

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ CENTRO DE CIÊNCIAS  
HUMANAS, LETRAS E ARTES DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

RAFAELA BATISTA SANTAROSA

Adolescência, Educação e Trabalho: O Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio  
dos Institutos Federais sob a Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

Maringá

2019

RAFAELA BATISTA SANTAROSA

Adolescência, Educação e Trabalho: O Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio  
dos Institutos Federais sob a Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para o exame a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Área de concentração: Constituição do Sujeito e Historicidade.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal

Maringá

2019

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S233a

Santarosa, Rafaela Batista

Adolescência, educação e trabalho : o Ensino Técnico integrado ao Ensino Médio dos Institutos Federais sob a perspectiva da psicologia histórico-cultural / Rafaela Batista Santarosa. -- Maringá, PR, 2019.

166 f.

Orientadora: Profa. Dra. Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2019.

1. Psicologia Histórico-Cultural. 2. Ensino Médio Integrado. 3. Adolescência. 4. Educação e trabalho. 5. Desenvolvimento humano. I. Leal, Zaira Fátima de Rezende Gonzalez, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

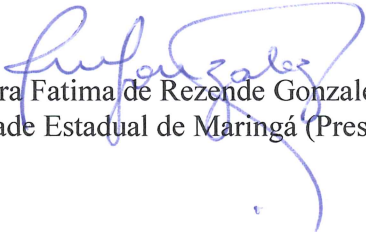
CDD 23.ed. 155.5

RAFAELA BATISTA SANTAROSA


*Adolescência, educação e trabalho: o ensino técnico integrado ao ensino médio dos institutos federais sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural,*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia.

COMISSÃO JULGADORA

  
Prof.ª. Dra. Zaira Fatima de Rezende Gonzalez Leal  
PPI/Universidade Estadual de Maringá (Presidente)

  
Prof.ª. Dra. Nilza Sanches Tessaro Leonardo  
PPI/Universidade Estadual de Maringá

  
Prof.ª. Dra. Roberto Antonio Deitos  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE

Aprovada em: 06 de dezembro de 2019..

Local da defesa: Bloco 118 – sala de vídeo, Campus da UEM.

## AGRADECIMENTOS

Ao Instituto Federal do Paraná, por possibilitar meu afastamento das atividades da instituição a fim de me dedicar integralmente a este trabalho de pesquisa. Oportunidades como essa fazem com que nos sintamos respeitados e valorizados como servidores da área da educação.

Aos Colegas da Seção Pedagógica e de Assuntos Estudantis do IFPR campus Umuarama, que tão generosamente ofereceram apoio ao meu afastamento. Sou muitíssimo grata a vocês.

Aos adolescentes entrevistados. É repetitivo dizer que olhar para vocês é o que nos traz força para continuar, mas é a mais pura verdade. Vocês são incríveis.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Zaira Fátima de Rezende Gonzalez Leal, por ter me orientado com tanta objetividade, segurança e profissionalismo.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Nilza Sanches Tessaro Leonardo, por ter aceitado participar das bancas de qualificação e defesa, pelas contribuições tão precisas e fundamentais ao meu trabalho.

Ao Prof. Dr. Roberto Antônio Deitos, por aceitar o convite de ser banca de qualificação e defesa deste trabalho, pelas valiosas pontuações, palavras tão generosas e estimuladoras.

A todos os docentes da linha de pesquisa “Desenvolvimento Humano e Processos Educativos”, da pós-graduação em psicologia da UEM. O trabalho de vocês tem um valor inestimável para o avanço da educação de nossa região.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Hilusca Alves Leite, por me receber tão gentilmente em suas aulas para a realização do estágio em docência.

À Wal, sempre tão solícita e gentil a atender às várias dúvidas burocráticas.

À Débora, pelo companheirismo, amizade e pelas boas memórias que criamos nesse período de PR 323 e mestrado.

A todos que moram no meu coração e, por isso, me ajudam a enfrentar a dureza da vida tentando jamais perder a ternura. Especialmente, à minha mãe, Iracema, que tão bem me ensinou isso, bem como sempre valorizou e me propiciou o acesso a bens culturais que me possibilitaram chegar até aqui.

*“Correram assim os rios, quatro estações pontuais por ano, que essas estão certas, mesmo variando. A grande paciência do tempo, e outra, não menor do dinheiro, que, tirante o homem, é a mais constante de todas as medidas, mesmo com as estações variando. De cada vez, sabemos, foi o homem comprado e vendido. Cada século teve o seu dinheiro, cada reino o seu homem para comprar e vender por morabitinos, marcos de ouro e prata, reais, dobras, cruzados, réis e dobrões, e florins de fora. Volátil metal vários, aéreo como o espírito da flor ou o espírito do vinho: o dinheiro sobe, só para subir tem asas, não para descer.”*

*José Saramago, Levantado do chão, 1979.*

SANTAROSA, Rafaela Batista. Adolescência, Educação e Trabalho: O Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio dos Institutos Federais sob a Perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. 166 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

## RESUMO

Trata-se de uma pesquisa na área de desenvolvimento humano, a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, na qual abordamos trabalho e educação como aspectos da formação humana, o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, executado nos Institutos Federais, e o período da adolescência, para compreendermos o entendimento dos adolescentes que cursam essa modalidade de ensino sobre a relação entre escola e trabalho. A metodologia do estudo é composta por uma parte teórica e uma parte empírica. A parte teórica trata do trabalho e da educação na constituição humana e na configuração da sociedade contemporânea; do desenvolvimento histórico da educação profissional no Brasil, dos Institutos Federais e do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio; e, por fim, da adolescência enquanto período do desenvolvimento humano e sua inerente relação com a educação e o trabalho. A parte empírica contém a descrição do percurso realizado para esse elemento da pesquisa, a partir do qual, em interface com os elementos teóricos, foram produzidos eixos que proporcionam a compreensão de que os adolescentes, principalmente os do último ano, demonstram ter clareza e elaboram explicações consistentes sobre a relação entre o acesso ao conhecimento científico, proveniente da educação que recebem, e o desenvolvimento psíquico, bem como do que diz respeito à necessidade da ciência para a compreensão da realidade, o que revela as potencialidades desse modelo de educação. Mas, na análise da totalidade das respostas, observamos que esse entendimento concorre em desvantagem com compreensões que indicam os padrões de funcionamento das relações educativas atreladas à lógica capitalista, que colocam a atividade e a subjetividade humana, esvaziadas de sentido, como mercadoria e, portanto, valorizam o conhecimento muito mais como acréscimo de valor na venda da força de trabalho, do que como fundamental ao desenvolvimento e constituinte da totalidade da vida caracterizada como humana, em que atividade, ciência, tecnologia e cultura são indissociáveis.

**Palavras-chave:** Educação e trabalho. Ensino Médio Integrado. Adolescência. Psicologia Histórico-Cultural.

SANTAROSA, Rafaela, Batista. Adolescence, Education, and Work: a study on the Integrated Vocational and Technological Education of High Schools operating within Federal Institutes. 166 f. Dissertation (Masters in Psychology) – The State University of Maringá, Maringá, PR, Brazil.

#### ABSTRACT

This paper presents research in human development, from the perspective of Historical-Cultural Psychology, in which we deal with work and education as aspects of human formation, the Technical Education in High Schools - namely in Federal Institutes, and the period of adolescence, to understand the comprehension of adolescents who study this modality of teaching regarding the relationship between school and work. The methodology is composed of a theoretical part that addresses work and education in human constitution and in the making of the contemporary society; then, the historical development of vocational education in Brazil, the Federal Institutes, and the Technical Education in High School. Finally, on the adolescence as a period of human development and its inherent relationship with work and education. The empirical part describes this element of the research, from which, along with the theoretical elements, provide the understanding that adolescents, especially those of the last year, demonstrate clarity and consistent explanations about the relation between the access to scientific knowledge, coming from the education they receive, and the psychic development, as well as the necessity of science to understand reality, which highlights the potentialities of this model of education. However, in the answers analysis, we observe that this comprehension is at a disadvantage with understandings that reveal the patterns of educational relations, linked to capitalist logic, which places human activity and subjectivity, devoid of meaning, as a commodity. Therefore, knowledge is seen more as an added value in the sale of the workforce than as something indispensable to the development and constituent of the totality of human life, in which activity, science, technology, and culture are inseparable.

**Keywords:** Education and Work. Integrated High School. Adolescence. Historical-Cultural Psychology



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1. TRABALHO, EDUCAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO HUMANA</b> .....	15
1.1 Trabalho: a atividade inerentemente humana e o processo de humanização.....	16
1.2 Educação: a apropriação das objetivações humanas e a formação do psiquismo.....	31
1.2.1 Escola unitária, trabalho como princípio educativo, politecnia e formação omnilateral: conceitos necessários para compreender o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio.....	39
<b>2. O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL, OS INSTITUTOS FEDERAIS E O ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO</b> .....	47
2.1 A história da Educação Profissional: uma compreensão sobre percurso da relação entre educação e trabalho no Brasil.....	48
2.2 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: a nova institucionalidade que se impõe no desenvolvimento histórico da Educação Profissional no Brasil.....	64
2.3 O Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio: características, limites e possibilidades..	76
<b>3. A ADOLESCÊNCIA: O PERÍODO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E SUA INERENTE RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO E O TRABALHO</b> .....	88
3.1 O desenvolvimento psíquico na adolescência para a Psicologia Histórico-Cultural.....	89
3.2 A educação e sua função determinante para o desenvolvimento psíquico na adolescência.....	95
3.3 A adolescência e o mundo do trabalho moldado pela exploração capitalista.....	103
<b>4. A PESQUISA EMPÍRICA: EDUCAÇÃO E TRABALHO PARA OS ESTUDANTES DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO</b> .....	108
4.1 Método.....	108
4.2 Participantes.....	114
4.3 Procedimentos de entrevista e análise dos dados .....	114
4.4 Resultados e discussões.....	116
4.4.1 Eixo I – Educação para desenvolvimento humano e apropriação do mundo.....	117

4.4.2 Eixo II - Disciplinas gerais e disciplinas específicas do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio e atividade humana.....	129
4.4.3 Eixo III - Educação e Trabalho.....	135
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>143</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>150</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>156</b>
APÊNDICE 1 - Documento de Anuência da Instituição para Realização de Pesquisa.....	157
APÊNDICE 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para responsáveis de menores de 18 anos.....	158
APÊNDICE 3 - Ficha de Identificação dos Participantes da Pesquisa.....	161
APÊNDICE 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Maiores de 18 Anos.....	162
APÊNDICE 5 - Roteiro de Entrevista Semiestruturada 01.....	165
APÊNDICE 6 - Roteiro de Entrevista Semiestruturada 02.....	167

## INTRODUÇÃO

Partindo do referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural, a presente pesquisa busca analisar como os adolescentes, atendidos pela Educação Profissional e Tecnológica, na modalidade Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, executado nos Institutos Federais, compreendem a relação entre escola e trabalho.

