhas de cursos ou disciplinas são produtos da livre manifestação de dons e talentos individuais é nele sistematicamente desconstruída. Fica claro que as oportunidades de ingresso nesse nível de ensino, e em cada um de seus ramos, estão diretamente associadas ao pertencimento social dos indivíduos. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, p. 48, 2015).

A afirmação acima de Nogueira e Nogueira (2015) de que segundo Bourdieu e Passeron afirmam que a entrada no ensino superior está mais associada ao pertencimento social do indivíduo do que de seus esforços é corroborada ao analisarmos o capital cultural e econômico dos pais dos egressos participantes das entrevistas. Dos 6 sujeitos participantes das entrevistas, cinco estão cursando ensino superior e um não está matriculado no ensino superior.

Para analisar o capital cultural e econômico dos pais dos egressos utilizaremos os dados obtidos através da aplicação do questionário sociocultural. Extraindo os dados sobre a renda familiar mensal e o nível de escolaridade dos pais e/ou responsáveis, ambos os dados consultados durante o período de término do Ensino Médio Integrado, buscamos exemplificar esta realidade.

Das cinco famílias em que os egressos do EMI estão matriculados no ensino superior, três possuem renda familiar mensal média entre 2 e 3 salários mínimos com os pais possuindo nível escolar de ensino médio e/ou curso técnico profissionalizante. As outras duas famílias possuem renda familiar mensal média de 3

a 4 salários mínimos com os pais possuindo nível escolar de ensino superior. Em todas as entrevistas dos sujeitos pertencentes a estas famílias, ao serem questionados sobre quando começaram a pensar em fazer ensino superior, todos relataram que sempre houve essa intenção e alguns ressaltaram o papel dos pais como incentivadores desta decisão.

“**Desde sempre.** Minha mãe sempre incentivou eu e minha irmã a fazer um curso superior, fazer faculdade.” (Jovem I,2022). “Meu pai é comerciante e eu não quero fazer isso.

“Então a melhor opção **sempre** foi estudar e buscar o ensino superior desde sempre e incentivado pela minha família.” (Jovem II,2022).

“**Desde sempre,** e o Ensino Médio Integrado só confirmou essa escolha.” (Jovem III,2022).

“**Desde sempre,** desde que comecei a estudar eu tinha a ideia de fazer alguma faculdade. Com o ensino médio isso foi aprofundando mais, a ideia de fazer um curso que se aproximava mais de mim.” (Jovem IV,2022).

“**Sempre pensei.** Nunca tive uma visão em que o curso superior não se encaixava na minha vida, era a única opção. Minha família sempre incentivou.” (Jovem V,2022).

Ao analisarmos estes discursos, dois fatores podem ser ressaltados. O primeiro é a presença em todas as cinco falas da expressão “desde sempre” ou da palavra “sempre”. Ou seja, para este grupo de estudantes a vida acadêmica nunca foi programada ou idealizada com um término logo após o encerramento do ensino médio. A continuação dos estudos no ensino superior sempre foi uma realidade presente na vida destes e destas estudantes, o que de certa forma pode ter alterado positivamente em seus níveis de aproveitamento durante os ensinos fundamental e médio. O outro fator interessante de ser ressaltado é o fato de que os estudantes que não ressaltaram o papel da família em suas falas destacaram a importância do ensino médio como incentivador para a continuação da vida acadêmica.

Entretanto, ao realizarmos a análise da fala do egresso que não está cursando ensino superior, como também ao analisar o capital econômico e cultural dos pais e/ou responsáveis, as diferenças são ressaltadas. Ao ser questionado sobre as razões de não ter ingressado em um curso superior, sua resposta foi a seguinte: “No final do curso a intenção era apenas realizar o ensino médio e técnico porque eu queria trabalhar, estava focado em trabalhar e seguir no ramo de mecânica.” Este

recorte da fala demonstra que o interesse do entrevistado estava voltado para a entrada no mercado de trabalho. Esta intenção pode ser explicada pela situação do capital econômico da família, visto que renda familiar mensal declarada no questionário sociocultural é de menos de um salário mínimo. Outro fator importante a ser ressaltado é em relação ao capital cultural dos pais e/ou responsáveis, pois apenas este entrevistado relatou que o nível de escolaridade dos responsáveis não alcançou o ensino médio, interrompendo seus estudos no ensino fundamental.

Esta realidade é confirmada por Carrano (2011) ao relacionar as desigualdades educacionais às possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

As desigualdades educacionais, caracterizadas principalmente pelas baixas taxas de universalização de educação média e superior no Brasil, acentuam a heterogeneidade do que pode ser denominado de “estruturas de transições”. A trajetória de busca e inserção no mundo do trabalho dos jovens, especialmente os das famílias mais pobres, é incerta, ou seja, esses ocupam as ofertas de trabalho disponíveis que, precárias e desprotegidas em sua maioria, permitem pouca ou nenhuma possibilidade de iniciar ou progredir numa carreira profissional. A informalidade é crescente à medida que se desce nos estratos de renda e consumo do beneficiário do emprego. O aumento da escolaridade, em geral, coincide com maiores chances de conseguir empregos formais, algo decisivo para os jovens, considerando que o desemprego juvenil no Brasil é, em média, quase três vezes maior que o do conjunto da população. (CARRANO, 2011, p.11).

A possibilidade ofertada pelo IF Goiano – Campus trindade de o estudante, ao final do ensino médio já possuir também um diploma do ensino técnico possibilita aos jovens com poucas perspectivas de continuação dos estudos em um curso superior de voltarem o seu foco para a entrada no mercado de trabalho e assim contribuírem com a renda familiar, como é o caso do egresso que não está cursando ensino superior.

Bourdieu e Passeron (2014) relatam que uma das explicações para que os filhos de pais com menor capital cultural deem prosseguimento aos estudos ascendendo ao ensino superior, se dá na medida em que filhos de operários possuem menor contato com pessoas com este nível de escolaridade, portanto o ensino superior acaba se tornando uma realidade distante de seu cotidiano, conforme relatam Nogueira e Nogueira (2015).

Bourdieu e Passeron contrastam, por exemplo, o contato distante que os filhos de operários têm com pessoas que cursam ou cursaram o ensino superior e os contatos cotidianos, vividos inclusive na própria família, por aqueles oriundos de meios mais escolarizados, e que se acostumaram a ver o ensino superior como um destino natural. Tanto num caso como em outro, os atores aprenderiam a se ajustar às possibilidades objetivas dadas por seu meio social, agindo de modo razoável, mesmo sem fazer, a cada momento, um cálculo consciente dos custos e benefícios envolvidos. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, p. 51, 2015).

Dessa forma, Bourdieu e Passeron (2014) querem demonstrar que as realidades sociais, culturais e econômicas são refletidas na realidade escolar do indivíduo, seja no seu rendimento escolar ou nas possibilidades de permanência e êxito acadêmico. As condições objetivas materiais, ou a falta delas, reflete significativamente na vida escolar dos estudantes. Esta afirmação pode ser comprovada na fala dos sujeitos entrevistados que estão matriculados no ensino superior, pois foi unânime o destaque ao apoio da família em relação às condições materiais para a continuação dos estudos. Os autores estudados afirmam que a convivência com pessoas que alcançaram o ensino superior influencia de forma positiva para a continuação dos estudos após o ensino médio, pois apenas dos egressos entrevistados, apenas o jovem que não está matriculado no ensino superior relata que os pais possuem apenas o ensino fundamental. Porém apenas ter a posse do capital cultural não basta para que este seja repassado dos pais para os filhos, pois segundo Piotto (2008) é preciso que existam outras condições.

Além disso, para que a "transmissão" do capital cultural ocorra, são necessárias interações efetivas e afetivas. Isto é, não basta a escolarização do pai ou da mãe, é preciso que o detentor desse capital escolar esteja disponível, tanto objetiva quanto subjetivamente, de forma a possibilitar as adequadas condições para que o capital possa ser herdado. (PIOTTO, 2008, p. 705).

Para a autora, são vários os fatores intervenientes na duração da trajetória escolar dos estudantes e não apenas a transmissão ou não do capital cultural da família. Piotto (2008) afirma que a escola assume um importante papel no que ela chama de longevidade escolar. Além do capital cultural e das estratégias familiares para estenderem o tempo de estudo dos filhos, a escola deve também contribuir, ofertando condições para a permanência e êxito dos estudantes.

Bourdieu e Passeron (2014) afirmam ainda que as condições econômicas são um fator importante mas não apenas o único que possa explicar o insucesso escolar. Para melhor detalharmos esta afirmação, devemos desfocar a análise apenas sobre o capital econômico e analisar as condições culturais. Como já dito anteriormente, segundo Bourdieu e Passeron (2014) os filhos das classes trabalhadoras ao não conviverem com pessoas com ensino superior não adquirem ou não interiorizam a cultura de prosseguimento da vida acadêmica, ou seja, a herança cultural recebida e vivenciada acaba por reproduzir as diferenças sociais.

"[...] todo ensino, e mais particularmente o ensino de cultura (mesmo científica), pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber-fazer e

sobretudo de saber-dizer, que constitui o patrimônio das classes cultas [...].” (BOURDIEU E PASSERON, 2014 p. 39).

Isto demonstra para os autores a importância do capital cultural na vida escolar, apesar de o autor ainda não usar o termo à época, visto que só passaria a utilizá-lo posteriormente.

Ao ter contato com a cultura acadêmica e científica, o estudante oriundo das classes sociais mais baixas e desprovidas de capital cultural necessita se apropriar de práticas não comuns ao seu cotidiano, o que no entendimento dos autores se caracteriza como uma aculturação, pois irá renegar a cultura familiar recebida e terá que incorporar esta nova cultura. Este processo que pode ser difícil e penoso para os filhos de pais com menor formação acadêmica, se torna mais fácil e tranquilo para pais com formação acadêmica superior e possuidores da cultura socialmente dominante, termo utilizado pelos autores para definir o grupo de saberes e hábitos considerados importantes na vida acadêmica.

Para os filhos de pais menos escolarizados e mais afastados da cultura socialmente dominante, “a aquisição da cultura escolar é aculturação” (p. 40), ou seja, supõe afastamento em relação a sua cultura original e esforço no sentido da incorporação de uma nova cultura. Ao contrário, para os filhos de pais mais escolarizados pertencentes aos grupos culturalmente dominantes, a aquisição da cultura escolar se faria de forma mais fácil e “natural”, em relação direta com sua cultura original. (NOGUEIRA e NOGUEIRA, p. 53, 2015).

Bourdieu e Passeron (2014), afirmam ainda que mesmo que o estudante possua a cultura dominante, seja ela adquirida precocemente através da família ou tardiamente através da aculturação ocorrida na escola, o sucesso ou insucesso escolar se dará muito pela forma de relação com a cultura dominante. Estudantes que recebem esta cultura desde o nascimento em suas famílias convivem cotidianamente com este tipo de saber e interiorizam estes hábitos e costumes, ou seja, são procedimentos e escolhas naturais e costumeiras. Já estudantes que recebem e convivem com a cultura dominante apenas no meio escolar precisam lidar com a dualidade diária da convivência com dois tipos de cultura, o que segundo os autores pode causar uma relação de subserviência a agentes da cultura dominante e que esse tipo de relação pode ser vista como uma forma de ser aceito no meio ou de tentativa de superação da falta do dom natural para o estudo, visto ser oriundo de uma classe social considerada não culta.

Ainda segundo Bourdieu e Passeron (2014) “[...] a origem social é, de todos os determinantes, o único que estende sua influência a todos os domínios e a todos

os níveis da experiência dos estudantes [...]” (2014, p. 28), pois as desigualdades sociais e culturais se desdobram nos itinerários formativos dos estudantes, acarretando assim na continuidade de tal cenário até o acesso ou mesmo na escolha do curso superior. Para os autores normalmente esta situação é encoberta pelo discurso republicano da igualdade de oportunidades que mascara a realidade, pois a condição social, cultural e econômica da família determina o tipo de oportunidades a que os filhos e filhas terão acesso, tais como o tipo e local de moradia, acesso a escolas mais ou menos estruturadas e acesso a atividades esportivas, culturais e de lazer.

Estas realidades podem determinar ou condicionar não apenas a continuidade dos estudos ou mais precisamente o acesso ao ensino superior, como também o tipo de curso. Bourdieu e Passeron (2014) utilizam dois termos para esta situação: a “restrição de escolha” ou “escolha forçada”. Para os autores, a desigualdade social não só dificulta o acesso ao ensino superior mas também pode condicionar as escolhas de itinerário formativo, o que nas palavras dos autores seriam uma “forma mais oculta de desigualdade”. Em suas pesquisas comprovaram que estudantes vindos de classes econômicas mais baixas concentravam-se em cursos de menor prestígio social, ao passo que estudantes oriundos de classes econômicas mais altas buscavam cursos mais prestigiados socialmente como Medicina e Direito.