Trata-se de uma pesquisa na área de desenvolvimento humano que, por sua base materialista histórico-dialética, constitui-se a partir da concepção ontológica do trabalho, ou seja, fundamenta-se na compreensão de que é o tipo de relação específica que o homem estabelece com a natureza pelo trabalho, e a produção e transmissão das aquisições obtidas nesse processo, que lhe garantem as características e o desenvolvimento exclusivamente humanos, o que abrange relações de trabalho e educativas, além de determinar ao desenvolvimento a condição de historicidade. Isso significa um entendimento do desenvolvimento como dependente das relações indissociáveis entre trabalho e educação, bem como da organização das relações de produção na sociedade.

Ao fixar as aquisições humanas em produtos objetivos da atividade, o homem se liberta das leis da hereditariedade, não prescinde mais delas para alcançar imensas possibilidades de desenvolvimento. Porém, no contexto do sistema de propriedade privada, em que o trabalho é vendido como mercadoria, isso leva, como explica Leontiev (2004), à separação dessas aquisições daqueles que a criaram. Os produtos da atividade humana encontram-se alienados de seus produtores diretos, devido à divisão social do trabalho, à propriedade privada e ao antagonismo entre classes.

Por essa configuração do modo de produção, o trabalho e o conhecimento, por ele produzidos, apresentam-se ao trabalhador separadamente, condição que se institucionalizou na forma contemporânea de organização educacional, que reproduz e reafirma a distinção entre os conteúdos escolares e o trabalho, bem como distribui ao trabalhador o conhecimento em medida, forma, conteúdo adequados e limitados à qualificação demandada pelo capital.

Saviani (2007) explica que a separação entre escola e produção reflete a divisão que se foi processando, ao longo da história, entre trabalho manual e trabalho intelectual. Devido à própria determinação do processo de trabalho e ao modo como se organiza a produção no capitalismo, originou-se a organização da escola como um espaço separado da produção, o que foi decisivo para a manutenção desse sistema.

E, quando tratamos de Ensino Médio, essa é uma condição especialmente nefasta, pois a escola atua separando o adolescente do trabalho para prepará-lo para ele, quando deveria ser o momento, conforme Saviani (2007), em que a educação precisaria ser mais incisiva quanto aos conceitos teóricos que proporcionam maior vinculação entre o conhecimento científico e o processo produtivo. Devemos considerar, também, que é negado aos jovens o papel formador do trabalho, o qual, para além da produção de mercadorias e mais-valia, é gerador de desenvolvimento.

Porém, como sustenta Duarte (2012, pp. 07-08), é inegável o “avanço histórico-ontológico, no que diz respeito à formação dos seres humanos, o fato de que a educação escolar tenha se tornado a forma socialmente dominante de educação”. Isso porque, mesmo com as contradições da educação, institucionalizada no contexto da sociedade capitalista, considerando o que Saviani entende sobre o trabalho educativo, assinala-se que, por meio da educação escolar, é possível a produção, nos indivíduos singulares, da humanidade construída histórica e coletivamente, pela identificação dos conteúdos necessários para isso e, ao mesmo tempo, da maneira mais adequada de fazê-lo.

Temos, assim, um contexto de contradição em que o modo como a educação se organiza, ao mesmo tempo em que reproduz um modelo de alienação – que separa o conhecimento do trabalho envolvido na produção da vida humana e restringe o acesso ao conhecimento ao apenas necessário para o trabalho – também se apresenta como possibilidade para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e, na adolescência, especificamente, aos mais altos níveis de desenvolvimento psíquico, pela formação do pensamento por conceitos.

Este, que é definido por Vigotski (1996) como a principal característica desse período, o qual provoca uma nova configuração da atividade intelectual, que representa uma revolução tanto no conteúdo como na forma do pensamento do adolescente, se desenvolve por um processo complexo, dependente do confronto do pensamento com novas exigências sociais. Portanto, vai muito além da simples maturação de estruturas já existentes, mas cria um novo mecanismo intelectual que proporciona a independência do pensamento em relação à base concreta e possibilita ao jovem o acesso à consciência social.

Vigotski (2004) demonstra que é por meio dos instrumentos psicológicos, como a linguagem, a numeração e o cálculo – que são dispositivos sociais e, portanto, acessados pela educação –, que é possível ao homem o domínio dos próprios processos psíquicos, o dos outros, além do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, o desenvolvimento do psiquismo depende da qualidade das mediações às quais o indivíduo tem

acesso e da intervenção educativa, ao propiciar esses instrumentos, que podem mediar a realidade pela ciência.

Nesta pesquisa, abordaremos adolescência, educação e trabalho para entendermos a relação entre escola e trabalho para os estudantes inseridos no modelo de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, proposto pelo Decreto nº 5.154, de 2004, e executada nos Institutos Federais, que se fundamenta em concepções e princípios que abrangem o trabalho como princípio educativo, além da formação humana integral, que tem trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da constituição humana (Mec/Setec, 2007).

Se o modelo de educação na sociedade contemporânea reproduz a separação entre ciência e prática, escola e trabalho, produzindo uma cisão entre o pensamento do adolescente e sua capacidade produtiva, então, como os estudantes atendidos por essa modalidade de ensino, que tem, como já apontamos, dentre suas premissas, o trabalho como princípio educativo e a formação humana integral, vivenciam a relação entre educação e processo produtivo? Essa vinculação com o trabalho, proposta por tais instituições, permitiria uma formação mais humanizada e mais direcionada à superação da alienação?

Além desses questionamentos, o que motiva a realização desta pesquisa é a necessidade de produção de conhecimento pela perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, no âmbito do Ensino Médio Integrado, executado nos Institutos Federais, que possa servir de ferramenta para os trabalhadores da psicologia, recentemente inseridos nesse contexto de trabalho, a fim de que se apropriem de mais determinações sobre esse objeto, para que possam contribuir a uma análise das condições apresentadas em prol da emancipação humana.

Ao trabalhar com a Psicologia do Desenvolvimento, em sua abordagem Histórico-Cultural, que não se baseia em concepções idealistas da adolescência, a pesquisa produz um conhecimento que, em conjunto com outros, pode construir um contraponto a formas hegemônicas de pensar a relação entre adolescência, ensino e trabalho. Assim, visa produzir análises que poderão subsidiar a problematização da imperativa questão da qualidade desse nível de ensino no Brasil, considerando que englobam complexas questões sociais, de disputas políticas, ligadas à relação entre educação, trabalho e o desenvolvimento humano. Além disso, está relacionada à construção do processo de humanização das novas gerações, subordinado ao poder econômico, que enriquece poucos, enquanto empobrece materialmente e humanamente a maioria.

A metodologia do estudo é composta por uma parte teórica e uma parte empírica, ou seja, constitui-se por: a) revisão bibliográfica de obras dos autores clássicos da Psicologia

Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica e seus continuadores, que abordam direta ou indiretamente o objeto de pesquisa; b) investigação de campo, por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado, efetivadas aos alunos de diferentes cursos da modalidade Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, de um dos campi do Instituto Federal do Paraná – IFPR, abrangendo questões ligadas especificamente à relação entre escola e trabalho e que buscam explicações acerca do tema, de forma que, captadas no singular, podem expressar a complexidade do todo e servir à análise proposta.

Na parte teórica do trabalho abordamos a compreensão de desenvolvimento humano que sustenta esse trabalho e que se liga também à concepção de formação do homem, contida no projeto de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, executado nos Institutos Federais. Tratamos, então, da constituição humana pelos aspectos fundamentais do trabalho e da educação, pois isso nos oferece subsídios para entendermos a proposta de Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio, executada na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Trata-se da perspectiva da constituição do humano, que se fundamenta na relação específica do homem com a natureza, que o separa das leis e regras naturais, além de construir a vida e o psiquismo especificamente humanos e do processo em que as aquisições dessa atividade são transmitidas às novas gerações, o que coloca o desenvolvimento em uma condição de historicidade.

Também, abarcamos como características da dinâmica de funcionamento da sociedade capitalista colocam as relações humanas, a produção e a educação a serviço do capital e as implicações disso para o desenvolvimento, entendendo, ainda, que a educação, ao mesmo tempo que reproduz a alienação necessária ao funcionamento do modo de produção capitalista, também abre a possibilidade, pelo acesso à ciência e à cultura, de que essa condição se altere, com base em um modelo de educação que reunifique trabalho e conhecimento, visando apresentar a ciência, a cultura e a tecnologia como instrumentos de transformação da realidade, voltados aos interesses do trabalhador. Por isso, ao final da seção 1.2, o subitem 1.2.1 “Escola unitária, trabalho como princípio educativo, politecnicidade e formação omnilateral: conceitos necessários para compreender o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio”, trata de conceitos que são fundamentais quando se propõe abordar a educação sobre a base teórica do materialismo histórico dialético e são de especial relevância para esse trabalho, visto que embasam a proposta de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, executados nos Institutos Federais.

O levantamento teórico necessariamente também abrange o contexto específico que a pesquisa envolve, ou seja: o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, executado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Para isso discutimos a construção histórica da Educação Profissional no Brasil, juntamente com as determinações políticas que incidiram sobre essa modalidade de ensino. Veremos como a Educação Profissional tem sido compreendida e implementada no Brasil, quais intenções moveram as legislações, no que diz respeito à relação ensino-trabalho, e como surgiram e se caracterizam, nesse contexto, os Institutos Federais e, especificamente, a proposta de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, executado na rede federal.

Tratamos também do desenvolvimento humano na adolescência, período que coincide com o Ensino Médio, considerando as particularidades do desenvolvimento psíquico nesse momento da vida, o que fundamentalmente abrange o trabalho e a educação, na forma como se configuram na sociedade contemporânea, visto que incidem decisivamente sobre esse período, comumente entendido como o momento de preparação para a vida adulta.

Na seção 4. “A pesquisa empírica: educação e trabalho para os estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio”, elucidamos como ocorreu o percurso empírico da pesquisa. Abrangemos o método materialista histórico-dialético, empregado pela Psicologia Histórico-Cultural e pelo qual realizamos o exercício de análise desta pesquisa; descrevemos a seleção e abordagem dos participantes e por fim, expusemos os procedimentos realizados para as entrevistas e análise dos dados. Isso com o objetivo de elucidar o percurso para a obtenção dos conteúdos, que, em interface com o levantamento teórico das seções 1, 2 e 3, levou a resultados e discussões, que abrangem a análise das respostas obtidas nas entrevistas, elaboradas por eixos construídos por meio da apreensão de pontos em comum do que os adolescentes evidenciaram em suas falas e que se relacionam com os objetivos da pesquisa. Por fim, como considerações finais, retomamos o que foi abordado ao longo da pesquisa e discutimos em confrontação com a condição da adolescência na atualidade.