Esta restrição de escolha ou escolha forçada, para Bourdieu e Passeron (2014) pode ser além de uma situação em decorrência da condição econômica e social, como também pode ser por uma questão de gênero. Quando os autores publicaram seus estudos sobre este tema, em 1964, o gênero era uma condicionante muito maior do que é hoje, porém ainda se percebe atualmente alguns cursos considerados mais para homens como as engenharias e outros indicados mais para mulheres como por exemplo as licenciaturas. Como forma de demonstrar esta afirmação dos autores, utilizaremos o próprio IF Goiano e o Campus Trindade. Segundo a plataforma Nilo Peçanha (relatório de 2021 com os dados do ano de 2020), conforme demonstrado anteriormente no capítulo III, o sexo masculino corresponde a 73,2% das matrículas do ensino superior do Campus Trindade. Importante ressaltar que o Campus Trindade oferta três cursos superiores sendo que todas na área das engenharias: Civil, Elétrica e Computação. Já nos cursos de licenciaturas de todo o IF Goiano, 72,8% das matrículas correspondem ao sexo feminino.

Estes dados podem confirmar a tese de Bourdieu e Passeron (2014) de que estudantes que não possuem grande capital econômico realizam suas escolhas dentro de um universo pequeno de escolhas ou possibilidades. A fala de alguns sujeitos entrevistados demonstra esta realidade ao relatarem que a condição financeira da família é um fator condicionante sim na escolha do curso.

A estudante que está fazendo o ensino superior no Campus Trindade na mesma área do curso técnico por exemplo relata: “[...] não tenho condições financeiras de me deslocar para estudar em outra cidade” (Jovem 1, 2022). As duas estudantes que estão matriculadas no curso superior em instituições privadas apesar de afirmarem que o fator financeiro não influenciou relatam em suas falas condições para estarem em uma IES privada. “Não, porque sou bolsista na PUC pelo Prouni.” (Jovem 4, 2022). “Acho que não teve tanta influência. Mesmo eu estando em uma faculdade privada. Por o curso de Educação Física não ser tão caro em comparação aos outros, então acaba que não fica tão pesado. (Jovem 5, 2022).

Esta condição fica clara até no relato do entrevistado que não está fazendo curso superior. Ele relata que a condição financeira não influenciou no fato de não ter dado continuidade nos estudos, porém demonstra em outros momentos da entrevista que o foco maior dele era o curso técnico para se inserir no mercado de trabalho e que tentou a vaga no ensino superior apenas no IF Goiano Campus Trindade no curso superior da mesma área de seu curso técnico. “No final do curso a intenção era apenas realizar o ensino médio e técnico porque eu queria trabalhar, estava focado em trabalhar e seguir no ramo de mecânica.” (Jovem 6, 2022).

Interessante também ressaltar casos que contrariam a maioria e a tendência de escolha dos cursos, caso do jovem 3 que está realizando curso superior em outra área em instituição pública. Em sua entrevista, relata que não teve apoio familiar na questão financeira para a realização do curso superior, pois era em outra cidade mas conseguiu sua manutenção financeira e material devido aos conhecimentos adquiridos durante o ensino médio integrado.

Não porque eu até briguei com a minha família que queria que eu fizesse engenharia, aí acabei indo para a UNB justamente porque era mais perto porque passei em outra também. Aí meu pai e minha mãe eram contra eu fazer curso na área de Humanas. Meu irmão e minha vó ficaram a favor. Então minha mãe falou que se eu fosse fazer o curso de Humanas não ia me auxiliar financeiramente. Então na minha escolha não influenciou. Depois ela se arrependeu, meu irmão conversou muito com ela, aí ela me deu apoio principalmente na primeira fase. Para me sustentar eu fazia PIBIC e consegui um estágio logo no segundo semestre, então me ajudou bastante. (JOVEM 3, 2022).

O caso do Jovem 3 demonstra que nem sempre as escolhas são óbvias e as decisões são tomadas unicamente através das condições materiais objetivas, como nos relata Nogueira e Pereira (2010), ao afirmarem que as escolhas “não podem ser mecanicamente deduzidos de sua posição social de origem.” (Nogueira; Pereira, 2010, p. 18). Segundo os autores os indicadores normalmente utilizados nas pesquisas (renda familiar, nível de escolaridade dos pais, ocupação, entre outros...) não conseguem demonstrar toda a realidade e complexidade da família. As famílias podem atribuir significados diferentes à renda familiar e à importância dos estudos por exemplo, ou então em um grupo de pais com ensino superior, qual o tipo de curso que realizaram e qual o grau de sucesso profissional alcançaram são exemplos de fatores importantes e às vezes de difícil aferição.

“[...] mesmo que tivéssemos uma caracterização mais detalhada da origem social dos indivíduos, teríamos de considerar que a socialização – e, particularmente, a transmissão familiar do capital cultural e das expectativas e aspirações em relação ao futuro, decisivas para os processos de escolha na área educacional – não é um processo mecânico, automático, totalmente previsível. Os indivíduos incorporam apenas parte das características de seus grupos familiares e, ainda assim, as reelaboram e as mesclam com influências recebidas de outros grupos e de outras instâncias de socialização.” (NOGUEIRA; PEREIRA, 2010, p. 18).

Segundo Nogueira e Pereira (2010) em suas pesquisas com jovens sobre os fatores intervenientes na escolha do curso, ressaltam dois condicionantes importantes. O primeiro é que o perfil do estudante varia de acordo com o curso e o segundo é a existência de um processo de autosseleção de acordo com suas características sociais.

Esse olhar sociológico sobre as escolhas individuais se manifesta de forma clara nas pesquisas sobre a escolha do curso superior. Essas pesquisas apontam duas conclusões básicas. Primeira, a de que o perfil dos estudantes varia fortemente de acordo com o curso frequentado. Os indivíduos não se distribuem aleatoriamente entre os diversos cursos em função de supostas preferências ou interesses de natureza idiossincrática. Ao contrário, essa distribuição está estatisticamente relacionada a características sociais, perfil acadêmico, etnia, sexo e idade dos estudantes. Segunda, a de que existe um importante e complexo processo de autosseleção na escolha do curso superior. Os indivíduos, via de regra, se antecipam aos processos seletivos formais e já escolhem cursos compatíveis com suas características sociais e escolares. (NOGUEIRA E PEREIRA, 2010, p. 16)

No relato dos jovens egressos do ensino médio integrado fica evidente que a escolha por uma área de curso técnico logo após o término do ensino fundamental não é determinante para a escolha do curso superior. Mesmo quem está realizando o curso superior na mesma área técnica relatou que teve dúvidas e que até faria um curso em outra área.

Dos seis jovens entrevistados, apenas dois possuíam certeza em relação à área. Caso, por exemplo, do jovem 2 egresso do curso de Informática: “Então até hoje eu não tenho certeza de onde eu vou atuar. “A área eu tenho certeza, mas a atuação eu não tenho, porque é muito amplo.” (Jovem 2, 2022). A jovem 4 egressa do curso de Edificações, também tinha essa certeza sobre a área, mas não sobre o curso: “Sim, entre Engenharia civil ou Arquitetura.” (Jovem 4, 2022). O jovem 6, que não está cursando ensino superior, também relata que caso conseguisse entrar para o ensino superior, provavelmente seguiria na mesma área do curso técnico.

Alguns jovens entrevistados relatam que ficaram em dúvida entre seguir na mesma área ou trocar. A jovem 1 por exemplo, que está fazendo ensino superior no campus Trindade na mesma área, relata sobre a dúvida no momento da escolha: “Quando eu fiz a inscrição no SISU, tinha duas opções de cursos, aí a minha dúvida era entre a Engenharia Civil e a Psicologia, duas área que não têm nada a ver com a outra. (Jovem 1, 2022). A jovem 5 também relatou incerteza na escolha e respondeu o seguinte quando foi perguntada se havia dúvidas sobre qual área seguir:

Sim, quando eu iniciei a Eletrotécnica, eu estava convicta de que iria continuar na área, iria fazer Engenharia Elétrica, mas depois fiquei mais receosa, estava com um pouco de medo do curso, de não dar conta, se seria capaz de fazer o curso. Como a Educação Física sempre foi uma das minhas primeiras opções eu comecei a ficar em dúvida entre a Educação Física e a Engenharia Elétrica, mas a Educação Física sobressai. (JOVEM 5, 2022)

Ao contrário da jovem 5, o jovem 3 ressalta que o curso técnico fez com que ele tivesse certeza de que não queria seguir na mesma área.

O curso técnico do IF confirmou que eu não queria fazer engenharia, então foi quando tive contato com as disciplinas da área do meu atual curso superior no ensino médio integrado. Então eu confirmei que eu não faria um curso na área de Exatas, foi uma negação, tive certeza que eu não faria aquilo. (JOVEM 3, 2022)

Aliás, o contato com as disciplinas, docentes e participação em projetos extracurriculares é bastante citados pelos egressos como um fator preponderante tanto para as escolhas dos itinerários formativos como também muito importantes como política de permanência e êxito estudantil. O caso do jovem 3 descrito acima demonstra como sendo uma confirmação de que não queria seguir na mesma área, porém existem outros relatos de que a proximidade com as disciplinas e participação em projetos e/ou estágios confirmaram a vontade de seguir no ensino superior na mesma área. As jovens 1, 2 e 4, por exemplo, relatam esta experiência: “As disciplinas e fiz o estágio obrigatório do curso técnico no laboratório do campus. (Jovem 1, 2022).

Trabalhei como técnica. Tive contato com a engenharia civil e optei pela arquitetura. (Jovem 4, 2022).

“As disciplinas e estágio no IF. Teve uma coisa muito pontual de ter feito uma página e eu fiz um aplicativo como estágio que depois virou um projeto integrador. Eu fiz um aplicativo para avaliar o técnico que a gente apresentou na Semana de Ciência. Foi uma experiência boa. (Jovem 2, 2022),

A jovem 5, assim como o jovem 3, também relata que o contato com as disciplinas propedêuticas, fora da área técnica a ajudaram na escolha de realizar o curso de Educação Física, apesar de relatar a quase opção pela área técnica. “Se contar a parte do meu envolvimento com esportes, foi desde sempre. No IF durante os três anos eu participei do JIF, então esse meu envolvimento fez toda a diferença.” (Jovem 5, 2022).

A participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, como já citado, não é relatada apenas como uma forma de se apropriar mais dos conhecimentos técnicos do curso, mas também são formas encontradas pelo IF Goiano – Campus Trindade de colocar em prática a política de permanência e êxito através do pagamento de bolsas a alguns dos estudantes participantes, além de envolve-los mais nas atividades acadêmicas do campus.

Segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IF Goiano 2019 / 2023, as políticas de permanência e êxito possuem o objetivo de dirimir desigualdades históricas da realidade escolar brasileira.

Partindo desse princípio, o IF Goiano visa garantir o pleno acesso, participação efetiva e aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas, em todas as atividades acadêmicas. Para tanto, oferece condições que abrangem a disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade físicos e pedagógicos, além de criar estratégias que buscam eliminar as barreiras para a plena participação do estudante na sociedade e o desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, p. 75, 2019)

O pagamento de bolsas de participação em projetos busca conceder auxílio financeiro ao estudante em situação de vulnerabilidade socioeconômica, “para que ele possa desenvolver projetos de caráter pedagógico relacionados ao seu curso na área de ensino, pesquisa e extensão;” (BRASIL, p. 217, 2018).

Os relatos dos jovens egressos retrata a importância da participação em projetos como um fator de permanência e êxito estudantil. Em um momento da entrevista lhes foi explicado o que eram as ações de permanência e êxito, então foram questionados se o Campus Trindade desenvolvia essas ações e as respostas foram unânimes: “Sim, eu sou a prova viva dessas ações. (Jovem 1, 2022). “Sim, eu lembro

de alguns auxílios em projetos de ensino, pesquisa e extensão.” (Jovem 2, 2022). “Eu acredito que sim. Recebi bolsas durante os 3 anos do médio que estudei no IF, de PIBIC e PIBID².” (Jovem 3, 2022). “Sim, tem todo suporte para o aluno quando está estudando lá para não desistir, tem os auxílios e bolsas.” (Jovem 4, 2022). “Sim, eu participei de dois projetos, de ensino e PIBIC. Se a gente faz um projeto em uma área que a gente gosta, é bom, e tem uns projetos que ainda tinha bolsa de auxílio, então também ajudava. Para mim que morava em outra cidade era uma ajuda também. Eu recebi bolsa do PIBIC.” (Jovem 5, 2022). “Sim, Influencia sim. Eu não cheguei a participar mas tive amigos que participaram e ajudou muito eles.” (Jovem 6, 2022).

Os jovens também foram questionados se participaram de algum projeto no Campus Trindade quando eram alunos do Ensino Médio Integrado, ou no ensino superior, caso da jovem 1.

O primeiro projeto que eu participei foi com o prof. Alex que era sobre a inclusão da pessoa com deficiência, a gente ficou um ano com o projeto de pesquisa e eu era bolsista aí a gente continuou até a graduação como projeto de extensão, só que aí eu fiquei como voluntária mesmo. A gente adaptou ele com algumas coisas da faculdade e depois ele continuou. Depois na faculdade já teve um projeto com a prof. Kelly de iniciação científica que era sobre a Física aplicada à Engenharia Civil, fiquei um ano como bolsista. Teve também os estágios. Eu fiz o obrigatório no IF que foi para o técnico e agora na faculdade eu já fiz mais alguns não obrigatórios. Teve um voluntário que foi em Caldas Novas, fiquei um mês nas férias em uma obra de um resort. Aí depois eu fiz um na OVG em Goiânia e fiquei na época da pandemia trabalhei na prefeitura e agora já tem um ano que estou em outra empresa. E teve o intercâmbio que eu fiquei seis meses em Portugal, em Bragança. Foi uma experiência única. Todo mundo deveria passar por isso. Eu queria fazer de novo, mas não sei se vai ter outro. O campus, o instituto lá foi sensacional, o contato que eu tive com outras pessoas, conhecer gente de todo lugar, os laboratórios. Aprendi muita coisa. Deu para conhecer muita coisa, eu fiquei com muito interesse foi na pós graduação deles. Tem um programa de dupla diplomação. Até queria saber se o IF já chegou a olhar essas coisas porque lá eles fazem esse acordo que quando a gente está quase formando aí já vai para lá para fazer o mestrado. É a dupla diplomação, muito interessante. Eu tenho interesse em fazer. (JOVEM 1, 2022)

Participei de um projeto de ensino com o prof. Renato e dei monitoria de Física no terceiro ano também e a gente ganhou uma bolsa de cem reais por mês. Recebi essa bolsa pela monitoria de Física. (JOVEM 2, 2022)

Fiz Projeto de Extensão e o estágio obrigatório. Como fiquei mais tempo que precisava virou não obrigatório, tudo na área técnica do curso. Fui desenhista na prefeitura. Comecei o obrigatório nas férias do segundo ano e terminei quando já tinham começado as aulas do terceiro ano. Aí como eu tinha começado uns projetos, fiquei um tempo a mais para terminar tudo. Não era por causa do dinheiro porque eu não recebia. (JOVEM 3, 2022)

Projeto de extensão com o professor Aleones sobre as erosões e contou como horas de estágio para mim. (JOVEM 4, 2022)

² PIBIC: Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação Científica.

PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.

Particpei de Projeto de Ensino e Projeto de Iniciação Científica. Eu não fiz o estágio porque no ano que eu iria fazer, acabou a obrigatoriedade. Me arrependo de não ter feito porque talvez seria um ponto a mais para eu fazer a engenharia elétrica também. (JOVEM 5, 2022)

Eu particpei daquele estágio obrigatório aqui no IF, de ajudar os professores no laboratório e também do projeto de ensino de treinamento de vôlei. (JOVEM 6, 2022)

Com estes relatos o que se pode perceber é que todos os jovens relatam a participação em projetos como algo positivo em suas trajetórias acadêmicas, como o jovem 3 que ressalta novamente a importância do conhecimento adquirido no ensino médio integrado e em suas participações em projetos para que ele pudesse ter as condições materiais para a permanência no ensino superior.

[...] um outro ponto importante do IF para o ensino superior foi aprender a escrever, a lidar com a escrita acadêmica. Isso foi tão importante porque foi o que me deu sustento inicial em Brasília, porque quando eu cheguei, só consegui o PIBIC porque eu já tinha experiência com o PIBIC daqui. (JOVEM 3, 2022).

Interessante apontar nas falas dos jovens quando ressaltam que participaram do projeto de tal professor ou de tal professora. Essa proximidade entre docente e estudante alavancada pelos projetos além de todo o ganho na aprendizagem traz também fatores mais difíceis de serem mensurados mas que da mesma forma são importantes para a permanência e êxito dos estudantes, pois segundo Piotto (2008), essa aproximação é importante nas trajetórias acadêmicas.

Pelo reconhecimento e incentivo à dedicação, ao esforço e ao desempenho acadêmico, o professor contribui para a construção da autonomia, segurança e auto-estima desses estudantes. Ainda segundo Portes, a busca de proximidade com os professores ou de reconhecimento no interior da escola é estimulada pelas famílias como forma de delegação de cuidados que elas não podem mais exercer em relação aos filhos. Tal reconhecimento, no entanto, só pode ser obtido por um desempenho exemplar, não só em termos acadêmicos, mas também comportamentais, bem como da aceitação das determinações institucionais. (PIOTTO, 2008, p. 711).

A questão comportamental descrita pela autora pode ser entendida como a aquisição de um novo *habitus* pelos estudantes, o que de certa maneira contribuirá para a continuação dos estudos. Um exemplo da criação de um novo *habitus* pode ser percebido através do relato do jovem 3 na entrevista.

Conforme o relato do Jovem 3, que além de salientar a importância das condições objetivas materiais para a conclusão dos estudos no ensino superior demonstram também que o Campus Trindade está conseguindo alcançar um de seus objetivos principais que é a formação integral de seus estudantes. O caso do jovem 3 demonstra que a integração entre o ensino técnico e o propedêutico criam condições

favoráveis à emancipação do estudante, visto ele relatar que também chegou a atuar como técnico.

A formação integral fica evidente em alguns relatos dos entrevistados que ressaltaram este fator como algo positivo em seus tempos de estudantes do ensino médio integrado.

Acredito que sim, primeiro porque estudar no IF é uma experiência diferente. Eu vim de uma escola particular, talvez a segunda escola principal de Trindade logo depois do IF e a experiência de lá, comparada com a daqui é completamente diferente e eu falo muito isso lá em casa. No IF que eu fui começar a perceber que a realidade social era muito mais que jovens brancos de classe média. Aqui eu fui conhecer uma realidade social com gêneros diferentes e a lidar um pouco mais com esse convívio. Então o IF me influenciou muito na escolha do curso superior por esses motivos, justamente por essa formação humana. Ontem eu estava conversando com uma ex aluna daqui e comentando sobre isso, como a formação humana e a participação de a gente ajudar na organização dos eventos é diferente de outros colégios e até da universidade. Tive experiências aqui que não tive na universidade. A festa junina, os congressos de iniciação científica que eu ajudei até a fazer orçamento. (JOVEM 3, 2022).

Foi importante demais para a minha formação. Eu tive uma bagagem na área técnica da Eletrotécnica e quantas coisas eu adquiri, quantos lugares eu fui, quantas oportunidades que o IF me trouxe. Realmente eu tive muita vantagem em participar disso, então foram muitas coisas que agregaram muito na minha vida. Por causa do JIF eu fui para Ceres duas vezes no primeiro e no segundo ano, para Campo Grande e Goiânia na etapa Centro Oeste, para Fortaleza na etapa nacional em 2018. No terceiro ano a gente foi para Urutaí mas não passamos para nenhuma outra fase. Fora o JIF eu também fui para Brasília quando teve um congresso da educação, fiz visita técnica na ETE (Estação de Tratamento de Esgoto) em Goiânia, fui para Abadia de Goiás, então assim foram muitos lugares. (JOVEM 5, 2022).

Quando eu entrei aqui eu achava que aqui era só focar no estudo, e depois acabou surgindo novas possibilidades de aprender mais coisas, como uma aula que a gente foi no laboratório de Edificações dar uma olhada e aprender um pouco. O projeto do vôlei. Aprendi muito com as matérias do ensino médio. Não sei se encaixa na pergunta mas aqui eu aprendi coisas que se fosse em outro colégio acho que não ia aprender direito. (JOVEM 6, 2022).

Segundo Eliezer Pacheco (2012), a escola, e mais sabidamente a educação profissional, sempre esteve voltada para o desenvolvimento de competências e para o emprego e norteadas por ideais do mercado o que acarretou em uma fragmentação do ensino. Segundo o autor, o currículo baseado em competências pressupõe a seleção de conhecimentos e o treinamento, suprimindo assim a cultura e o saber científico.

A formação integral preconizada pelos Institutos Federais segue na lógica contrária a este tipo de ensino de competências para o emprego, ou seja para o mercado de trabalho e não para o mundo do trabalho. Sendo assim Pacheco (2012) afirma:

Ao opor-se à lógica das competências, assume-se que:

- a referência para a seleção dos conteúdos do ensino não pode tomar por base a adequação de comportamentos de forma restrita à produção, mas ter em vista a formação ampliada nos diversos campos do conhecimento (ciência, tecnologia, trabalho e cultura);
- a preparação para o trabalho não é preparação para o emprego, mas a formação omnilateral (em todos os aspectos) para compreensão do mundo do trabalho e inserção crítica e atuante na sociedade, inclusive nas atividades produtivas, em um mundo em rápida transformação científica e tecnológica. (PACHECO, 2012, p. 09).

A ideia de formação humana integral busca superar a divisão social do trabalho que separou o trabalho manual da função de pensar e planejar, o que resultou em dois tipos de trabalho, o manual e o intelectual. Com a formação integral busca-se fornecer ao estudante uma autonomia intelectual que possibilite a leitura do mundo e o exercício da cidadania. Segundo Pacheco (2012) a concepção da formação humana integral deve abarcar todas as dimensões da vida: o trabalho, a ciência e a cultura. Ao abranger essas três dimensões, a educação estaria trabalhando na perspectiva da formação integral e omnilateral. Complementado, o autor ao partir do questionamento sobre o que é integrar, explica que é dar à educação uma ampla abordagem da totalidade histórica e social que permeia o contexto educacional, o que seria uma mudança de paradigma na educação profissional que deixaria de formar pessoas apenas para o mercado de trabalho e mais para o mundo do trabalho.

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos, como a formação inicial, o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (PACHECO, 2012, p. 65).

Nesta citação de Pacheco pode se evidenciar a forte influência de Gramsci na proposta e nos objetivos de formação educacional integral dos Institutos Federais, como já destacado anteriormente. Gramsci preconiza a ideia de escola unitária, conforme já descrita anteriormente. Na escola unitária a formação do estudante não se dá apenas para o trabalho manual mas também para o trabalho intelectual, pois um não pode estar descontextualizado do outro.

Para Gramsci (2014) a escola unitária deve ser desinteressada, ou seja, não pré-definir o futuro da criança e fazer com que ela receba uma formação humana que a permita o desenvolvimento do caráter e do livre pensamento. Na teoria de Gramsci, a escola unitária é a chance do filho do proletariado ter as mesmas possibilidades educacionais que possuem os filhos da burguesia. Nos dizeres do

autor, basta “que se trate de cultura educativa e não só informativa, ou não só prática manual” (Gramsci 2014, p. 67).

Para Pacheco (2011), os Institutos Federais assumem uma posição em que buscam oportunizar uma condição para que seus estudantes se tornem cidadãos e cidadãs com capacidade “de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível” (Pacheco 2011, p. 29), o que em nosso entendimento nada mais é do que a concretização da escola unitária proposta por Gramsci para a formação do cidadão autônomo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender a influência da política de verticalização de ensino no itinerário formativo de estudantes egressos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Goiano – Campus Trindade. Para o alcance de tal objetivo buscou-se a construção de um delineamento teórico que em um primeiro momento fosse possível a compreensão da relação histórica da humanidade com o trabalho. O aprofundamento da percepção desta relação humanidade/trabalho é preponderante para o entendimento das políticas públicas que sempre nortearam os objetivos da educação profissional em todos os tempos, sendo que a educação profissional no Brasil foi o foco principal da pesquisa.