## 1. TRABALHO, EDUCAÇÃO E A CONSTITUIÇÃO HUMANA

Nessa seção, abordaremos a constituição humana pelos aspectos fundamentais do trabalho e da educação, pois isso nos dará subsídios para entendermos, sob a perspectiva do desenvolvimento humano da Psicologia Histórico-Cultural, a proposta de Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio, atualmente executada na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Veremos que as fontes bibliográficas apresentadas, todas de base materialista histórico-dialética, como a Psicologia Histórico-Cultural, abrangerão a formação humana pela perspectiva de que trabalho e educação não são dimensões distintas da vida do homem e que é pelo trabalho que se constitui o que entendemos como humanidade, pois, por meio da relação de transformação da natureza, o homem se eleva acima das leis e regras naturais, construindo a vida e o psiquismo especificamente humanos. Para que o indivíduo possa viver nesse mundo humano, transformado pelo trabalho, precisa acessar o que foi edificado e acumulado, material e imaterialmente, pela atividade ao longo da história; isso acontece pela educação, uma vez que é ela que possibilita a reprodução das atividades socialmente elaboradas e, conseqüentemente, o desenvolvimento das características psicológicas essencialmente humanas.

Sob essa perspectiva da constituição do humano, trabalho e educação se inter-relacionam dentro de uma única lógica de funcionamento, que é o modo socialmente estabelecido de produção e reprodução da vida humana. Essa, portanto, é uma compreensão da formação humana que considera o caráter fundamentalmente social do desenvolvimento, além de entender que este depende de como o homem produz sua vida, transformando a natureza pelo trabalho, e de como as aquisições desse processo são transmitidas a outros homens e às novas gerações pela educação.

É uma concepção que abrange a constituição do que entendemos por humanidade, implicada com o modo como os homens historicamente produzem sua vida e que, então, proporciona um conhecimento que supera a dicotomia entre biológico e social, individual e coletivo. Também, a ideia de que a realização de mudanças nas condições de vida seja um ato individual, da existência particular.

Além disso, por compreendermos que a formação humana é determinada pela história da sociedade, abordaremos, também, nessa seção, como as condições da dinâmica de funcionamento da sociedade capitalista colocam as relações humanas, a produção e a educação a serviço do capital, que tem como objetivo transformar tudo em mercadoria para se



manter e se expandir irracionalmente em um processo que não funciona para satisfazer as verdadeiras necessidades humanas, mas limita possibilidades de desenvolvimento e distorce as personalidades.

Apresentaremos concepções que sustentam que a educação pode ter poder de transformação, sob essa condição, se oferecer conteúdos que oferecem acesso às mais sublimes produções da humanidade e que, portanto, sejam capazes de promover o desenvolvimento das mais altas potencialidades humanas. É uma educação vinculada ao trabalho, que pode gerar capacidade de análise da realidade pela mediação do conhecimento científico, tornando possível a utilização da ciência em benefício da satisfação das necessidades essencialmente humanas. Dessa maneira, pode formar homens que não permaneçam à mercê das condições impostas pela sociedade capitalista, mas se reconheçam como produtos e, principalmente, produtores da realidade social, que, portanto, pode ser alterada a seu favor. Por isso, no item 1.2.1 desta dissertação, discutiremos, ainda no âmbito da formação humana, conceitos fundamentais que compõem a concepção de educação de base materialista histórico-dialética, trazendo os conceitos de escola unitária, trabalho como princípio educativo, politécnica e formação omnilateral, os quais, além de fundamentais no âmbito da pedagogia marxista, são de especial relevância para esse trabalho, visto que embasam a proposta de Educação Profissional e Tecnológica e Ensino Médio Integrado, executados nos Institutos Federais.

### **1.1 Trabalho: a atividade inerentemente humana e o processo de humanização**

O trabalho é condição fundamental para o surgimento e reprodução do que entendemos como humanidade. Ao longo de sua história enquanto espécie, o homem, ao modificar a natureza em favor de suas necessidades, também se modificou. Pelas transformações de características corporais provocadas pela atividade laborativa, os antepassados primatas se hominizaram. A partir disso, pelo trabalho, o primata hominizado evoluiu rumo à humanização, pois foi possível a objetivação e apropriação de mediações que o libertaram das determinações do mundo natural. Seu desenvolvimento tornou-se, então, sócio-histórico, e superou em muito os limites determinados pelas leis biológicas, ao produzir e acumular riqueza material e imaterial. O trabalho, portanto, alavancou a humanização do homem, formou sua essência social e, conseqüentemente, seu psiquismo, por isso, é considerado fundante do ser humano.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, no qual o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (Marx, 2013, p. 216).

“Um incomensurável intervalo de tempo separa o estágio em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho daquele em que o trabalho humano ainda não se desvencilhou de sua forma instintiva” (Marx, 2013, p. 216). Isso porque, antes que o homem pudesse estabelecer com a natureza uma relação de transformação com distinções essencialmente humanas, pelo trabalho, foi necessária uma evolução biológica específica que criou um percurso da hominização para a humanização.

Engels (1999) descreve que os passos decisivos para a transição de uma raça específica e superdesenvolvida de primatas em homens foram os passos dados em posição ereta, tendo em vista que, diferentemente dos outros macacos, que só conseguem marchar em posição semiereta e usam as mãos para isso, essa espécie, em particular, descrita por Engels, desenvolveu-se para usar apenas os pés para caminhar. Tal movimento exerceu influência sobre outras partes do organismo, mas, principalmente, liberou as mãos para executar funções cada vez mais variadas e complexas, que, aperfeiçoadas pelo trabalho em destreza e habilidade no percurso de milhares de anos, foram transmitidas geneticamente de geração em geração. Isso fez da mão humana ao mesmo tempo um órgão do trabalho e produto dele.

A transformação da natureza pelo trabalho é concomitante à transformação do homem; assim, a evolução da mão humana e outras alterações, que possibilitaram a humanização de nossos antepassados selvagens, surgiram e desenvolveram-se para o trabalho e pelo trabalho. Nesse mesmo processo, além dos órgãos de atividade externa, como as mãos principalmente, Leontiev (2004) cita a hominização do cérebro e dos órgãos do sentido que, do mesmo modo, surgiram pelo labor e por meio dele se desenvolveram, ao mesmo tempo em que o aperfeiçoou ao longo do tempo.

Engels (1999) explica que o trabalho e a linguagem foram os estímulos de influência essencial para a transformação do cérebro do primata em cérebro humano. Com a humanização das condições de vida, a estrutura física desse órgão atingiu complexidade muito superior à de qualquer outro animal. E, demonstrando que a espécie humana modifica a

natureza pelo trabalho e ao mesmo tempo é modificada por esse processo, descreve como o trabalho primitivo de execução de caça e pesca beneficiou o cérebro tanto em nutrição como em desenvolvimento, pois a substituição da alimentação exclusivamente vegetal pela mista favoreceu o suprimento das grandes demandas energéticas desse órgão. Ao mesmo tempo, a própria criação dos instrumentos de caça e pesca agregou maior independência em relação às condições da natureza e da realidade imediata.

Junto com a evolução geral do cérebro, desenvolveram-se os órgãos dos sentidos a seu serviço. O aperfeiçoamento do ouvido, que se tornou capaz de perceber as sutilezas dos sons da linguagem articulada humana, acompanhou o desenvolvimento da linguagem, o tato ficou mais preciso, o olho passou a ver muito mais detalhes do mundo. Isso impulsionou o trabalho e a linguagem a aprimorarem-se continuamente (Leontiev, 2004).

A linguagem, como explica o mesmo autor, surgiu sobre a base orgânica de cordas vocais mais desenvolvidas, no decorrer do desenvolvimento histórico do trabalho, pois a complexificação e a coletivização dos processos laborais inaugurou a necessidade de comunicação. Ou seja, é também a partir do trabalho e pelo trabalho que se explica a origem da linguagem.

(...) o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade. Em resumo, os homens em formação chegaram a um ponto em que tiveram necessidade de dizer algo uns aos outros. A necessidade criou o órgão: a laringe pouco desenvolvida do macaco foi-se transformando, lenta, mas firmemente mediante modulações que produziram por sua vez modulações mais perfeitas, enquanto os órgãos da boca aprendiam pouco a pouco a pronunciar um som articulado após o outro (Engels, 1999, pp. 09-10).

Implicada com o nascimento da linguagem está a sociabilidade que, para Leontiev (2004), é um elemento que preparou o surgimento do trabalho, pois este somente poderia ter origem entre animais que convivessem em grupo de maneira desenvolvida, já que “se efetua em condições de atividade comum coletiva” (p. 80). Isso porque o trabalho não é apenas uma relação direta com a natureza, mas uma relação que ocorre por intermédio de outros homens; desde sua origem, é mediatizado pelos instrumentos e pela sociedade. Os instrumentos de trabalho humano, diferentemente dos utilizados pelos animais, são elaborados em um processo social, coletivo, que exige relações de comunicação.

O surgimento da linguagem permitiu ao gênero humano superar a relação por reflexo instintivo e alcançar uma relação consciente com a realidade. Leontiev (2004) assevera que a linguagem somente nasceu pela necessidade advinda do trabalho e explica que, a princípio, os movimentos de trabalho agiam igualmente sobre a natureza e sobre os outros participantes da produção com função exclusivamente produtiva e de comunicação. Entretanto, com o desenvolvimento, o movimento se desligou dessas funções e surgiram outros, que continuaram relacionados ao trabalho, mas se desligaram do contato imediato com o objeto, deixaram de ser verdadeiros movimentos de trabalho; tornaram-se movimentos que, podendo ser acompanhados de sons vocais, conservam somente a função de agir sobre os homens, modificando-se em gestos, os quais, posteriormente, se desenvolveram para a linguagem sonora articulada. A partir disso, as significações verbais, então destacadas e abstraídas do objeto real, passaram a existir como fato da consciência, um reflexo da realidade concreta, que sobrepuja as impressões sensíveis e “que distingue as propriedades objetivas estáveis da realidade” (Leontiev, 2004, p. 75).

Temos, então, que a forma superior do psiquismo humano, a consciência, tornou-se possível somente a partir do momento em que se insere o componente trabalho na relação do homem com a natureza e, concomitantemente, surge a linguagem, ambas, então, produto da atividade e da coletividade humana. Markus (1974) acrescenta que a consciência é qualidade da natureza social do homem; ela existe devido à sociedade, pois “(...) apenas na medida em que existe, comum a todos os homens em seus traços essenciais, uma imagem ideal do mundo que dá às pessoas singulares a possibilidade de comunicarem reciprocamente as próprias experiências (...)” (p. 58).

Isso nos leva a entender como a vida em uma sociedade organizada pelo trabalho livrou o homem da submissão às leis biológicas e dependência das propriedades imediatas do mundo natural, colocando-o em uma condição em que seu desenvolvimento se tornou condicionado às determinações sócio-históricas, da produção e reprodução da vida essencialmente humana, e não mais apenas do lento processo hereditário. Tudo o que é caracteristicamente humano passou, então, a provir da apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes, nos diferenciando radicalmente dos outros animais.

O desenvolvimento do cérebro e dos sentidos a seu serviço, a crescente clareza de consciência, a capacidade de abstração e de discernimento cada vez maiores, reagiram por sua vez sobre o trabalho e a palavra, estimulando mais e mais o seu desenvolvimento. Quando o homem se separa definitivamente do macaco, esse desenvolvimento não cessa de modo algum, mas continua, em grau diverso e em diferentes sentidos entre os diferentes povos e as diferentes épocas, interrompido

mesmo às vezes por retrocessos de caráter local ou temporário, mas avançando em seu conjunto a grandes passos, consideravelmente impulsionado e, por sua vez, orientado em um determinado sentido por um novo elemento que surge com o aparecimento do homem acabado: a sociedade (Engels, 1999, pp. 12-13).

A evolução biológica fez surgir a espécie *homo sapiens* com as suas características corporais, reflexos e atividades instintivas específicas, que foram fixadas e se transmitem hereditariamente. Mas, os fatores biológicos humanos mudaram muito pouco no curso do desenvolvimento da humanidade, pois as leis que o dirigem passaram a plano de fundo e foram substituídas pelas condições históricas, que determinam, portanto, o desenvolvimento material e mental da sociedade. Isso fez do indivíduo humano essencialmente social, pois o colocou em uma condição em que a formação de sua personalidade e os comportamentos que emite se tornaram dependentes do desenvolvimento da tecnologia, da produção e do arcabouço de seu grupo social (Vigotski, 1930).

O autor demonstra a dependência da consciência em relação ao modo de vida, revelando que, em sociedades com estruturas de classe mais complexas, é mais complexa também a influência da base sobre a superestrutura psicológica que, então, não ocorre de maneira direta, mas é mediada pelas acumulações materiais e não materiais produzidas e acumuladas historicamente.

A transmissão da cultura material e intelectual é a forma particularmente humana de desenvolvimento. Essa característica permite o enriquecimento contínuo da humanidade, pois, no decorrer da atividade humana, o saber-fazer, o conhecimento e aptidões desenvolvidas ao longo do processo se cristalizam em bens culturais, que podem ser acumulados ao longo da história e apropriados por outros seres humanos. Pelo trabalho, forma-se o acúmulo da experiência sócio-histórica sob a forma de indústria, ciências e artes, o que se constitui como a verdadeira expressão da natureza humana (Leontiev, 2004).

O homem, portanto, tornou-se ativo sobre a natureza, adaptando-a às suas necessidades em lugar de adaptar-se a ela. Pode modificá-la a seu favor, voar como as aves, construir como as abelhas e contornar condições naturais que limitariam a atividade de outros animais, como o clima, por exemplo. Assim, pelo trabalho e acumulação cultural, o homem eleva-se sobre sua condição biológica e passa a utilizar toda a natureza a seu benefício. Essa forma particularmente humana de desenvolvimento, por proporcionar a superação dos limites naturais, torna historicamente determinadas as necessidades humanas.

Diferentemente dos animais que apenas satisfazem necessidades biologicamente condicionadas, por meio de atividades também biologicamente determinadas, o homem, pelo trabalho, transforma a natureza para satisfazer suas necessidades, e estas, ao serem satisfeitas, estimulam o surgimento de outras novas e superiores, em um processo que impulsiona o desenvolvimento ilimitadamente.

Markus (1974) explica que as necessidades que determinam a produção não são as naturais, mas as advindas da produção. A historicidade das necessidades humanas resulta do próprio trabalho, pois os objetos que servem para supri-las não são naturais, mas os que passaram por modificações, devido à atividade humana. São necessidades de caráter social em sua origem e, por isso, têm, em comparação aos outros animais, maior possibilidade de objetos sobre os quais se pode exercer a atividade. “Desse modo, o círculo dos fenômenos naturais, para os quais a atividade humana foi capaz de se dirigir, amplia-se cada vez mais, adquirindo o princípio da universalidade em que toda a natureza se apresenta como o corpo inorgânico do homem” (Markus, 1974, p. 23).

O processo de desenvolvimento não necessita recomeçar sempre do início, uma vez que a vida humana já nasce em um mundo humano, em que, por resultado do trabalho, o ambiente natural já se tornou civilizado e nele se objetivaram as necessidades e capacidades humanas. Isso é possível apenas pelo trabalho, enquanto objetivação da essência humana, já que somente ele configura de modo geral a possibilidade da história (Markus, 1974).

Leontiev (2004) ressalta que milênios de história social, em que o homem empregou enormes faculdades e forças, contribuíram muito mais para o desenvolvimento humano do que toda a evolução biológica, à medida que os conhecimentos adquiridos acumularam-se e transmitiram-se pelas gerações em um processo de objetivação e apropriação. A objetivação é possível ao homem porque a atividade especificamente humana tem caráter produtivo, é trabalho, ou seja, tem a característica de imprimir-se em seu produto e transformar-se de “forma de atividade” em “forma de ser” (p. 176), objetivando nele aquisições do gênero humano. A apropriação ocorre pelas relações particulares e específicas com esses produtos que são determinadas pela sua natureza, ou seja, exigem atividade prática e/ou cognitiva que responda, de maneira adequada, à atividade humana neles encarnada.

O entendimento do processo de objetivação e apropriação é, de acordo com Acanda (2017), essencial para abordarmos o funcionamento do psiquismo humano na sociedade capitalista, posto que, a partir dele, ao produzir sua vida material, os homens criam entre si uma estrutura social e, ao mesmo tempo, essa estrutura condiciona sua subjetividade. No movimento em que os sujeitos produzem e apropriam-se da realidade, esta torna-se elemento

de seu psiquismo. O autor esclarece que produção e apropriação formam um todo indivisível, já que, na produção, o homem se objetiva, “cria os objetos de sua realidade e neles expressa sua subjetividade” (p. 37). Na apropriação, a subjetividade se produz e acontece a autoprodução como sujeito. Temos, então, que todo modo de produção “é também um modo de produção da realidade, um modo de produção da subjetividade social. Enquanto modo de produção do sistema das relações sociais e da subjetividade, o capitalismo é um modo de apropriação da realidade” (pp. 37-38).

Assim, se, como vimos até agora, entendemos o trabalho como elemento formador do psiquismo humano, o capitalismo - como o modo de produção estabelecido -, que determina a atividade na sociedade em que vivemos, portanto, não pode ser encarado como um mero sistema econômico, mas como um sistema social que condiciona a subjetividade humana, a qual constitui o homem na sociedade contemporânea.

Marx (2001) compreende o homem como ser genérico. Para o autor, essa é sua característica essencial, uma vez que, diferentemente dos animais, tem uma atividade vital lúcida. Ele faz dos elementos da natureza (plantas, animais, minerais, ar, luz, etc.) sua consciência, na condição de objetos da ciência e da arte. Assim, se forma sua natureza inorgânica espiritual, seus meios de vida intelectual. Todo o mundo natural é feito corpo inorgânico do homem para imediato meio de vida, como objeto material e para instrumento de trabalho. Por conseguinte, “o elemento do trabalho é a objetivação da vida genérica do homem: ao não se reproduzir somente intelectualmente, como na consciência, mas ativamente, ele se duplica de modo real e percebe a sua própria imagem num mundo por ele criado” (p. 117). A vida genérica é produtiva, cria vida, nela está todo o caráter do homem: a atividade livre e consciente.

Todavia, para o autor, o modo de produção capitalista, ao colocar a atividade vital do homem como mercadoria, a transforma em trabalho alienado. Um trabalho “que não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria” (Marx, 2001, p. 111). Nesse contexto, a objetivação, o trabalho incorporado ao objeto pelo seu produtor, é perdido pelo trabalhador; revela-se, então, a “perda e servidão do objeto” (p. 112). “O trabalhador põe sua vida no objeto; porém ela agora já não lhe pertence, mas sim ao objeto” (idem). E a apropriação apresenta uma característica tão pujante de alienação que, quanto mais objetos a categoria de trabalhadores produzir, tanto menos poderão acessá-los e mais se submeterão ao domínio do capital (Marx, 2001). Bernardes e Beatón (2017) esclarecem que:

(...) a formação e transformação da sociedade passam por processos históricos de dominação e de exploração entre os homens que definem as condições de existências. Tais condições transformadas podem ser potencializadoras ou limitadoras do desenvolvimento humano, dependendo de como se objetivam nas relações sociais por meio da atividade e da comunicação na subjetividade do ser humano. Na sociedade contemporânea capitalista, verifica-se a pungência desse processo histórico identificado como alienação, ao qual todos nós somos pertencentes, independente de termos consciência deste fato (p. 20).

Ao executar um trabalho alienado, o trabalhador se relaciona com o que produz como um objeto estranho, então, a força que utiliza torna o mundo desses objetos mais poderoso e ele mais pobre em sua vida interior, menos pertence a si próprio. “A alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, assume uma existência externa, mas que existe independentemente, fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição a ele; que a vida que deu ao objeto se torna uma força hostil e antagônica” (Marx, 2001, p. 112).

A alienação não acontece somente em relação aos produtos do trabalho, nos resultados, mas também ao processo da produção. Consequentemente, Marx (2001, p.114) indaga: “Como o trabalhador poderia estar numa relação alienada com o produto da sua atividade, se não se alienasse a si mesmo no próprio ato da produção? ”.

A resposta que elabora é que o objeto produzido pelo trabalho é somente um resumo da produção, portanto, se o produto do trabalho é a alienação, o ato da produção em si é alienação ativa. O trabalhador encontra-se alienado tanto do produto que produz quanto do próprio trabalho; isso traz consequências para sua subjetividade, pois, ao apresentar-se como exterior ao trabalhador, como não pertencente a ele, mas a outro, um meio forçado de satisfazer outras necessidades que não a criativa, a atividade faz o homem infeliz, limita o desenvolvimento livre de suas energias físicas e mentais, provoca sofrimento. É estabelecida, portanto, uma condição de “auto-alienação” (p. 115), que faz o trabalhador sentir-se em si somente fora do trabalho, livremente ativo nas funções que compartilha com os animais (comer, beber, procriar, etc.), enquanto em sua ação essencialmente humana se vê reduzido à animalidade.

Além do poder do trabalho materializado sobre o vivo, do produto do trabalho sobre o próprio trabalhador, Marx (2013) aponta que, pela ampliação do modo de produção especificamente capitalista, opõem-se ao trabalhador, além dos objetos imediatamente materiais, as formas de trabalho socialmente elaboradas e as forças produtivas do trabalho desenvolvidas a partir delas. Estas, ao serem constituídas sem a participação ativa do



produtor, o coloca na produção como mero elemento dessas formações sociais, que dele nada dependem e não lhe pertencem. Quanto mais essas formas alteram o trabalho, mais destruída a capacidade autônoma do trabalhador produzir. Em consequência, também a ciência e as forças naturais separam-se da habilidade e do conhecimento do trabalhador individual, embora, na origem, sejam produto do trabalho. Isso ocorre porque compõem a produção a serviço do capital e, como forças produtivas do capital e não do trabalhador, o enfrentam e o dominam. Assim, o trabalho realizado pelo trabalhador “agride ao extremo o sistema nervoso, ele reprime o jogo multilateral dos músculos e consome todas as suas energias físicas e espirituais. Mesmo a facilitação do trabalho se torna um meio de tortura, pois a máquina não livra o trabalhador do trabalho, mas seu trabalho de conteúdo” (Marx, 2013, p. 387).