Com essa intenção, apoiado em autores como Marx, Engels, Weber e Bourdieu buscou-se através de uma pesquisa bibliográfica a realização de uma discussão sobre como a divisão social do trabalho resultou em uma nova perspectiva para a educação profissional. Marx (1996) descreve a divisão social do trabalho primeiramente pelo sexo e depois pela força física, como moldadora das relações sociais nas comunidades tribais. Com o surgimento da divisão entre cidade e campo e o surgimento da classe dos comerciantes houve uma aceleração do processo de divisão do trabalho que culminou com a separação do trabalho manual do trabalho intelectual.

Gramsci (2014) ao tratar sobre a educação profissional esclarece que este processo da divisão social do trabalho fez com que o aprendizado para o trabalho fosse segmentado, marcando e norteando os princípios e objetivos da educação profissional voltada apenas para as classes mais pobres que formam a força de trabalho manual. Para a elite econômica e social, estaria reservada um outro tipo de educação mais humanista e pautada na cultura geral com objetivo de formar para o trabalho intelectual.

Essa dicotomia existente entre estes dois tipos de educação, pautou as políticas públicas voltadas para a educação profissional desde a chegada das primeiras missões jesuítas ao Brasil, ou seja, uma educação voltada para o aprendizado do trabalho manual para indígenas e negros escravizados e um outro tipo de educação para as classes econômicas mais altas. Este processo foi descrito nesta pesquisa através da reconstituição histórica através do resgate das legislações que tratavam da educação profissional, passando pelas primeiras medidas tomadas

por D. João VI assim que chegou com a corte portuguesa em 1808 com a criação do Colégio de Fábricas, a criação pelo então Presidente da República Nilo Peçanha das Escolas de Aprendizes e Artífices em cada capital de estado através do Decreto 7566 de 1909, as várias alterações legais ocorridas durante o século XX até a transformação das instituições federais de ensino da educação profissional em Institutos Federais pela promulgação da Lei 11.208/2008.

Torna-se importante ressaltar que a dicotomia existente entre a educação profissional voltada para os filhos da classe trabalhadora e a educação geral e humanista para os filhos das elites social e econômica não é uma exclusividade da realidade brasileira. Gramsci (2014) ao propor a escola unitária, pautada na educação integral e formação omnilateral, se baseou na realidade da Itália nas primeiras décadas do século XX. Portanto essa diferenciação ou essa realidade da educação profissional é fruto da evolução do capitalismo liberal

Toda essa reconstituição histórica é importante para a compreensão das razões que fazem da política de verticalização do ensino um dos pilares na proposta pedagógica dos Institutos Federais. Segundo Pacheco (2011), os Institutos Federais devem se articular com outras políticas sociais por meio de ações do tripé ensino, pesquisa e extensão para fomentar o desenvolvimento local e regional. Para que isso aconteça, a educação preconizada nos IFs não deve ser uma mera geradora de mão de obra para determinadas posições no mercado de trabalho.

Na proposta dos Institutos Federais, agregar à formação acadêmica a preparação para o trabalho (compreendendo-o em seu sentido histórico, mas sem deixar de afirmar seu sentido ontológico) e discutir os princípios das tecnologias a ele concernentes dão luz a elementos essenciais para a definição de um propósito específico para a estrutura curricular da educação profissional e tecnológica. O que se propõe é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. (Pacheco, 2011, p. 15)

Conforme Pacheco (2011) relata, os Institutos Federais devem formar sim trabalhadores não apenas para o mercado do trabalho, mas sim para o mundo do trabalho através de uma formação integral, humana e omnilateral, surge então a necessidade de conhecer a realidade cultural, social e econômica dos estudantes atendidos pelo Campus Trindade com o intuito de obter dados para melhor analisar a influência, limites e possibilidades da política de verticalização do ensino.

Através da aplicação do questionário sociocultural, foi possível traçar o perfil sócio cultural e econômico dos egressos do Ensino Médio Integrado do Campus Trindade, que demonstrou que a maior parte das famílias dos egressos, 75,3% mais

precisamente, estão inseridas na faixa de renda familiar até 4 salários mínimos, portanto são famílias de baixa renda. Também foi demonstrado que 69,4% dos pais ou responsáveis dos egressos que responderam o questionário sociocultural não possuem o ensino superior. Dessa forma o Campus Trindade do Instituto Federal Goiano, segundo Pacheco (2012), atende à premissa de oportunizar o ensino médio integrado a uma parcela da população normalmente excluída de instituições de ensino comprometidas com a formação integral do ser humano através de políticas de acesso.

Essencial à realização desses objetivos é a adoção de medidas consistentes para democratizar o acesso aos cursos oferecidos pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, sob pena de a expansão e a qualificação desse sistema serem apropriadas pelas minorias já tão privilegiadas. Temos excelentes experiências em andamento que podem ser ampliadas e disseminadas com a brevidade possível. Cotas para oriundos da escola pública e afrodescendentes, sorteio etc. são iniciativas que podem e devem ser implementadas. (PACHECO, 2012, p. 11)

A formação humana, integral e omnilateral é outro objetivo dos Institutos Federais, previstos na Lei 11892/2008 que, através das entrevistas com os jovens egressos do Ensino Médio Integrado do Campus Trindade, podemos afirmar que também é alcançado. Os relatos demonstram que todos os entrevistados reconhecem o esforço do campus em promover uma formação para além do conhecimento técnico para o mercado de trabalho. Para Pacheco (2012) a formação não deve ser meramente para o mercado de trabalho, e sim para o mundo do trabalho, pois assim o estudante pode optar por ser um técnico ou qualquer outra opção que queira escolher. “Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista” (Pacheco, 2012, p. 11).

Portanto em resposta ao objetivo geral desta pesquisa que é compreender a política de verticalização do ensino no Instituto Federal Goiano – Campus Trindade e suas implicações nos itinerários formativos de estudantes egressos do Ensino Médio Integrado do Campus Trindade, pode-se afirmar que a formação humana, integral e omnilateral preconizada pelos Institutos Federais, e particularmente pelo Campus Trindade, possibilita a seus estudantes a possibilidade de verticalizarem os seus estudos ao acessarem o ensino superior. Importante ressaltar que o acesso ao ensino superior deve ser valorizado não apenas para os egressos que seguem na mesma área técnica do curso técnico, mas também para os que migram para outras áreas. Afinal este é um dos objetivos do Ensino Médio Integrado, a formação de cidadãos

emancipados para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania na vida social, conforme já citado anteriormente por Pacheco (2012).

Como forma de comprovação de tal afirmação, podemos nos basear nos dados do questionário sociocultural aplicado nesta pesquisa, onde foi demonstrado que 84,1% de egressos participantes da pesquisa conseguiram acessar o ensino superior. Deste total de egressos que estão no ensino superior, 55,1 % estão matriculados em um curso em área diferente da área do curso técnico, ou seja são estudantes que perceberam no Campus Trindade uma oportunidade de formação geral. Tal afirmação pode ser comprovada tanto pelos dados coletados no questionário sociocultural como também nos relatos obtidos nas entrevistas que mostram que mesmo egressos que não estão cursando ensino superior na mesma área do curso técnico, estão inseridos no mercado de trabalho atuando como técnicos para terem uma renda que os auxilie no sustento próprio ou da família e assim possam dar continuidade nas suas vidas acadêmicas. Ainda contabilizando apenas os egressos pesquisados que estão matriculados no ensino superior, 44,9% estão em cursos da mesma área do curso técnico, distribuídos em cursos do próprio Campus Trindade e em outras Instituições de Ensino Superior públicas e privadas.

Como forma de responder o primeiro dos objetivos específicos da pesquisa que é compreender a implantação da política de verticalização do ensino no Instituto Federal Goiano – Campus Trindade, acreditamos que a reconstituição histórica da constituição do campus atende a proposta do objetivo específico. Foi demonstrado que o plano de ação implementado pelo grupo de trabalho para a escolha dos cursos seguiu os preceitos contidos na Lei 11892/2008, a chamada lei de criação dos Institutos Federais. Tais ações foram planejadas levando em consideração a política de verticalização do ensino pois os cursos escolhidos e as ações posteriores como por exemplo a formação do corpo docente, percebe-se claramente a adequação para atender a política de verticalização do ensino.

Os demais objetivos específicos são analisar as possibilidades e limites da política de verticalização do ensino no itinerário formativo dos egressos dos cursos de Ensino Médio Integrado do IF Goiano – Campus Trindade e identificar se e como a verticalização do ensino atua como um fator de permanência e êxito nos cursos do Ensino Médio Integrado e do Ensino Superior do IF Goiano – Campus Trindade.

Como possibilidade de itinerários formativos foram apresentados sete possíveis caminhos para os jovens:

- a) estar cursando ensino superior no IF Goiano – Campus Trindade na mesma área do curso técnico
- b) estar cursando ensino superior no IF Goiano – Campus Trindade em área diferente do curso técnico
- c) estar cursando ensino superior em uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada na mesma área do curso técnico
- d) estar cursando ensino superior em uma IES privada em área diferente do curso técnico
- e) estar cursando ensino superior em uma IES pública na mesma área do curso técnico
- f) estar cursando ensino superior em uma IES pública em área diferente do curso técnico
- g) não estar cursando ensino superior

Apenas a opção “estar cursando ensino superior no IF Goiano – Campus Trindade em área diferente do curso técnico” não foi contemplada, sendo que as demais opções houve um equilíbrio entre as escolhas, exceto a opção “estar cursando ensino superior em uma Instituição de Ensino Superior privada na mesma área do curso técnico”, onde houve apenas uma escolha por este itinerário formativo. Portanto dos sete possíveis itinerários formativos, a pesquisa mostrou que cinco são bastante procurados, que são realizar o ensino superior na mesma área no Campus Trindade, realizar o ensino superior na mesma área em outra IES pública ou privada e realizar o ensino superior em outra área em outra IES pública ou privada.

Estes dados demonstram que o Campus Trindade abre um leque de oportunidades e possibilidades para os egressos do Ensino Médio Integrado muito interessante para a verticalização do ensino ao terem acesso ao ensino superior dentro do próprio campus ou em outras instituições.

Ainda dentro da perspectiva de se responder às questões levantadas nos objetivos específicos foram realizadas entrevistas com um jovem representante de cada possível itinerário formativo. Assim foram escolhidos jovens que responderam o questionário sociocultural e que consentiram em participar da entrevista semiestruturada. Além de um jovem de cada um dos cinco itinerários formativos que ascenderam ao ensino superior, também foi realizada a entrevista com um jovem que não está cursando ensino superior.

Estas entrevistas demonstraram que se considerarmos apenas a verticalização dentro do próprio campus, pode-se considerar que o Campus Trindade atende perfeitamente a política de verticalização do ensino preconizada pela Rede Federal de Educação Profissional. Dos seis jovens entrevistados, apenas o jovem que está cursando ensino superior em outra área em IES pública não considerou em seu leque de opções para a graduação, não continuar na mesma área no Campus Trindade. A jovem que está fazendo ensino superior em outra área em IES privada, relatou que teve bastante dúvida entre o atual curso e continuar na mesma área no próprio Campus Trindade. Dos três entrevistados que estão matriculados no ensino superior em cursos da mesma área, uma está realizando o seu curso no Campus Trindade e os demais consideraram também realizar o seu curso no campus.

O que podemos concluir ao observarmos e analisarmos os dados obtidos tanto no questionário sociocultural quanto nas entrevistas dos jovens é que a política de verticalização do ensino em conjunto com outras políticas preconizadas pela Rede Federal de Educação Profissional e implementadas pelo Campus Trindade estão alcançando os objetivos e finalidades previstos na proposta político pedagógica dos Institutos Federais.

Segundo Pacheco (2012) esta proposta dos Institutos Federais é inovadora pois a política de verticalização do ensino possibilita que atuem em diferentes níveis de ensino ofertando:

[] cursos técnicos (50% das vagas), em sua maioria na forma integrada com o ensino médio, licenciaturas (20% das vagas) e graduações tecnológicas, podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados profissionais e doutorados voltados principalmente para a pesquisa aplicada de inovação tecnológica. (PACHECO, 2012. P. 14)

Pela análise das entrevistas também é possível apreender que o Campus Trindade busca ofertar a formação humana, integral e omnilateral aos estudantes do Ensino Médio Integrado ao ofertar não apenas os conteúdos previstos nas disciplinas do núcleo comum o da parte técnica. Os relatos das entrevistas demonstram que a participação dos jovens egressos em variados projetos nas áreas do ensino, pesquisa e extensão, projetos interdisciplinares e extracurriculares e também em eventos científicos e acadêmicos se mostraram fontes de aprendizado muito valorizadas pelos estudantes.

Pacheco (2012) relata a assim a importância deste tipo de aprendizagem para a formação integral e integradora:

Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos Federais. Sua orientação pedagógica deve recusar o conhecimento exclusivamente enciclopédico, assentando-se no pensamento analítico, buscando uma formação profissional mais abrangente e flexível, com menos ênfase na formação para ofícios e mais na compreensão do mundo do trabalho e em uma participação qualitativamente superior nele. Um profissionalizar-se mais amplo, que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo, princípios esses válidos, inclusive, para as engenharias e licenciaturas. (PACHECO, 2012, p. 15).

A proposta de formação humana, integral e omnilateral presente nos preceitos dos Institutos Federais encontram muito de seu suporte teórico nos escritos de Gramsci que aponta a necessidade da classe trabalhadora produzir entre seus membros os intelectuais, os pensadores que nortearão e representarão a classe trabalhadora, aos quais Gramsci nomeou de intelectual orgânico. A formação do intelectual orgânico da classe trabalhadora passa obrigatoriamente pela oportunidade dos filhos dos trabalhadores terem acesso à formação integral. Assim com o intuito de promover este acesso é que Gramsci propõe o conceito da escola unitária, ou nas palavras do próprio autor, escola de formação humana ou de cultura geral. Esta escola seria onde a formação dos filhos dos trabalhadores iria além da formação técnica para atender o mercado de trabalho, mas também fornecer nas palavras do próprio autor o encontro entre a fábrica e a universidade para uma nova e integral concepção de mundo.

Os Institutos Federais assumem esta proposta de formação de uma nova classe trabalhadora, formada e preparada para também exercer o trabalho intelectual e não apenas o trabalho manual, visto que Gramsci aponta que todo trabalho requer um certo grau de intelectualidade, portanto nada mais justo que este trabalhador adquira o preparo intelectual para tal.

Não se pretendeu com este trabalho realizar uma análise romântica e inocente das ações realizadas pela instituição Instituto Federal Goiano – Campus Trindade, mas sim buscar parâmetros de para analisar e avaliar os impactos e influências de uma política preconizada e implementada na instituição e que, de certa forma, moldou a concepção e implantação de uma instituição de ensino como o Campus Trindade.

Porém não se pode ignorar que o Campus Trindade, assim como o Instituto Federal Goiano e a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

possui uma proposta baseada na democratização do ensino e na emancipação do cidadão. Uma proposta em que o indivíduo possa constituir e determinar sua identidade e o seu *habitus* não pelas condições materiais objetivas herdadas de sua família, mas através das oportunidades de formação encontradas e lhe ofertadas em sua vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AFONSO, Anthone Mateus Magalhães; GONZALEZ, Wania Regina Coutinho. **Educação Profissional e Tecnológica no PNE 2014-2024: Questões para o Debate**. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 36, p. 67-83, jan./abr. 2015.

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. **Os Sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. Editora Boitempo. São Paulo – SP, 2009.

BATISTA, Eraldo Leme. **Percurso histórico do ensino profissional no Brasil – da Colônia ao início do século XXI**. Revista Espaço Acadêmico, n. 228, mai./jun. 2021.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. (Org). Renato Ortiz; São Paulo: Editora Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. A dinâmica dos Campos. In: **A distinção: a crítica social do julgamento**. São Paulo/Porto Alegre: Edusp/Zouk, 2007. P. 212-240.

BOURDIEU, Pierre. Introdução à Sociologia Reflexiva. In: **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989, p. 17-58.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre o Estado: Cursos no Collège de France (1989-92)** / Pierre Bourdieu; [edição estabelecida por Patrick Champagne... [et al.]]; tradução Rosa Freire d’Aguilar — 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. (Org.) Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. Editora Vozes, Petrópolis – RJ, 2007.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de Setembro de 1909**. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em 26/07/2019.

BRASIL. **Decreto nº 8.319, DE 20 DE OUTUBRO DE 1910**. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8319-20-outubro-1910-517122-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acessado em 09/10/2021.

BRASIL. **Decreto nº 12.893, de 28 de Fevereiro de 1918**. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-12893-28-fevereiro-1918-507076-norma-pe.html>. Acessado em 09/10/2021.

BRASIL. **Decreto nº 2208 de 17 de abril de 1997.**
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acessado em 16/06/2021.

BRASIL. **DECRETO Nº 5.154, de 23 de JULHO DE 2004.**
https://educacaoprofissional.seduc.ce.gov.br/images/decretos/Decreto_5154-2004.pdf. Acessado em 16/06/2021.

BRASIL. **Lei nº 16 de 12 de Agosto de 1834.**
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.html. Acessado em 20/07/2019.

BRASIL. **Lei 4024/1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm. Acessado em 26/07/2019.

BRASIL. **Lei 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. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acessado em 16/01/2020.

BRASIL. **Lei 9394/1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acessado em 30/09/2019.

BRASIL. **Lei nº 10172/2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acessado em 29/03/2022.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2019 / 2023.** Goiânia – GO, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Documento Base.** Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Plataforma Nilo Peçanha.** <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html> acessado em 01/05/2020.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil.** 2019.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. **Relatório de Atividades de Implantação – Câmpus Trindade - (Estudos Preliminares)**. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/16973-novas-universidades-e-institutos-federais-vao-abrir-850-mil-vagas>. Publicado em 16/08/2011 e acessado em 25/04/2022.

Brasil. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Brasília, 2014.

CAMPOS, Francisco Itami. **Ciência Política: Introdução à Teoria do Estado**. Editora Vieira. Goiânia, 2014.

CARRANO, Paulo. **JOVENS, ESCOLAS E CIDADES: Desafios à autonomia e à convivência**. Revista Teias, v. 12, n. 26, 07-22 set./dez. 2011 – Jovens, territórios e práticas educativa.

CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo. Companhia das Letras, 1987.

CAVALCANTE, Claudia Valente. **Educação Superior, Política de Cotas e Jovens: das estratégias de acesso às perspectivas de futuro**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-graduação em Educação, Goiânia, 2014.

CAVALCANTE, Cláudia Valente; SOUZA, Hellyny da Silva Godoy. **Permanência e êxito acadêmico no Instituto Federal Goiano: um estudo exploratório sobre nomos e doxas no campo da educação superior**. In: XXVII Seminário Nacional Universitas: Tendências na educação superior brasileira em um contexto de crise: resistências e lutas, 2019, Foz do Iguaçu. XXVII Seminário Nacional da Rede Universitas. Foz do Iguaçu: Unioeste, 2019. p. 605-608.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade Febril: cortiços e epidemias na corte imperial**. São Paulo, Companhia das Letras, 1996.

CIAVATTA, Maria. **A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. Trabalho Necessário, Ano 3, nº 3, 2005.

CIAVATTA, Maria. **O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. Por Que Lutamos?** Trabalho & Educação. Belo Horizonte, v.23 n.1 p. 187-205 jan-abr 2014.

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. **Neoliberalismo – Neo-imperialismo**. Revista Economia e Sociedade, Campinas, v. 16, n. 1 (29), p. 1-19, abr. 2007.

ENGELS, Friedrich. MARX, Karl. **A Ideologia Alema: 1º Capítulo Teses Sobre Feuerbach**. Centauro Editora. São Paulo – SP, 1984.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. 1ª. ed. - São Paulo: Boitempo, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 5ª edição, São Paulo, Editora Cortez, 2003.

GARCIA, Júlio César. **O ensino médio integrado no Instituto Federal Goiano [manuscrito]: a percepção de professores sobre os desafios e possibilidades para a consolidação da formação humana integral**. 2017. 266 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2017.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo, Editora Cortez, 2001.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere volume II**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 7ª ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Educação e Trabalho no Brasil: o estado da questão**. Brasília: INEP, 1991.

KUNZE, Nádia Cuiabano. **O surgimento da rede federal de educação profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro**. Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica, v. 2, n. 2 (2009).

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012a.

LIBÂNEO, José Carlos, **Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública**. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012b.

MACHADO, Bárbara Araújo. **A Função de Intelectual: um diálogo entre Antonio Gramsci, Pierre Bourdieu e Edward Said**. Revista de Teoria da História Ano 7, Número 13, Abril/2015 Universidade Federal de Goiás.

MALISKA, Marcos Augusto. **Max Weber e o Estado Racional Moderno**. Revista Eletrônica do CEJUR, v. 1, n. 1, ago./dez. 2006.

MANSO, Edison de Almeida. **Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás: a trajetória histórica do câmpus Goiânia**. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia, 2016.

MARX, Karl. **O Capital**. Editora Nova Cultural Ltda. São Paulo, 1996.

MARX, Karl. **A Ideologia Alemã**. Editora Martins Fontes. São Paulo, 2001.

MELO, Ticiane Gonçalves Sousa de, MOURA, Dante Henrique. **PNE (2001-2010), PNE (2014-2024): orientações para a Educação Profissional no Brasil**. HOLOS, 2017, Ano 33, Vol. 03.

MENDES, Gustavo Oliveira. **História e Memória dos Pioneiros da Educação Profissional em Goiás: narrativas da constituição do IF Goiano**. Dissertação de Mestrado, Instituto Federal Goiano, 2019.

NASCIMENTO, Maria Luzirene Oliveira do; BEZERRA, Tânia Serra Azul Machado. **Trabalho Manual Versus Trabalho Intelectual: dualidade e historicidade na qualificação do trabalhador**. II Congresso Nacional de Educação, Campina Grande – PB, 2015.

NOGUEIRA, Claudio M. M; e NOGUEIRA, Maria Alice. **Os Herdeiros: fundamentos para uma sociologia do ensino superior**. Revista Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 130, p. 47-62, jan.-mar., 2015.

NOGUEIRA, Cláudio M. M; PEREIRA, Flávia Goulart. **O GOSTO E AS CONDIÇÕES DE SUA REALIZAÇÃO: a escolha por pedagogia entre estudantes com perfil social e escolar mais elevado**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.15-38, dez. 2010.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Institutos Federais - Uma Revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Editora Moderna. Brasília, 2012.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio - Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC, Editora Moderna. Brasília, 2012.

PAIVA, Wilson Alves de (Org.). **Reflexões sobre o Método** – Editora CRV, Curitiba, Brasil, 2017.

PIOTTO, Débora Cristina. **Trajetórias Escolares Prolongadas Nas Camadas Populares**. Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 135, p. 701-727, set./dez. 2008.

PIRES, Mauro Alves. **Imagens Institucionais da Modernidade: a educação profissional em Goiás (1910-1964)**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás, 2014.

RIBEIRO, Jean Carlo. **A Capital dos Esportes: Poder, Idealismo, e Hábitos Físicos-Esportivos no Surgimento de Goiânia (1930-1945)**. Editora Kelps. Goiânia-GO, 2021.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil 1930-73**. Petrópolis, Vozes, 1978.

SILVA, Fernanda Arantes e, SOUZA, Raquel; SPOSITO, Marília Pontes. **A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 44, e170308, 2018.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas-SP, Editora Autores Associados, 1994.

SOUZA, Hellyny Silva Godoy de. **Participação Feminina na Educação Superior: os Discursos das Estudantes Ingressantes Pelas Políticas Afirmativas no Curso de Agronomia do IF Goiano – Campus Urutaí**. Tese de Doutorado PUC – GO, 2021.

TEIXEIRA, Albano Luiz Francisco. **Um Breve Histórico da Educação Brasileira — sob o signo da precariedade**. Encontros – Ano 13 – Número 24 – 1º semestre de 2015

WEBER, Max. **Economia e Sociedade – Fundamentos da Sociologia Compreensiva, Vol. 2**. Editora Universidade de Brasília, 2004.

REFERÊNCIAS UTILIZADAS E NÃO CITADAS

ASSUNÇÃO, Marcello Felisberto Moraes de. **Notas sobre a dominação social em António Gramsci e Pierre Bourdieu**. Sociologia, vol.31, Porto, jun. 2016.

BRASIL. **Lei 11741/2008**. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acessado em 05/08/2019.

BRASIL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2014 / 2018**. Goiânia – GO, 2013.

CAÇÃO, Felipe Quartim Barbosa, FILHO Cyro de Barros Rezende. **Papel dos Escravos Negros Após a Abolição**. Revista Semina V9 - n 2 – 2010, publicada no 1º sem. 2011.

CASTILHO, Maria Augusta de; DORSA, Arlinda Cantero; GARCIA, Adilso de Campos, OLIVEIRA, Edilene Maria de. **EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: ORIGEM E TRAJETÓRIA**. Revista Vozes dos Vales – UFVJM – MG – Brasil – Nº 13 – Ano VII – 05/2018

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. Fundação Editora da UNESP, São Paulo, 1999.