Nesse contexto, a “consciência que o homem tem da própria espécie altera-se por meio da alienação” (Marx, 2001, p. 117). Como consequência da alienação, a atividade livre se decompõe em meio de existência física; a vida genérica humana torna-se algo estranho, um meio de sobrevivência individual, que, ao alienar do homem sua vida humana, altera a consciência que este tem das características da própria espécie (Marx, 2001).

Outro ponto é a alienação do homem em relação ao seu próprio gênero, considerando que a mesma relação que o homem estabelece com seu trabalho, com o produto de sua atividade e consigo mesmo, ele reproduz com os outros homens. Ao encontrar-se alienado de sua vida genérica, está alienado também dos outros e todos estão alienados da vida essencialmente humana. Isso se explica, uma vez que, no trabalho alienado, os homens enxergam os outros homens segundo o padrão e a relação com a atividade que ele próprio mantém, pois é pela relação com os outros homens que, a princípio, se realiza e traduz-se a relação que o homem tem consigo mesmo (Marx, 2001).

O objetivo do capitalismo não é o ser humano, mas manter e expandir irracionalmente a si mesmo; para isso, coloca as atividades e produtos humanos no mercado, converte tudo em mercadoria, o que limita as possibilidades de desenvolvimento e distorce a personalidade. Não funciona para satisfazer às necessidades humanas, mas para ampliá-las e nelas empregar características que somente podem ser supridas pelo mercado, o que, subjetivamente, gera desejo desenfreado por consumo, frustração generalizada e limitações para o processo de humanização. “Foi da valorização dos efeitos negativos que o processo de produção no capitalismo exerce sobre a subjetividade humana que Marx fundamentou sua rejeição moral a essa sociedade” (Acanda, 2017, p. 39).

Leontiev (2004), ao falar de alienação no contexto da Psicologia Histórico-Cultural, explica que, pelo fato de as aquisições humanas se fixarem nos produtos de seu trabalho, o

desenvolvimento humano torna-se independente das leis da hereditariedade, o que lhe garante imensas possibilidades de desenvolvimento, mas abre a possibilidade de separação dessas aquisições daqueles que a criaram. E é isso que ocorre no modo capitalista de produção: os meios e produtos do trabalho encontram-se alienados de seus produtores diretos, devido à divisão social do trabalho, à propriedade privada e ao antagonismo de classes. Por isso, as dificuldades para desenvolver aptidões intelectuais superiores, dos homens pertencentes às classes e povos explorados e forçados a realizar quase que unicamente trabalhos físicos grosseiros, não podem ser explicadas por incompetência, mas pelo lugar que esses sujeitos ocupam nas relações sociais, pois elas determinam as possibilidades de assimilação da atividade humana e, conseqüentemente, de desenvolver a natureza humana em sua complexidade.

Considerando que é a vida que determina a consciência, como assevera Marx (2001), a alienação do trabalho determina a alienação das formas de apropriação material e espiritual da realidade; as conseqüências para o trabalhador, ao ter sua atividade produtiva, que lhe caracteriza como humano, submetida à lógica do capitalismo, é também o empobrecimento material, por não acessar os bens que ele mesmo produz. Mas as conseqüências mais nefastas incidem sobre sua condição de humanidade, visto que, com “a valorização do mundo das coisas, aumenta em proporção direta a desvalorização do mundo dos homens. O trabalho não produz apenas mercadorias; produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como mercadoria, e justamente na mesma proporção com que produz bens” (p. 111).

Abrangendo a dependência da consciência em relação ao modo de vida, Vigotski (1930) assevera que a organização capitalista:

(...) está baseada na exploração de enormes massas da população e que resultou em uma situação na qual em vez de todo passo novo para a conquista da natureza pelos seres humanos, todo novo patamar de desenvolvimento da força produtiva da sociedade, não só não elevou a humanidade como um todo, e cada personalidade humana individual, para um nível mais alto, mas conduziu a uma degradação mais profunda da personalidade humana e de seu potencial de crescimento (Vigotski, 1930, p. 05).

O autor trata da ênfase que Marx colocou sobre a corrupção da personalidade humana ligada ao crescimento da sociedade capitalista industrial, em que, tanto em um extremo em que se encontra o trabalhador explorado e pobre, como no outro, dos que vivem no ócio e no luxo, os sujeitos apresentam-se fragmentados, suscetíveis à corrupção e

distorções da personalidade, impossibilitados de um desenvolvimento pleno de seu potencial humano.

Em relação à alienação, que incide especificamente sobre a formação humana da classe dominante, Carvalho e Martins (2016) explicam que as relações de produção capitalistas condicionam o modo de ser da personalidade burguesa, produzindo deformações correspondentes à manutenção de sua posição de classe exploradora. Elas se expressam, principalmente, na aceitação moral e ausência de culpa em utilizar mecanismos de repressão e violência para expandir e proteger a propriedade privada, acima de tudo. Os autores citam exemplos de ações inescrupulosas em defesa do capital, na era do capitalismo moderno, como as duas grandes guerras, o Holocausto, as torturas impiedosas das ditaduras, dentre tantas outras que se espalham pelo mundo, causando sofrimento e morte, sem qualquer sinal de indulgência vindo das classes dominantes.

Vimos até aqui que o trabalho é o traço fundante da humanização, que permitiu ao homem libertar-se das determinações naturais, construir sua essência social e seguir um percurso histórico-social de desenvolvimento ilimitado. Porém, o modo de produção e acumulação capitalista colocou a atividade produtiva humana como mercadoria, que, vendida no mercado de trabalho, passou a não mais pertencer ao trabalhador; com isso, ele próprio passou a não se pertencer. O trabalho foi, portanto, corrompido e transformado em trabalho alienado, que esvazia o ser humano e limita o desenvolvimento de suas potencialidades.

Mas, além disso, na atualidade, as condições de exploração se aprofundaram, pois, como explica Tonet (2012), uma das características do capitalismo é gerar crises periódicas; atualmente, a partir dos anos 70 do século XX, encara-se uma crise muito mais acentuada. O autor acrescenta, citando Mézáros, que a crise que vivenciamos hoje é uma crise estrutural que tem atingido não só o mundo como um todo, mas também todos os segmentos da sociabilidade capitalista, operando em limites tão mais estreitos que ameaçam, inclusive, a existência da humanidade.

Souza (2012) elucida que, até os anos 1970, os países capitalistas centrais viveram o seu auge de expansão e prosperidade, com crises curtas e superficiais; porém, após esse período, as forças econômicas se mostraram incapazes de conter as contradições do capitalismo, que se exacerbaram, expressando-se em problemas nos processos de valorização e acumulação, na garantia do trabalho e da proteção social, traduzindo-se, dentre outros aspectos, na diminuição dos lucros e na hipertrofia do sistema financeiro em detrimento do setor produtivo. Isso, conseqüentemente, gerou o aumento da pobreza para a maior parte do mundo, precarização e flexibilização das relações de trabalho, além da intensificação da

exploração. Instalou-se, então, um período recessivo longo e persistente, com algumas oscilações que são características do modo de produção capitalista, mas que duram até os dias atuais.

Dentro desse processo, vem se estabelecendo um movimento de reestruturação do capital, com o objetivo de encontrar alternativas à sua crise estrutural e que se volta a reordenar, como um todo, a produção, a acumulação, a reprodução social e o controle sobre a sociedade. Tem-se, dessa forma, um novo regime de acumulação chamado flexível que se constrói sobre a base da internacionalização e extrema concentração do capital, voltado à produção de bens e serviços, incremento do mercado financeiro, por meio da reestruturação da produção e dos mercados, regulação econômica, operada exclusivamente pelo mercado, negação da política de pleno emprego e redução da seguridade social. Com a produção flexível, incide sobre o trabalho mudanças em sua gestão e organização, que intensificam a exploração e a alienação de condições materiais e subjetivas. Assim, a fim de mascarar o inegável efeito nefasto, para a maioria da população, dessa nova condição em que o capital se apresenta, tem sido investido pesadamente em capturar ideológica e subjetivamente a classe trabalhadora, em um reordenamento de suas formas de controle (Souza, 2012).

Os traços coercitivos do capital sobre o trabalho mantêm sua essência, todavia, na produção flexível, manifestam-se mascarados sob a lógica da motivação, do “envolvimento” com o trabalho, que incluem fatores subjetivos e emocionais, os quais fazem o trabalhador pensar que tem autonomia sobre o processo de trabalho. Além disso, há programas empresariais de qualidade de vida, que, sob uma face humanizante, buscam garantir condições de produtividade plena (Souza, 2012).

O redirecionamento das formas objetivas e subjetivas de controle do capital sobre o trabalho mantém intactas as bases estruturantes da sociedade capitalista, embora amplie os mecanismos de alienação do trabalho. Engendram-se processos de alienação que bloqueiam o desenvolvimento do trabalhador, limitando-o a uma média imposta por uma intensa especialização acompanhada da apropriação do seu potencial cognitivo, enquanto contribuem para negar a identidade dos trabalhadores como classe e para encobrir a exploração do trabalho. (...) a captura da dimensão afetivo-intelectual do trabalho evidencia uma das formas significativas de domínio do capital, porque torna menos visível as contradições que o constituem. O efeito sedutor da cultura gerencial da flexibilidade, da excelência da qualidade do produto e da força de trabalho e da autonomia encanta os trabalhadores e a sociedade, tornando mais alienantes as relações de trabalho. Isso dificulta o enfrentamento, sob a forma de movimento contestatório, da classe trabalhadora em face da investida do capital, visando ideologicamente tornar comum para ambas as classes o seu projeto particular (Souza, 2012, pp.154-155).

Nesse contexto, os instrumentos de luta do trabalho contra o capital foram afetados negativamente, de forma que a classe trabalhadora se encontra prejudicada tanto material quanto ideológica e politicamente, sobretudo, com o abandono do objetivo revolucionário em prol de práticas reformistas, defesa de ganhos parciais e a negociação em substituição ao confronto (Tonet, 2012).

Um período de colaboração de classes anterior à crise estrutural do capitalismo, com décadas de negociação, adestrou o proletariado e o trouxe para essa nova crise, despreparado política, teórica e organizacionalmente, restando-lhe a única opção de manter-se na colaboração de classes, mesmo que em seus limites, aceitando as condições degradantes, à espera de que dias melhores virão (Lessa, 2012). Ao aceitar uma disputa restrita ao interior do modo capitalista de produção e deixar de lado a luta por sua superação, a classe trabalhadora se desarmou, pois os ganhos parciais que recebeu e que estão cada vez mais magros - e, podemos dizer, retrocedendo -, não a salva de sempre pagar os altos custos da reprodução dessa ordem social, sem nunca solucionar plenamente seus problemas (Tonet, 2012).

Sobre as transformações do capitalismo, Antunes e Praun (2015) apontam que houve um aprofundamento da exploração nas últimas três décadas do século passado, o que formou “um exército de trabalhadores mutilados, lesionados, adoecidos física e mentalmente, muitos deles incapacitados de forma definitiva para o trabalho” (p. 423).