COLOMBO, Irineu Mario. **Escola de Aprendizes Artífices ou Escola de Aprendizes e Artífices?** Educar em Revista. V. 36. Curitiba, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. Editora Atlas, 5ª edição, 2010.

MONARCHA, Carlos. **História da Educação (Brasileira): Formação do campo, tendências e vertentes investigativas**. Revista de História da Educação. UFRGS. v. 11, n. 21, jan./abr. 2007.

RAMALHO, Carla Chagas; VIEIRA José Jairo; VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. **A Origem do Plano Nacional de Educação e como ele abordou as questões de gênero**. RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional, v.21, n.1, p.64-80, 2017.

SOBRINHO, Afonso Soares de Oliveira. **São Paulo e a Ideologia Higienista entre os séculos XIX e XX: a utopia da civilidade**. Sociologias, Porto Alegre, ano 15, no 32, jan./abr. 2013, p. 210-235.

STANDING, Guy. **O Precariado e a Luta de Classes**, Revista Crítica de Ciências Sociais (Online). Nº 103, Ano 2014, p. 09 – 24. <https://doi.org/10.4000/rccs.5521>. Acessado em 30/07/2021

VILLAR, José Luiz M. **O Utilitarismo e a Educação Profissional no Brasil. Por uma abordagem filosófica da História da Educação Profissional**. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 19: nov/2012-abr/2013, p. 120-134.

APÊNDICE I - ENTREVISTA JOVEM 1

- Itinerário Formativo: cursando ensino superior no IF Goiano – Campus Trindade na mesma área do curso técnico.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

**PROJETO DE PESQUISA: A POLÍTICA DE VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO NO
INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CAMPUS TRINDADE E AS POSSIBILIDADES
DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS DISCENTE**

Jovem 1: cursando ensino superior no IF Goiano – Campus Trindade na mesma área do curso técnico.

- Qual o curso técnico integrado ao ensino médio você concluiu no IF Goiano - Campus Trindade?

Edificações

– Qual o curso superior você está realizando, ou não ingressou em um curso superior? (Caso a resposta seja negativa, ir direto para a questão 16)

Engenharia Civil

– O seu curso superior é, ou você o considera, como sendo da mesma área do seu curso técnico?

(x) Sim

() Não

– Quando você começou a pensar em fazer Ensino Superior?

Desde sempre. Minha mãe sempre incentivou eu e minha irmã a fazer um curso superior, fazer faculdade. Quando eu entrei no ensino médio aí teve um peso maior, eu pensei que realmente eu preciso fazer e começar a pensar em alguma área específica para poder seguir, porque até então eu não tinha uma área, mas desde sempre eu pensei em fazer faculdade.

– Quando você decidiu fazer o curso do Ensino Médio Integrado e depois seguir na mesma área?

Eu estava mais interessada em fazer o ensino médio só que eu precisava escolher entre um dos quatro cursos. O que mais senti afinidade foi o de Edificações, mas não sabia se era realmente isso, mas pensei: vou tentar. Nunca tinha me passado pela cabeça. Eu estava com quatorze anos para quinze anos quando escolhi. E a decisão de fazer o superior foi no decorrer do curso, eu fui tendo contato, fui me dando bem, me esforçando, aí eu me decidi. Na verdade quando eu terminei o ensino médio, a minha dúvida era realmente se eu queria a engenharia. Eu tinha outras opções também mas acabei seguindo na área. Fui aprovada e falei, agora vou fazer.

– Nos meses que antecederam o momento de ingresso no curso superior, você ainda estava em dúvida entre escolher seu curso atual ou outro(s) curso(s)?

- Sim
 Não

Em caso positivo, o curso era de uma área próxima ou distante da área do seu curso no Ensino Médio Integrado?

- Próximo
 Distante

Quando eu fiz a inscrição no SISU, tinha duas opções de cursos aí a minha dúvida era entre a Engenharia Civil e a Psicologia, duas área que não têm nada a ver com a outra. A Psicologia era uma curiosidade que eu sempre tive, mas o meu conhecimento maior já era na Engenharia Civil por causa do curso técnico.

- Você acha que escolheu a Engenharia Civil por causa do curso Técnico?

Totalmente por causa do curso técnico.

– Você faz ou faria um curso superior fora da área do seu curso no Ensino Médio Integrado?

No momento não, eu seguiria na área que eu já estou. Talvez, mais para a frente eu faria um outro curso por curiosidade como a Psicologia que eu falei. Mas não sei se teria afinidade, só fazendo para descobrir.

– Antes de entrar para o seu curso superior atual, você teve algum contato próximo com profissionais da área?

Só tive contato com profissionais no IF, tanto é que nem na minha família não tem ninguém da área da engenharia. O único contato que eu tive com técnicos foi no IF.

- Antes de entrar para o seu curso superior atual, qual era sua experiência nessa área?

As disciplinas e fiz o estágio obrigatório do curso técnico no laboratório do campus.

– Você acredita que o IF Goiano – Campus Trindade ao ofertar cursos verticalizados influenciou na sua escolha de curso superior?

Sim, porque o contato que eu tive como técnico, a minha opção foi Engenharia Civil. Como já tinha o curso no campus mesmo, porque não tentar aqui em vez de ir para outro lugar, porque é aqui na minha cidade e o campus é perto de onde eu moro.

– Quais os principais fatores que você acredita que influenciaram a sua escolha por ingressar no ensino superior no IF Goiano – Campus Trindade? (pode marcar mais de uma opção)

- (x) Proximidade da residência
- (x) Ensino Superior gratuito
- (x) Qualidade do ensino e gratuidade
- (x) Qualificação profissional do corpo docente

Tem também por já conhecer toda a gestão, os professores. Fora as oportunidades que eu tive como o intercâmbio de poder estudar fora, os projetos de iniciação científica e bolsas.

– Você acha que o IF Goiano – Campus Trindade desenvolve ações ou políticas de permanência e êxito para o corpo discente?

Sim, eu sou a prova viva dessas ações.

– Você participou ou participa de algum projeto extracurricular?

O primeiro projeto que eu participei foi com o prof. Alex que era sobre a inclusão da pessoa com deficiência, a gente ficou um ano com o projeto de pesquisa e eu era bolsista aí a gente continuou até a graduação como projeto de extensão, só que aí eu fiquei como voluntária mesmo. A gente adaptou ele com algumas coisas da faculdade e depois ele continuou.

Depois na faculdade já teve um projeto com a prof. Kelly de iniciação científica que era sobre a Física aplicada à Engenharia Civil, fiquei um ano como bolsista.

Teve também os estágios. Eu fiz o obrigatório no IF que foi para o técnico e agora na faculdade eu já fiz mais alguns não obrigatórios. Teve um voluntário que foi em Caldas Novas, fiquei um mês nas férias em uma obra de um resort. Aí depois eu fiz um na OVG em Goiânia e fiquei na época da pandemia trabalhei na prefeitura e agora já tem um ano que estou em outra empresa.

E teve o intercâmbio que eu fiquei seis meses em Portugal, em Bragança. Foi uma experiência única. Todo mundo deveria passar por isso. Eu queria fazer de novo, mas não sei se vai ter outro. O campus, o instituto lá foi sensacional, o contato que eu tive com outras pessoas, conhecer gente de todo lugar, os laboratórios. Aprendi muita coisa. Deu para conhecer muita coisa, eu fiquei com muito interesse foi na pós graduação deles. Tem um programa de dupla diplomação. Até queria saber se o IF já chegou a olhar essas coisas porque lá eles fazem esse acordo que quando a gente está quase formando aí já vai para lá para fazer o mestrado. É a dupla diplomação, muito interessante. Eu tenho interesse em fazer.

– A sua condição financeira, ou da sua família, foi um fator predominante na sua escolha (curso e instituição) após o término do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio? (pode marcar mais de uma opção)

(x) Sim, não tenho condições financeiras de me deslocar para estudar em outra cidade.

() Sim, não tenho condições financeiras pagar as mensalidades de um curso superior em uma instituição privada.

() Não

A pública era a única opção que eu tinha.

- Mais algum comentário que você gostaria de acrescentar sobre o seu tempo de estudante no Ensino Médio Integrado no Campus Trindade?

Eu acho que cada aluno deve tentar correr atrás e abraçar o máximo de oportunidades que o IF dá, porque é o que não falta e oportunidade para tudo lá.

APÊNDICE II - ENTREVISTA JOVEM 2

- Itinerário Formativo: cursando ensino superior em Instituição de Ensino Superior pública na mesma área do curso técnico.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

**PROJETO DE PESQUISA: A POLÍTICA DE VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO NO
INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CAMPUS TRINDADE E AS POSSIBILIDADES
DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS DISCENTE**

Jovem 2: cursando ensino superior em Instituição de Ensino Superior pública na mesma área do curso técnico.

– Qual o curso técnico integrado ao ensino médio você concluiu no IF Goiano - Campus Trindade?

Informática

– Qual o curso superior você está realizando, ou não ingressou em um curso superior? (Caso a resposta seja negativa, ir direto para a questão 16)

Engenharia da Computação

– O seu curso superior é, ou você o considera, como sendo da mesma área do seu curso técnico?

(x) Sim

() Não

– Quando você começou a pensar em fazer Ensino Superior?

Aqui em casa sempre foi uma coisa tipo assim, tem que fazer uma coisa, então ou você arruma um trabalho porque meu pai falou que era uma opção. O meu me falou: “eu não fiz faculdade e eu fiz uma escolha e gostei, só que você vai fazer a sua. Meu pai é comerciante e eu não quero fazer isso. Então a melhor opção sempre foi estudar e buscar o ensino superior desde sempre e incentivado pela minha família.

– Quando você decidiu fazer seu curso atual (possível marcar mais de uma opção)?

Foi quando entrei no IF. Sempre gostei de estudar só que era muito genérico. Sempre gostei de Matemática e História, matérias muito diferentes. Aí no IF eu fiz Informática e me deu uma visão mais ampla da área mesmo, me identifiquei mais na área e foi no IF que eu tive contato com programação, com o mercado. Eu fiz uns trabalhos no IF, tipo assim, alguém precisa de uma página de um site, aí eu fazia durante o ensino médio. Então foi quando eu tive contato com a área no ensino médio.

– Além do vestibular/ENEM para ingresso no seu curso atual, você: (possível marcar mais de uma opção)

Eu fiz em 2019, quando terminei o ensino médio eu fiz o ITA também. Só que eu fiz mais para saber como era, não fiz para empenhar para passar, foi mais por curiosidade porque o ITA é faculdade que todo mundo conhece, é muito difícil de passar. Mas o que contou mesmo foi o ENEM.

– Nos meses que antecederam o momento de ingresso no curso superior, você ainda estava em dúvida entre escolher seu curso atual ou outro(s) curso(s)?

Sim e ainda hoje eu não tenho certeza porque a engenharia da Computação é muito amplo e você pode fazer muita coisa. Pode trabalhar com Automação, tem gente que vai trabalhar na programação, tem gente que vai trabalhar com a Engenharia Elétrica, então ainda é muito vago. Então até hoje eu não tenho certeza de onde eu vou atuar. A área eu tenho certeza, mas a atuação eu não tenho, porque é muito amplo.

– Você faz ou faria um curso superior fora da área do seu curso no Ensino Médio Integrado?

Não, só se eu tiver muito dinheiro e tempo livre.

– Antes de entrar para o seu curso superior atual, você teve algum contato próximo com profissionais da área?

Só com os professores do IF mesmo. Eu fiz um projeto com o prof. Renato para um aplicativo e ele já tinha atuado na área, mas profissionalmente não tive outro contato.

– Antes de entrar para o seu curso superior atual, qual era sua experiência nessa área?

As disciplinas e estágio no IF. Teve uma coisa muito pontual de ter feito uma página e eu fiz um aplicativo como estágio que depois virou um projeto integrador. Eu fiz um aplicativo para avaliar o técnico que a gente apresentou na Semana de Ciência. Foi uma experiência boa.

– Quais os principais fatores que você acredita que influenciaram a sua escolha por ingressar no IF Goiano – Campus Trindade?

Foi mais pela qualidade do ensino médio. O curso técnico eu só conheci quando eu entrei. Então foi muito pela gratuidade e qualidade do ensino médio.

– Você acha que o IF Goiano – Campus Trindade desenvolve ações ou políticas de permanência e êxito para o corpo discente?

Sim, eu lembro de alguns auxílios em projetos de ensino, pesquisa e extensão.