Esses autores revelam, então, características do trabalho desenvolvidas nessa nova fase do capitalismo, como a flexibilização, que diminui as fronteiras entre a atividade laboral e a vida privada, comprime o tempo do trabalhador e está diretamente ligada ao desmonte da legislação trabalhista; o rompimento dos laços solidários no local de trabalho, fruto do crescente processo de individualização, que demonstra a ofensiva do capital na promoção de isolamento e conseqüente desmonte do posicionamento do trabalhador como classe. Ademais, a gestão por metas, como um dos mecanismos que busca o envolvimento e o engajamento dos trabalhadores nos objetivos das corporações e acirra a competitividade e o controle entre os próprios trabalhadores. Ainda, o assédio como estratégia de gestão, pois a alta exigência sobre os índices de desempenho e produtividade extrapolam a capacidade física e mental e, portanto, não conseguem manter-se senão por meio de diferentes e sofisticados mecanismos de controle e coerção. Além disso, a terceirização, que provoca o aumento das jornadas de trabalho, assim como do ritmo e intensidade destas, em condições de insegurança e insalubridade, entre outras também degradantes, além de gerar ainda mais fragmentação, heterogeneização e divisão entre a classe trabalhadora (Antunes & Praun, 2015).

Carvalho e Martins (2016) também apontam o aprofundamento da alienação observado na atual reestruturação produtiva e produzindo seres humanos ainda mais empobrecidos, material e imaterialmente. Ao considerarem que as análises sobre a atividade humana demandam compreensão das condições objetivas das quais dependem, pois delimitam “o campo de atividades que colocam o ser em relação com o mundo, condicionando o desenvolvimento das funções psíquicas” (p. 289), resgatam a atual conjuntura histórica e expõem a estreiteza do campo de atividades disponíveis para a maioria das pessoas. Isso porque tais atividades têm se apresentado de modo que, ao invés de beneficiar os homens e satisfazer as necessidades inerentes à sua condição de humanidade, funcionam como conformadoras da força de trabalho e geradoras do desenvolvimento de capacidades, que favorecem a produção do capital em detrimento do sujeito.

Os autores analisam as resolutividades dadas às crises cíclicas do capitalismo para que esse nunca deixe de expandir-se; a independência do capital em relação ao trabalho; a dilapidação da atividade sindical e os fortes ataques aos direitos dos trabalhadores; a otimização da expropriação do trabalho, a partir de pressupostos do toyotismo; a integração do capital industrial e financeiro; a constante redução de uso dos produtos para que o consumo seja permanente (obsolescência programada). Assim, colocam em evidência o aprofundamento da alienação resultante dessas condições na atualidade e expõem as consequências para a subjetividade humana dessa conjuntura, em que a “vida dos indivíduos torna-se cada vez mais a vida do capital” (Carvalho & Martins, 2016, p. 287).

Para os autores, a enorme distinção entre criador e criatura, além de descaracterizar o trabalho, o converte em força que aprisiona o homem, produzindo um contexto em que “os significados e sentidos pessoais da atividade resultam cada vez mais cindidos, instalando-se as condições propícias para a configuração de uma subjetividade igualmente cindida” (p. 289). As capacidades dos homens e as possibilidades para seu pleno desenvolvimento reprimem-se e deformam-se, prejudicando a externalização de sua força criadora. Vive-se um ‘fetichismo generalizado’ gerado pela perda dos valores fundamentalmente humanos. Acentuam-se “sentimentos de impotência, de anomia, de isolamento em relação ao outro e a si mesmo, dissolvendo a coerência psicológica necessária entre o indivíduo e a sociedade na qual vive, e, por esse caminho, por via de regra, a individualidade converte-se em individualismo” (Carvalho & Martins, 2016, p. 289).

Antunes e Alves (2004) evidenciam o domínio pelo capital da vida fora do trabalho, que atua impedindo a “autodeterminação da personalidade e a multiplicidade de suas qualidades e atividades” (p. 349). Inflige obstáculos ao desenvolvimento de uma subjetividade

autêntica, que seja capaz de almejar uma personalidade não mais meramente reduzida à sua “particularidade”.

O impacto das novas formas de alienação na subjetividade da classe trabalhadora constrói um modelo de existência, com base em “motivos efêmeros e particulares, ou por motivo nenhum” (Carvalho & Martins, 2016, p. 289). Isso resulta em “relações embrutecidas, de violência indiscriminada e de adoecimento e sofrimento psíquico” (idem), problemas que, podemos dizer, são manejados dentro da sociedade sem qualquer criticidade sobre os efeitos nocivos das relações capitalistas, mas, de acordo com os autores, com a oferta de soluções advindas de mais capitalismo: o mercado da felicidade pelo comércio de psicofármacos (Carvalho & Martins, 2016).

Contrariamente à interpretação que vê a transformação tecnológica movendo-se em direção à idade de ouro de um capitalismo saneado, próspero e harmonioso, estamos presenciando um processo histórico de desintegração, que se dirige para um aumento do antagonismo, o aprofundamento das contradições do capital. Quanto mais o sistema tecnológico da automação e das novas formas de organização do trabalho avança, mais a alienação tende em direção a limites absolutos (Antunes & Alves, 2004, p. 348).

Carvalho e Martins (2016) interrogam: “se a atividade de produção social (...) encontra-se descaracterizada de sua função desenvolvente por conta do modo de produção capitalista, poderíamos supor que o empobrecimento das pessoas ocorra apenas no âmbito do trabalho, restando-lhe as outras esferas de suas vidas? ” (p. 290). Em resposta, apresentam a explicação de que, por não encontrarem no trabalho a livre manifestação de si, as pessoas trabalham para viver e vivem para trabalhar. Assim, uma vez que as relações políticas e econômicas subordinam a si o desenvolvimento, a vida pessoal passa a reeditar as relações sociais de produção e, por isso, formam-se também como relações fetichizadas. Antunes e Alves (2004) reforçam que múltiplas expressões de fetichizações e reificações deterioram o mundo do trabalho, induzindo repercussões enormes na existência fora dele.

Assim, na sociedade contemporânea, configuram-se condições de alienação extremadas, que aprofundam o sofrimento, corroem a personalidade e provocam um desenvolvimento parcial das potencialidades humanas. Carvalho e Martins (2016) sustentam que seria possível alterar essa situação se os indivíduos desenvolvessem plenamente o “controle consciente das transformações das circunstâncias e de si mesmos” (p. 290), em uma luta contra a alienação, o que somente seria possível por meio de um modelo de educação revolucionário.

Mas, como veremos no próximo item, a forma como a educação institucionalizada se produz na sociedade capitalista está ligada à alienação do homem tanto quanto o trabalho, pois, como elucida Tumolo (2012), o desenvolvimento da força de trabalho depende decisivamente da produção e transmissão do desenvolvimento científico, por meio da pesquisa e da educação, ou seja, é o conhecimento que possibilita satisfazer cada vez mais necessidades humanas com menor uso de recursos materiais e dispêndio de trabalho, processo que, como já vimos, determina o desenvolvimento genérico da humanidade e dos indivíduos. Todavia, como também já abordamos, o autor aponta que esse não é o sentido da produção para o capitalismo. Dentro desse modo de produção, o desenvolvimento da força produtiva do trabalho, que envolve ciência e educação, tem os objetivos de diminuir o valor das mercadorias, devido à concorrência intercapitalista e diminuir o valor da força de trabalho, possível pelo aumento de sua exploração.

Deparamo-nos, então, com a grande complexidade do capitalismo e a contradição que gera ao necessitar, para produzir-se e reproduzir-se, dilapidar a força humana de trabalho para que valha cada vez menos e, com isso, ao mesmo tempo, destruir a sua própria fonte criadora. Tumolo (2012) nos leva, dessa forma, à constatação de que, para o desenvolvimento das forças produtivas, é necessário que o capital produza “sua vida com a condição de produzir sua morte” (p. 158). E a educação, dentro da mesma lógica, carrega a mesma contradição “é fator de emancipação humana e, ao mesmo tempo e contraditoriamente, elemento de degradação humana” (p. 161). A questão, reafirma o autor, não é a natureza do conhecimento e da educação, mas sim, a lógica em que se inserem e reproduzem.

Assim, para a superação dessa contradição, de modo que o conhecimento e a educação tornem-se apenas instrumento da emancipação humana, é imperativa a completa superação dessa ordem social. No entanto, neste trabalho, entendemos que essa possibilidade não prescinde do alcance de um desenvolvimento somente possível pelo acesso aos bens imateriais contidos na educação escolar, mesmo que a dinâmica da educação formal na sociedade contemporânea tenha nascido e se mantido reproduzindo a lógica capitalista, como aprofundaremos no próximo item.

## **1.2 Educação: a apropriação das objetivações humanas e a formação do psiquismo**

Assim como o trabalho, que, como já vimos, para além da situação de alienação que



produz, é formador do gênero humano, a educação também está implicada com a constituição do que entendemos como humanidade, pois caracteriza-se como meio de apropriação do que o homem produz historicamente e que, por sua vez, o constitui.

Para viver no mundo humano, transformado pelo trabalho, o homem precisa acessar pela educação o que foi construído e acumulado pela atividade de outros homens, pois é isso que lhe dará a possibilidade de reproduzir a atividade e, conseqüentemente, as características psicológicas essencialmente humanas.

A educação, portanto, está necessariamente ligada ao trabalho. Saviani (2007) explica, ao dissertar sobre esses fundamentos ontológicos da relação trabalho-educação, que o homem, por se destacar da natureza, não mais meramente se adapta a ela como os animais, mas é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida, o que o leva a ajustar o mundo natural às suas necessidades, por meio do que chamamos de trabalho. Por essa perspectiva, o homem não nasce homem; ele precisa aprender a sê-lo, aprender a produzir a vida inerentemente humana, o que faz com que a constituição humana seja também um processo educativo.

Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações (Saviani, 2007, p. 154).

A educação é um fenômeno exclusivo dos seres humanos, por isso, sua compreensão está implicada com a compreensão da natureza humana. Ao transformar a natureza em seu benefício pelo trabalho, o homem se diferencia dos outros animais, pois o trabalho é um tipo de atividade que cria um mundo especificamente humano, que envolve a produção de saber sobre a natureza e sobre a própria cultura, de maneira que forma, portanto, o conjunto da produção humana. E esse é o trabalho não-material no qual situa-se a educação, pois, para reproduzir a vida humana, que não é dada biologicamente, o homem precisa apropriar-se da produção humana não-material e isso se efetiva pelo processo educativo (Saviani, 2005).

Manacorda (2000) assevera que o homem não nasce homem, mas apenas enquanto possibilidade de sê-lo, o que, para ocorrer, demanda aprendizagem em contexto social adequado. Grande parte do que transforma o homem em homem é construído durante sua vida, em um processo de treinamento “em que se acumulam sensações, experiências e noções, formam-se habilidades, constroem-se estruturas biológicas – nervosas e musculares – não

dadas *a priori* pela natureza, mas fruto do exercício que se desenvolve nas relações sociais” (p. 02).

A Psicologia Histórico-Cultural compreende o desenvolvimento humano vinculado a como o homem produz sua vida, transformando a natureza pelo trabalho, e de como as aquisições advindas de sua atividade são compartilhadas com outros homens. O desenvolvimento das características especificamente humanas, que estão além do que é dado pelo aparato biológico, dependem totalmente da produção e reprodução da existência.