– Você participou ou participa de algum projeto extracurricular?

Particpei de um projeto de ensino com o prof. Renato e dei monitoria de Física no terceiro ano também e a gente ganhou uma bolsa de cem reais por mês. Recebi essa bolsa pela monitoria de Física.

– A sua condição financeira, ou da sua família, foi um fator predominante na sua escolha (curso e instituição) após o término do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio?

Eu tenho uma condição financeira que me possibilitou ter tempo para estudar. Mas isso não me direcionou exatamente para uma coisa. A condição financeira da minha família me permite me dedicar aos estudos e a escolha pela UFG foi um tanto pela qualidade e a gratuidade que ajuda muito. Mais pela qualidade mesmo.

- Mais alguma comentário você gostaria de acrescentar sobre o seu tempo de estudante no Ensino Médio Integrado no Campus Trindade?

O que eu posso falar são só elogios, porque realmente foi muito bom. Eu entrei como eu já falei, pelo ensino médio e o que eu vi no curso técnico foi uma surpresa. E aí quando você sai do curso técnico ou durante o curso técnico já tem muita gente da nossa sala que já estagiava e era muito bom, abre muita oportunidade. Eu segui na área, então eu uso muito o que eu aprendi cotidianamente e pretendo continuar seguindo ainda mais.

Se eu não tivesse feito no IF, porque eu até pensei em continuar na escola onde eu estava, no Aphonsiano e estudei o fundamental inteiro lá. O meu irmão se formou lá no ensino médio e faculdade e pensei em continuar porque é mais cômodo. Só que o IF quando surgiu em 2015 e em 2017 meu pai falou: “tenta para ver como é”. Se o ensino médio não for tão bom eu volto para o Aphonsiano e se o ensino médio for bom eu continuo lá. Então o ensino médio é bom e além disso ainda tem o curso técnico. Meu pai falou da opção do IF por causa da gratuidade porque a qualidade eu ainda não conhecia.

APÊNDICE III - ENTREVISTA JOVEM 3

- Itinerário Formativo: cursando ensino superior em Instituição de Ensino Superior pública em área diferente da área do curso técnico.

- ENTREVISTA SUJEITO 3 CURSANDO ENSINO SUPERIOR EM IES PÚBLICA EM ÁREA DIFERENTE DA ÁREA DO CURSO TÉCNICO.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

A POLÍTICA DE VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO NO INSTITUTO FEDERAL GOIANO - CAMPUS TRINDADE E AS POSSIBILIDADES DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS DISCENTE

Jovem 3: Cursando ensino superior em Instituição de Ensino Superior pública em área diferente da área do curso técnico.

- Qual o curso técnico integrado ao ensino médio você concluiu no IF Goiano - Campus Trindade?

Edificações

- Qual o curso superior você está realizando, ou não ingressou em um curso superior? (Caso a resposta seja negativa, ir direto para a questão 16)

Licenciatura em Ciências Sociais e Antropologia

- O seu curso superior é, ou você o considera, como sendo da mesma área do seu curso técnico?

Não, é uma área bem diferente.

- Quando você começou a pensar em fazer Ensino Superior?

Desde sempre, e o Ensino Médio Integrado só confirmou essa escolha.

- Quando você decidiu fazer seu curso atual (possível marcar mais de uma opção)?

O curso técnico do IF confirmou que eu não queria fazer engenharia, então foi quando tive contato com as disciplinas da área do meu atual curso superior no ensino médio integrado. Então eu confirmei que eu não faria um curso na área de Exatas, foi uma negação, tive certeza que eu não faria aquilo.

- Além do vestibular/ENEM para ingresso no seu curso atual, você: (possível marcar mais de uma opção)

Eu passei em dois cursos, mas só me matriculei em um. Os dois na área de Humanas.

- Nos meses que antecederam o momento de ingresso no curso superior, você ainda estava em dúvida entre escolher seu curso atual ou outro(s) curso(s)?

Sim, estava em dúvida entre as Ciências Sociais e a História.

Em caso positivo, o curso era de uma área próxima ou distante da área do seu curso no Ensino Médio Integrado?

() Próximo

(x) Distante

- Você faz ou faria um curso superior fora da área do seu curso no Ensino Médio Integrado?

(x) Sim, eu faço

() Atualmente não faço e não faria

() Atualmente não faço mas poderia fazer no futuro.

- Antes de entrar para o seu curso superior atual, você teve algum contato próximo com profissionais da área?

Tive com professores do IF e da semana universitária da UFG que o IF nos levou, que me inspiraram.

- Antes de entrar para o seu curso superior atual, qual era sua experiência nessa área?

Não tinha experiência

- Você acredita que o IF Goiano – Campus Trindade ao ofertar cursos verticalizados influenciou na sua escolha de curso superior?

Na minha escolha não, mas de outros colegas sim.

- Você acha que o IF Goiano – Campus Trindade desenvolve ações ou políticas de permanência e êxito para o corpo discente?

Eu acredito que sim. Recebi bolsas durante os 3 anos do médio que estudei no IF, de PIBIC e PIBID.

- Você participou ou participa de algum projeto extracurricular? (pode marcar mais de uma opção)

Fiz Projeto de Extensão e o estágio obrigatório. Como fiquei mais tempo que precisava virou não obrigatório, tudo na área técnica do curso. Fui desenhista na prefeitura. Comecei o obrigatório nas férias do segundo ano e terminei quando já tinham começado as aulas do terceiro ano. Aí como eu tinha começado uns projetos, fiquei um tempo a mais para terminar tudo. Não era por causa do dinheiro porque eu não recebia.

- A sua condição financeira, ou da sua família, foi um fator predominante na sua escolha (curso e instituição) após o término do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio? (pode marcar mais de uma opção)

Não porque eu até briguei com a minha família que queria que eu fizesse engenharia, aí acabei indo para a UNB justamente porque era mais perto porque passei em outra também. Aí meu pai e minha mãe eram contra eu fazer curso na área de Humanas. Meu irmão e minha vó ficaram a favor. Então minha mãe falou que se eu fosse fazer o curso de Humanas não ia me auxiliar financeiramente. Então na minha escolha não influenciou. Depois ela se arrependeu, meu irmão conversou muito com ela, aí ela me deu apoio principalmente na primeira fase. Para me sustentar eu fazia PIBIC e consegui um estágio logo no segundo semestre, então me ajudou bastante. Mas depois minha mãe começou a me auxiliar, foi mais uma pressão para eu não fazer o curso.

- Mais alguma comentário você gostaria de acrescentar sobre o seu tempo de estudante no Ensino Médio Integrado no Campus Trindade?

O IF teve um papel muito importante nessa continuidade porque eu aprendi muito a forma de lidar com o estudo, de ter a educação, o ensino técnico e o ensino superior como opção. Eu tive vários colegas que estudaram comigo no ensino fundamental que estão desistindo da universidade. Tenho um colega que estava fazendo engenharia elétrica na UFG que desistiu na semana passada, disse que não acredita em um futuro na educação. Então acho que o IF me deu essa base, e um outro ponto importante do IF para o ensino superior foi aprender a escrever, a lidar com a escrita acadêmica. Isso foi tão importante porque foi o que me deu sustento inicial em Brasília, porque quando eu cheguei, só consegui o PIBIC porque eu já tinha experiência com o PIBIC daqui.

- Você acredita que o IF Goiano – Campus Trindade conseguiu alcançar com você o objetivo da formação integral.

Acredito que sim, primeiro porque estudar no IF é uma experiência diferente. Eu vim de uma escola particular, talvez a segunda escola principal de Trindade logo depois do IF e a experiência de lá, comparada com a daqui é completamente diferente e eu falo muito isso lá em casa. No IF que eu fui começar a perceber que a realidade social era muito mais que jovens brancos de classe média. Aqui eu fui conhecer uma realidade social com gêneros diferentes e a lidar um pouco mais com esse convívio. Então o IF me influenciou muito na escolha do curso superior por esses motivos, justamente por essa formação humana. Ontem eu estava conversando com uma ex aluna daqui e comentando sobre isso, como a formação humana e a participação de a gente ajudar na organização dos eventos é diferente de outros colégios e até da universidade. Tive experiências aqui que não tive na universidade. A festa junina, os congressos de iniciação científica que eu ajudei até a fazer orçamento.

APÊNDICE IV - ENTREVISTA JOVEM 4

- Itinerário Formativo: cursando ensino superior em Instituição de Ensino Superior privada na mesma área do curso técnico.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

**A POLÍTICA DE VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO NO INSTITUTO FEDERAL
GOIANO - CAMPUS TRINDADE E AS POSSIBILIDADES DE ITINERÁRIOS
FORMATIVOS DISCENTE**

Jovem 4: Cursando ensino superior em Instituição de Ensino Superior privada na mesma área do curso técnico.

- Qual o curso técnico integrado ao ensino médio você concluiu no IF Goiano - Campus Trindade?

Edificações

- Qual o curso superior você está realizando, ou não ingressou em um curso superior?

Arquitetura e Urbanismo.

- O seu curso superior é, ou você o considera, como sendo da mesma área do seu curso técnico?

Sim, dentro da área da construção civil com algumas disciplinas em comum como sistemas estruturados, topografia e várias outras.

- Quando você começou a pensar em fazer Ensino Superior?

Desde sempre, desde que comecei a estudar eu tinha a ideia de fazer alguma faculdade. Com o ensino médio isso foi aprofundando mais, a ideia de fazer um curso que se aproximava mais de mim.

- Quando você decidiu fazer seu curso atual?

Quando entrei no IF eu escolhi Edificações justamente porque eu queria ou Engenharia Civil ou Arquitetura. Com o desenvolver do curso, eu gostei muito da engenharia civil, inclusive era uma das minhas opções, sempre foi uma das minhas opções, mas como eu comecei a trabalhar na área dentro de uma construtora, eu tive mais esse contato na parte da engenharia civil e eu percebi que seria a arquitetura e não engenharia. Então foi basicamente dessa forma que aconteceu.

– Além do vestibular/ENEM para ingresso no seu curso atual, você: (possível marcar mais de uma opção)

ENEM e sou bolsista na PUC pelo Prouni.

– Nos meses que antecederam o momento de ingresso no curso superior, você ainda estava em dúvida entre escolher seu curso atual ou outro(s) curso(s)?

Sim, entre Engenharia civil ou Arquitetura.

– Você faz ou faria um curso superior fora da área do seu curso no Ensino Médio Integrado?

Não sei se seria fora da área, mas eu acho que iria para algum curso para o lado do Design que envolve um pouco esse lado artístico. Tem um pouco de relação com a Arquitetura mas foge um pouco do curso técnico de Edificações. Acho que iria agregar ao que eu já estou fazendo.

– Antes de entrar para o seu curso superior atual, você teve algum contato próximo com profissionais da área?

O que aconteceu foi justamente o fato de eu ter entrado em uma construtora como técnica, esse foi o contato que eu tive mais próximo depois do curso técnico na área de construção civil. Comecei a ter contato com projeto e fui desenvolvendo mais ainda a vontade. Eu terminei o curso técnico em 2018 e fiquei conciliando o trabalho em 2019 com os estudos para o vestibular.

– Antes de entrar para o seu curso superior atual, qual era sua experiência nessa área?

Trabalhei como técnica. Tive contato com a engenharia civil e optei pela arquitetura.

– Você acredita que o IF Goiano – Campus Trindade ao ofertar cursos verticalizados influenciou na sua escolha de curso superior?

Sim, porque a engenharia civil era uma das minhas opções.

– Quais os principais fatores que você acredita que influenciaram a sua escolha por ingressar no ensino médio no IF Goiano – Campus Trindade? (pode marcar mais de uma opção)

- () Proximidade da residência
- (x) Ensino gratuito
- (x) Qualidade do ensino e gratuidade
- (x) Qualificação profissional do corpo docente

– Você acha que o IF Goiano – Campus Trindade desenvolve ações ou políticas de permanência e êxito para o corpo discente?

Sim, tem todo suporte para o aluno quando está estudando lá para não desistir, tem os auxílios e bolsas.

– Você participou ou participa de algum projeto extracurricular? (pode marcar mais de uma opção)

Projeto de extensão com o professor Aleones sobre as erosões e contou como horas de estágio para mim.

– A sua condição financeira, ou da sua família, foi um fator predominante na sua escolha (curso e instituição) após o término do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio? (pode marcar mais de uma opção)

Não.

– Você acredita que o IF Goiano – Campus Trindade conseguiu alcançar com você o objetivo da formação integral.