Quando se trata do desenvolvimento psicológico do homem, devemos ter clareza, como explica Martins (2016), de que este depende do que é construído histórico-socialmente, pois existem certas propriedades naturais no ser hominizado, mas a humanidade de fato só se forma pela apropriação da cultura, por um processo de internalização que se interpõe “entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas), o que significa dizer: instituem-se baseados no universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo por meio da mediação de outros indivíduos, ou seja, por processos educativos” (Martins, 2016, p. 14).

Aliás, a representação de um homem sozinho em face do mundo de objetos que o rodeia é, evidentemente, uma hipótese puramente artificial. Nas circunstâncias normais, as relações do homem ao mundo material que o cerca, são sempre mediatizadas pela relação a outros homens, à sociedade. Elas estão incluídas na comunicação, mesmo quando o homem está exteriormente sozinho, quando se entrega a uma tarefa científica, por exemplo (Leontiev, 2004, p. 181).

Essas relações com os outros homens são relações de educação, que incidem sobre a formação humana, por “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (Saviani, 2005, p. 07).

O autor acrescenta que os diferentes tipos de saber (sensível, intuitivo, lógico, prático, teórico, etc.) são elementos que o homem precisa assimilar para tornar-se humano, pois isso não acontece espontaneamente ou naturalmente. Para saber sentir, pensar, querer, agir ou avaliar como um homem, é preciso aprender, é necessário haver educação.

Essa dinâmica se desenvolve desde a origem da humanidade, quando os processos educativos coincidiam com o próprio ato de viver e que, posteriormente, com o avanço da história, se diferenciaram progressivamente até atingir a forma institucionalizada de escola. Isso se elevou como o formato dominante de educação, combinando com a etapa histórica, em

que as relações sociais passaram a prevalecer sobre as naturais, firmando o mundo da cultura produzida pelo homem em detrimento da natureza (Saviani, 2005).

Manacorda (2000) corrobora esse entendimento ao afirmar que “quanto mais a sociedade se distancia de suas origens ‘naturais’ e se torna histórica, tanto mais se torna imprescindível nela o momento educativo” (p. 06). O autor acrescenta que a instrução, que originariamente não era uma necessidade primária, pela complexificação dos processos produtivos, tornou-se indispensável para a produção da vida humana. Enquanto isso, bastava reproduzir e retransmitir as técnicas produtivas na própria execução do ofício, uma vez que cada ramo da produção “dispunha da sua pequena ciência operativa” (idem), enquanto a ciência geral caracterizava-se mais como um “luxo inessencial” (idem), voltada à contemplação, à compreensão da natureza imutável.

No princípio da humanidade, os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la; aprendiam a trabalhar, se educavam e educavam as novas gerações trabalhando, de modo que a educação se identificava com a vida. Porém, com a propriedade privada e a divisão de classes, a educação também se dividiu: uma para os proprietários, que dispunham de tempo livre, com atividades intelectuais, desenvolvimento da linguagem e exercícios físicos, e outra para os trabalhadores, que continuou a ser assimilada no próprio processo de trabalho. Isso gerou um aprofundamento da divisão social, pois os homens passaram a ser educados conforme a classe a que pertenciam (Saviani, 2007).

A primeira modalidade de educação deu origem à escola. A palavra escola deriva do grego σχολή e significa, etimologicamente, o lugar do ócio, tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir daí uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho (Saviani, 2007, p. 155).

O autor acrescenta que se deu, nesse momento histórico, a origem do processo de institucionalização da educação que, por sua vez, aprofundou a divisão do trabalho. Ou seja, a origem da escola se localiza em um contexto em que, com a divisão dos homens em classes, a educação, que antes era uma ação espontânea e coincidente com o trabalho, tornou-se também dividida entre a destinada à classe dominante e a ofertada à classe dominada. “A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho” (Saviani, 2007, p. 156).

Foi a primeira modalidade, destinada a quem não participava diretamente do processo produtivo, que deu origem à escola como a conhecemos atualmente, perpetrando a separação entre trabalho e ensino (Saviani, 2007). A partir da Revolução Industrial, a escola, que nasceu exclusivamente para a formação das classes possuidoras, começou a ser universalizada para toda a sociedade.

Nesse contexto histórico, se estabelece a formação do produtor por meio da escola e como responsabilidade do Estado. A estrutura educativa, consolidada por milênios, é estendida das classes privilegiadas para as classes subalternas, devido à necessidade de propagar as aquisições da ciência que, ao, gradualmente, converter-se de especulativa para operativa, apresentou ainda mais necessidade de expandir-se e fazer parte do processo produtivo. Por isso, à estrutura escolar tradicional foram introduzidos cada vez mais amplamente conteúdos científicos de caráter não apenas cognitivo, mas também operativo. E, nesse nível metodológico-histórico, produziu-se a separação entre a escola do doutor e a do trabalhador: a primeira, livresca e desinteressada; a segunda, profissional e prática, ambas efetivamente escolas, mas, por essa diferenciação, produziu-se na pedagogia moderna uma disputa sobre a relação entre teoria e prática (Manacorda, 2000).

Saviani (2007) explica que a separação entre escola e produção reflete a divisão que foi se construindo historicamente, entre trabalho manual e trabalho intelectual. Devido à própria determinação do processo de trabalho, ao modo como se organiza a produção no capitalismo, originou-se a organização da escola separada da produção, o que foi decisivo para a manutenção desse modo de produção.

Na configuração da sociedade capitalista, a relação trabalho-educação passa a funcionar sob uma nova determinação. Com a organização da produção especificamente voltada para a troca, na sociedade de mercado, o eixo da produção deslocou-se da agricultura para a indústria e a introdução de máquinas, que executam a maior parte das funções manuais, promoveu uma crescente simplificação dos ofícios, diminuindo a necessidade de qualificação especializada, pois, no trabalho, agora realizado pelo maquinário, passou-se a materializar a “conversão da ciência, potência espiritual, em potência material” (Saviani, 2007, p. 156). Assim, os ingredientes intelectuais, antes indissociáveis do trabalho humano prático, desvincularam-se do trabalhador e passaram a realizar-se nas máquinas. Isso eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs uma necessidade mínima de qualificação geral, suprida pelo currículo da escola elementar, que passou a ser universalizada (Saviani, 2007).

Além disso, a estrutura da sociedade deixou de fundamentar-se em vínculos naturais para regulamentar-se por meio de laços essencialmente sociais, ou seja, determinados exclusivamente pelos homens. Por isso, impôs-se a exigência, para todos os membros da sociedade, do domínio de uma cultura intelectual e, portanto, da escola (aquela feita para quem não participava da produção), como meio já consolidado de acesso a isso, que, então, se estabeleceu como forma dominante e generalizada de educação (Saviani, 2007).

Como vimos, com a universalização do modelo escolar, emerge a diferenciação entre a escola desinteressada e a profissional, mas Manacorda (2000) faz questão de ressaltar que “por milênios, a oposição tem-se dado não entre escola e escola, mas sim entre escola e não-escola (...) a escola se coloca frente ao trabalho como não-trabalho e o trabalho se coloca frente à escola como não-escola” (p. 116). Essa diferenciação no processo de formação humana produziu, sim, grandes desenvolvimentos em seus âmbitos específicos, mas não um desenvolvimento livre e completo dos indivíduos. Isso porque estruturou-se um modelo de formação humana a partir de condições sociais alienantes, as quais já descrevemos na primeira parte dessa seção, que separam o homem do que ele mesmo produz e impede seu desenvolvimento pleno enquanto ser genérico.

Duarte (2012) fala do “caráter contraditório do processo no qual é gerada a necessidade social da educação” (p. 07) e explica que a vida, moldada pela sociedade capitalista, determina a produção material, a produção e apropriação do saber, o que leva a uma educação escolar de caráter alienado e alienante. A educação escolar se torna “a forma dominante de formação dos seres humanos, ao mesmo tempo isso se dá num processo histórico concreto onde as relações sociais de dominação não permitem a plena democratização do acesso ao saber produzido pela humanidade” (ibidem). Isso, tendo em vista que, mesmo que a democratização do conhecimento tenha sido implementada pelo capitalismo, ela não escapa à lógica desse sistema, pela qual é impossível a total socialização dos bens criados pelo homem.

Por isso, é preciso termos claro que a transformação pela educação, tão costumeira e enfaticamente propagandeada pelos governantes, nunca foi de fato planejada pelo capital. Para garantir a manutenção e a expansão da acumulação de capital, os planos sempre foram de uma educação apenas necessária para manter a produção, ao mesmo tempo em que também mantém a desigualdade, em relação tanto ao acesso à riqueza material quanto à possibilidade de alcançar níveis superiores de desenvolvimento humano.

Os projetos governamentais, referentes à educação, são construídos e constantemente reformados, respondendo a disputas sobre quem terá o direito ao conhecimento científico

necessário aos processos produtivos e à cultura, em que medida serão ou não disponibilizados aos trabalhadores.

Mas, apesar disso, Duarte (2012) reafirma “o avanço histórico-ontológico, no que diz respeito à formação dos seres humanos, o fato de que a educação escolar tenha se tornado a forma socialmente dominante de educação” (pp. 07-08). Para ele, considerando as contradições da educação institucionalizada no contexto da sociedade capitalista, a solução favorável à humanização é manter a crítica à alienação, refletida na educação escolar. Ao mesmo tempo, desenvolver uma proposta afirmativa sobre a formação humana na atualidade, o que, para o autor, está presente na definição de trabalho educativo de Saviani, que propõe a produção, nos indivíduos singulares, da humanidade construída histórica e coletivamente, por meio da identificação dos conteúdos necessários para isso e, ao mesmo tempo, da maneira mais adequada de fazê-lo.

Duarte (2012) ressalta que o trabalho educativo, ao estar intencionalmente voltado a produzir a humanidade nos indivíduos singulares, alcança sua finalidade quando os seres humanos individualmente se apropriam da cultura necessária para sua humanização, considerando, assim, a relação dialética entre objetivação e apropriação no processo histórico de constituição do que se entende por humanidade, pois “vem sendo produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, precisa ser novamente produzida em cada indivíduo singular” (p. 11). Para o autor, com a conceituação de trabalho educativo, Saviani demarca “como um dos valores fundamentais da educação o desenvolvimento do indivíduo para além dos limites impostos pela divisão social do trabalho” (p. 13).

Para o trabalho educativo, é necessário concentrar-se no núcleo clássico dos conteúdos objetivos universais, no patrimônio imaterial humano, que precisa ser assimilado pelos indivíduos, combatendo o esvaziamento desses conteúdos e a banalização da ideia de cultura em uma educação relativista. O trabalho educativo deve se diferenciar de outras formas espontâneas de educação e se apresentar intencionalmente dirigido ao processo de humanização, pois é isso que colocará a educação escolar em uma relação de comprometimento com a classe trabalhadora (Duarte, 2012).