Bastante, com certeza.

- Mais algum comentário que você gostaria de acrescentar sobre o seu tempo de estudante no Ensino Médio Integrado no Campus Trindade?

Eu só tenho a agradecer ao curso e à instituição em si. Ter feito o curso técnico junto com o ensino médio foi assim o pulo do gato, então deu super certo, pelo menos para mim deu muito certo. Fui muito feliz com tudo que aconteceu e tudo que eu vivi no IF.

APÊNDICE V - ENTREVISTA JOVEM 5

- Itinerário Formativo: cursando ensino superior em Instituição de Ensino Superior privada em área diferente do curso técnico.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

**A POLÍTICA DE VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO NO INSTITUTO FEDERAL
GOIANO - CAMPUS TRINDADE E AS POSSIBILIDADES DE ITINERÁRIOS
FORMATIVOS DISCENTE**

Jovem 5: Cursando ensino superior em Instituição de Ensino Superior privada em área diferente do curso técnico.

- Qual o curso técnico integrado ao ensino médio você concluiu no IF Goiano - Campus Trindade?

Eletrotécnica

- Qual o curso superior você está realizando, ou não ingressou em um curso superior? (Caso a resposta seja negativa, ir direto para a questão 16)

Licenciatura em Educação Física (FUG)

- O seu curso superior é, ou você o considera, como sendo da mesma área do seu curso técnico?

() Sim

(x) Não

- Quando você começou a pensar em fazer Ensino Superior?

Sempre pensei. Nunca tive uma visão em que o curso superior não se encaixava na minha vida, era a única opção. Minha família sempre incentivou. Minha família tem um histórica com educação que é fora do comum. Meus tios, a maioria são professores e os que não são professores são concursado em outras áreas, todos os oito irmãos. Quando minha mãe e meus tios vão lembrar do meu avô, eles

sempre falam do legado que ele deixou que foi a educação. Eles viviam em uma situação difícil, mas meu avô não deixava faltar nada referente à escola. O que ele deixou para nossa família foi a educação. Nem ele nem minha avó tinham estudo mas fizeram todos os filhos estudarem. Quando minha avó ainda era viva, ela fez o EJA e quem deu aula para ela foi minha tia, a filha dela e ela ainda pegou o certificado do ensino fundamental.

- Quando você decidiu fazer seu curso atual (possível marcar mais de uma opção)?

Acho que pelo exemplo da minha família, eu sempre quis ser professora. Não tem jeito, uma hora ou outra alguém vai ser professor na família, está no sangue. Sempre me via no ensino, aí a Educação Física foi onde eu me encontrei por causa dos esportes, aí eu achei que eu fazendo, poderia fazer com que outras pessoas se encontrassem da mesma forma que o senhor me ajudou. A escolha pela Educação Física foi pela vivência nos esportes acho que se deu no meio para o final do ensino médio.

- Além do vestibular/ENEM para ingresso no seu curso atual, você: (possível marcar mais de uma opção)

Lá na faculdade tem um vestibular específico mas eu entrei pela nota no ENEM.

- Nos meses que antecederam o momento de ingresso no curso superior, você ainda estava em dúvida entre escolher seu curso atual ou outro(s) curso(s)?

Sim, quando eu iniciei a Eletrotécnica, eu estava convicta de que iria continuar na área, iria fazer Engenharia Elétrica, mas depois fiquei mais receosa, estava com um pouco de medo do curso, de não dar conta, se seria capaz de fazer o curso. Como a Educação Física sempre foi uma das minhas primeiras opções eu comecei a ficar em dúvida entre a Educação Física e a Engenharia Elétrica, mas a Educação Física sobressaiu.

- Em caso positivo, o curso era de uma área próxima ou distante da área do seu curso no Ensino Médio Integrado?

Próximo, desde que entrei no IF era o curso que mais me identificava. Não conseguia me enxergar nos outros cursos. Eu gostei da Eletrotécnica, das matérias.

- Você faz ou faria um curso superior fora da área do seu curso no Ensino Médio Integrado?

(x) Sim, eu faço

- Antes de entrar para o seu curso superior atual, você teve algum contato próximo com profissionais da área?

Sim e o senhor é um exemplo disso. Eu tenho, um dos meus tios que são professores, é professor de Educação Física em todas as escolas da minha cidade. São três escolas e ele dá aula de Educação Física nas três. Então ele é um exemplo para mim também. Fui aluna dele do terceiro até o nono ano na escola que estudei. Foi meu professor durante todo esse tempo.

- Antes de entrar para o seu curso superior atual, qual era sua experiência nessa área?

Se contar a parte do meu envolvimento com esportes, foi desde sempre. No IF durante os três anos eu participei do JIF, então esse meu envolvimento fez toda a diferença. Participei dos jogos estudantis no ensino fundamental com esse meu tio no Vôlei, Handebol, Futsal, a modalidade que tinha, eu ia.

- Você acredita que o IF Goiano – Campus Trindade ao ofertar cursos verticalizados influenciou na sua escolha de curso superior?

(x) Não

Mas poderia ter sido sim porque quase escolhi fazer a engenharia elétrica.

- Quais os principais fatores que você acredita que influenciaram a sua escolha por ingressar no Ensino Médio Integrado no IF Goiano – Campus Trindade? (pode marcar mais de uma opção)

() Proximidade da residência

(x) Ensino gratuito

(x) Qualidade do ensino e gratuidade

(x) Qualificação profissional do corpo docente

- Você acha que o IF Goiano – Campus Trindade desenvolve ações ou políticas de permanência e êxito para o corpo discente?

Sim, eu participei de dois projetos, de ensino e PIBIC. Se a gente faz um projeto em uma área que a gente gosta, é bom, e tem uns projetos que ainda tinha bolsa de auxílio, então também ajudava. Para mim que morava em outra cidade era uma ajuda também. Eu recebi bolsa do PIBIC.

- Você participou ou participa de algum projeto extracurricular? (pode marcar mais de uma opção)

Participei de Projeto de Ensino e Projeto de Iniciação Científica. Eu não fiz o estágio porque no ano que eu iria fazer, acabou a obrigatoriedade. Me arrependo de não ter feito porque talvez seria um ponto a mais para eu fazer a engenharia elétrica também.

- A sua condição financeira, ou da sua família, foi um fator predominante na sua escolha (curso e instituição) após o término do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio? (pode marcar mais de uma opção)

Acho que não teve tanta influência. Mesmo eu estando em uma faculdade privada. Por o curso de Educação Física não ser tão caro em comparação aos outros, então acaba que não fica tão pesado.

- Algum comentário você gostaria de acrescentar sobre o seu tempo de estudante no Ensino Médio Integrado no Campus Trindade?

Uma coisa que eu vejo que é bem diferente é que a faculdade não é tão aberta a participar de jogos e competições como é o IF, de incentivar a gente participar. Hoje para qualquer pessoa que vai fazer o ensino médio eu recomendo o IF. Eu trago comigo as lembranças boas e os ensinamentos que eu tive no IF e compartilho com as pessoas para que elas possam ter o mesmo privilégio que eu tive, porque o IF foi uma experiência única para mim que eu vou carregar para o resto da minha vida.

Foi importante demais para a minha formação. Eu tive uma bagagem na área técnica da Eletrotécnica e quantas coisas eu adquiri, quantos lugares eu fui,

quantas oportunidades que o IF me trouxe. Realmente eu tive muita vantagem em participar disso, então foram muitas coisas que agregaram muito na minha vida.

Por causa do JIF eu fui para Ceres duas vezes no primeiro e no segundo ano, para Campo Grande e Goiânia na etapa Centro Oeste, para Fortaleza na etapa nacional em 2018. No terceiro ano a gente foi para Urutaí mas não passamos para nenhuma outra fase.

Fora o JIF eu também fui para Brasília quando teve um congresso da educação, fiz visita técnica na ETE (Estação de Tratamento de Esgoto) em Goiânia, fui para Abadia de Goiás, então assim foram muitos lugares.

APÊNDICE VI - ENTREVISTA JOVEM 6

- Itinerário Formativo: não está cursando ensino superior.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

**A POLÍTICA DE VERTICALIZAÇÃO DO ENSINO NO INSTITUTO FEDERAL
GOIANO - CAMPUS TRINDADE E AS POSSIBILIDADES DE ITINERÁRIOS
FORMATIVOS DISCENTE**

Jovem 6: Não está cursando ensino superior

**- Qual o curso técnico integrado ao ensino médio você concluiu no IF Goiano -
Campus Trindade?**

Eletrotécnica

**- Qual o curso superior você está realizando, ou não ingressou em um curso
superior? (Caso a resposta seja negativa, ir direto para a questão 16)**

Não está fazendo curso superior.

**- O seu curso superior é, ou você o considera, como sendo da mesma área do
seu curso técnico?**

Não está fazendo curso superior.

- Você realizou o vestibular/ENEM para ingressar em um curso superior?

Na verdade eu não cheguei a tentar. Aliás, eu tentei em fevereiro de 2020,
com as vagas remanescentes de engenharia elétrica aqui para o IF em Trindade.

**- Você tinha intenção de fazer Engenharia Elétrica desde sempre ou foi devido
o curso de Eletrotécnica?**

Eu tenho vontade ainda de fazer Engenharia Elétrica, desde que entrei no
curso eu achei bacana demais essa parte, só que quando encerrei o ensino médio eu
foquei mais em mecânica hidráulica de máquina pesada, máquina agrícola, que é área

do meu serviço hoje que tem só um pouco da área da eletrotécnica, só uns 10%, ligar motor, umas coisas básicas.

- Você faz ou faria um curso superior fora da área do seu curso no Ensino Médio Integrado?

Sim, faria.

- Você acredita que o IF Goiano – Campus Trindade ao ofertar cursos verticalizados influenciou na sua escolha ou tentativa de entrada em um curso superior?

Sim, influencia muito.

- Você acha que o IF Goiano – Campus Trindade desenvolve ações ou políticas de permanência e êxito para o corpo discente?

Sim, influencia sim. Eu não cheguei a participar mas tive amigos que participaram e ajudou muito eles.

- Você participou ou participa de algum projeto extracurricular? (pode marcar mais de uma opção)

Eu participei daquele estágio obrigatório aqui no IF de ajudar os professores no laboratório e também do projeto de ensino de treinamento de vôlei.

- A sua condição financeira, ou da sua família, foi um fator predominante na sua escolha (curso e instituição) após o término do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, ou por não estar fazendo curso superior?

Não influenciou.

- Quais as razões que você pode citar para que não tenha ingressado em um curso superior? (pode marcar mais de uma opção)

No final do curso a intenção era apenas realizar o ensino médio e técnico porque eu queria trabalhar, estava focado em trabalhar e seguir no ramo de mecânica.

- Você hoje que está no mercado de trabalho, acha que o curso técnico te ajuda profissionalmente?

Eu achava que não era importante para o meu serviço, mas acabou que é importante. Muitos conhecimentos que adquiri aqui, eu uso lá. É porque a maioria das pessoas que trabalham na área de mecânica são pessoas que não fizeram curso e têm medo de mexer com serviço elétrico que acaba surgindo. Hoje a maioria das inovações que tem hoje no mercado são sistemas mecânicos acionados por elétrico. Muita gente não tem esse conhecimento quando dá problema no acionamento elétrico, aí acabam me chamando.

- Então o seu curso técnico te ajuda a estar inserido no mercado de trabalho?

Sim, muito.

- Algum comentário você gostaria de acrescentar sobre o seu tempo de estudante no Ensino Médio Integrado no Campus Trindade?

O que tenho para destacar é que foi muito bom estudar aqui, me arrependo de não ter entrado no ensino superior, talvez se eu tivesse me empenhado mais tinha entrado na faculdade e ainda estava conseguindo trabalhar. Tenho amigos que trabalham e saem na correria para vir estudar na faculdade aqui no IF, por mais que é cansada estudar à noite. Eu me arrependo um pouco de não ter entrado para fazer esse curso. Eu poderia ter me esforçado um pouco mais para ter entrado.

- Você acredita que o IF Goiano – Campus Trindade conseguiu alcançar com você o objetivo da formação integral.

Quando eu entrei aqui eu achava que aqui era só focar no estudo, e depois acabou surgindo novas possibilidades de aprender mais coisas, como uma aula que a gente foi no laboratório de Edificações dar uma olhada e aprender um pouco. O projeto do vôlei. Aprendi muito com as matérias do ensino médio. Não sei se encaixa na pergunta mas aqui eu aprendi coisas que se fosse em outro colégio acho que não ia aprender direito.