Além disso, ao contrário do que pregam teorias do desenvolvimento psíquico, baseadas em concepções biologicistas, maturacionais e espontaneístas, que levam a métodos ativos de educação, é o processo educativo que dirige o desenvolvimento psíquico e não o inverso. Vigotski (2004) descreve que, por meio dos instrumentos psicológicos que são acessados pela educação como a linguagem, o cálculo e a arte, por exemplo, é possível ao homem o domínio dos próprios processos psíquicos e dos outros, o que “reestrutura

qualitativamente as funções de seu comportamento em toda sua amplitude” (p. 99). Por isso, a qualidade das mediações às quais o indivíduo tem acesso é formadora do psiquismo, já que “o domínio de um instrumento psicológico e, por seu intermédio, da correspondente função psíquica natural, eleva esta última a um nível superior, aumenta e amplia sua atividade e recria sua estrutura e seu mecanismo” (p. 100).

A isso, Martins (2016) acrescenta que, para Vigotski, “o desenvolvimento não resulta nem do polo sujeito, nem do polo objeto (condições sociais de vida), mas da qualidade e da natureza das mediações interpostas entre ambos” (p. 21). Por isso, não é qualquer aprendizagem que provoca desenvolvimento, mas a efetuada pelos conteúdos fundamentais, organizados de maneira adequada. E, nesse ponto, entra a defesa do ensino de conhecimentos científicos, não cotidianos, uma vez que possibilitam a formação de conceitos que “reorganiza todas as funções psíquicas requalificando o sistema formado por elas, na base do qual a imagem subjetiva da realidade objetiva se edifica” (p. 22); ou seja, os conceitos assimilados na educação escolar edificam a consciência. A autora acrescenta ainda que, se o ensino for simplificado e os conceitos não verdadeiramente internalizados, mas substituídos pela mera assimilação de palavras, o que se obterá não será nada além de um verbalismo que apenas simula a apropriação de conceitos e, conseqüentemente, não provoca o desenvolvimento esperado.

Podemos compreender, a partir disso, que pensar sobre educação é ir além da mera relação de ensino-aprendizagem; é compreender complexas questões históricas, sociais e de desenvolvimento humano, de como nossa sociedade tem pensado e construído o processo de humanização das novas gerações e a qualidade das mediações disponibilizadas para que exerçam uma relação mais ou menos consciente com a realidade.

Observa-se, na atualidade, em nosso país, que as políticas para a educação estão cada vez mais descomprometidas com a formação do gênero humano e, conseqüentemente, com a oferta da ciência, cultura e tecnologia como instrumentos de transformação da realidade voltada aos interesses do trabalhador. Ao contrário, exaltam de forma agressiva e convencem para a manutenção de um modelo de relações sociais que enriquece poucos, enquanto empobrece, materialmente e humanamente, a maioria. Como assevera Ramos (2011), a educação tem servido ao atendimento dos objetivos do capital e visa formar trabalhadores que, meramente, adaptam-se às exigências do trabalho colocado no mercado, descolado de seu sentido ontológico.

Saviani e Duarte (2015) apontam que lutar para que haja o máximo de acesso aos bens imateriais dentro da estrutura da sociedade atual é diferente de acreditar que haverá, no

contexto da sociedade capitalista, a plena socialização dos conhecimentos pela escola, pois a escola sozinha não mudará a sociedade. Mas, considerando que a revolução é uma ação humana, que depende da consciência, então, ela também depende de abstrações teóricas, ferramentas intelectuais para a compreensão da realidade social, suas condições e contradições, para além do imediato; isso é algo que não se forma espontaneamente, mas necessita ser produzido deliberadamente pela escola. Os autores acrescentam, ainda, que uma educação voltada à perspectiva de superação da exploração capitalista demanda uma “pedagogia de inspiração marxista”, pois é necessário que se formem “atitudes perante a sociedade, perante a vida, perante as pessoas e perante as atividades sociais, substantivamente diferentes e por vezes até diametralmente opostas àquelas que caracterizam o modo de pensar, sentir e agir dos indivíduos na sociedade capitalista contemporânea” (Saviani & Duarte, 2015, p. 05).

Entendendo, então, essa relação de dependência entre a escola e a possibilidade de transformações sociais necessárias para a plena socialização dos bens materiais e imateriais, discutiremos, ainda no âmbito da formação humana, conceitos fundamentais que compõem a concepção de educação de base materialista histórica. Para isso, trataremos especificamente dos conceitos de escola unitária, trabalho como princípio educativo, politecnicidade e formação omnilateral e veremos como eles se articulam e se complementam. Com isso, buscaremos ter mais clareza sobre como se caracteriza a concepção de educação nessa perspectiva teórica, entendendo também que esses conceitos, além de fundamentais, quando se propõe abordar a educação sobre a base teórica do materialismo histórico dialético, são de especial relevância para esse trabalho, visto que embasam a proposta de Educação Profissional e Tecnológica e Ensino Médio Integrado, executados nos Institutos Federais.

### **1.2.1 Escola unitária, trabalho como princípio educativo, politecnicidade e formação omnilateral: conceitos necessários para compreender o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio**

A pedagogia marxista é, muitas vezes, colocada como promotora de uma escola do estilo prático profissional, mas essa é uma interpretação errônea, pois o que Marx propõe, objetivamente, a partir de uma rigorosa crítica das relações sociais, é “a reunificação de ciência e trabalho” (Manacorda, 2000, p. 124).



Trata-se de um trabalho produtivo, prática do manejo dos instrumentos essenciais de todos os ofícios, associado à teoria como estudo dos princípios fundamentais das ciências. Um trabalho que exclui toda oposição entre cultura e profissão, não tanto na medida em que fornece as bases para uma multiplicidade de escolhas profissionais, mas na medida em que é atividade operativa social, que se fundamenta nos aspectos mais modernos, revolucionários, integrais do saber (Manacorda, 2000, p. 125).

Machado (1989) explica que Marx e Engels não elaboraram nenhuma obra que tratasse especificamente da questão da educação, mas concebiam educação e trabalho como partes integrantes de um único processo que contém a articulação entre teoria e prática e que se desdobra na proposta de **escola unitária**. As teses marxianas propõem a união entre trabalho e ensino, colocando o processo educativo, rico em conteúdos teóricos, no centro da produção, dentro do processo de trabalho de fábrica (Manacorda, 2000).

Mas, como analisa Manacorda (2000), em um desenvolvimento do que foi pensando por Marx, Gramsci propõe a escola unitária, considerando que o trabalho deve ser um elemento constitutivo da educação escolar, nem antagônico, nem complementar, porém, como um momento educativo no processo totalmente autônomo e primário de ensino, que nele se insere pelo conteúdo e pelo método, mas Gramsci, aponta o autor, não indica a inserção de crianças na fábrica, e sim, preza pelo desenvolvimento da capacidade de trabalhar industrialmente de maneira coordenada com a fábrica, porém, de forma autônoma (Manacorda, 2000).

Essa autonomia somente pode ser cultivada com a superação da diferenciação entre as poucas escolas formativas e desinteressadas, destinadas a uma pequena elite, que não se preocupa com um futuro laboral, e as escolas profissionais especializadas. Isso porque, sobrepujando tal condição, torna-se possível a existência da “escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (Gramsci, 1979, p. 118).

É de essencial importância, na obra de Gramsci, como evidencia Machado (1989), a preocupação em relação à marca social gerada pela diferenciação entre os tipos próprios de escola de cada grupo social, que perpetuam funções tradicionais de trabalho diretivo ou instrumental. Gramsci (1979) aponta que as escolas profissionalizantes, preocupadas estritamente em suprir interesses práticos, caracterizam-se como uma “degenerescência” (p. 136), gerada pela crise cultural, da concepção da vida e do homem, que tendem a manter diferenças sociais, pois “a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas

em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo (...)” (Gramsci, 1979, p. 137).

Machado (1989) explica que, para Gramsci, é fundamental que se evite a manutenção e criação dessa forma de escola e se reivindique a criação desse tipo único de escola elementar-média, que tenha como objetivo proporcionar um desenvolvimento amplo e harmonioso. Assim, sob essa base, será possível oferecer ao jovem possibilidades de desenvolvimento de suas aptidões pessoais e interesses profissionais. Ou seja, somente após sólida formação cultural é que o estudante deve optar por uma profissão, pois apenas assim a escolha pode ocorrer de maneira consistente (Machado, 1989).

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (Gramsci, 1979, p. 121).

A formação humanista, de que Gramsci fala, trata-se da proposição de um novo humanismo, implicado com o desenvolvimento da capacidade intelectual dos estudantes, com a eliminação da estreita divisão entre ciências do homem e ciências da natureza e correspondente ao desenvolvimento da cultura de seu tempo. “Este novo humanismo tem como princípio educativo o trabalho, mas não o trabalho meramente artesanal e praticista, que entorpece as capacidades do indivíduo. Trata-se de uma relação qualitativamente diferente entre educação e trabalho, necessária à internalização deste novo tipo de cultura geral” (Machado, 1989, p. 145).

Além disso, é problemática uma passagem automática da escola, de ensino dogmático e com uma disciplina de estudo imposta e controlada, para o trabalho ou universidade, nos quais são necessárias autodisciplina intelectual e autonomia moral. Por isso, na escola unitária, em sua última fase, isso deve ser priorizado, juntamente com a criação de valores fundamentais de “humanismo”, para preparar os jovens tanto para a atividade científica quanto à imediatamente prática.

“O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida deve começar nesta última fase da escola, e não deve ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora” (Gramsci, 1979, p. 124).

Gramsci propõe uma educação unitária que sintetize humanismo e tecnologia, a qual tem o **trabalho como princípio educativo**, em um sentido em que o trabalho é tido como “elemento da atividade geral e universal que, no seu estado mais avançado, guarda o momento histórico objetivo da própria liberdade concreta” (Ramos, 2004, p. 51). Isso se diferencia muito, conforme Ramos (2005), de “aprender fazendo”, mas se caracteriza por conceber que a vida do homem é por ele produzida e que, portanto, pode ser por ele alterada.

O trabalho é princípio educativo, já que, pelo seu fundamento, a ordem social é introduzida na ordem natural. Para a existência do homem, é necessário adaptar-se e dominar as leis naturais, por isso, existem as leis civis e estatais, que organizam os homens do modo historicamente mais adequado ao domínio da natureza, ou seja, para tornar mais fácil a atividade de transformação e socialização da natureza. O trabalho é princípio educativo, pois não pode se realizar sem o conhecimento mais preciso possível das leis naturais e sem uma regulação da vida recíproca dos homens, que deve ser respeitada por convenção espontânea, por necessidade e com liberdade, visto que, sendo criada por e para sua atividade, pode ser por ele modificada, visando seu maior desenvolvimento (Gramsci, 1979).

Manacorda (2000), ao comparar Gramsci com Marx, avalia que Gramsci apresenta uma fundamentação mais cultural e mais moderna da relação ensino-trabalho em relação a Marx; é pela concepção de trabalho como princípio educativo que ele propõe uma escola única de cultura geral, humanística, que harmonize o desenvolvimento da capacidade de trabalho com o objetivo de formar homens de maneira plena e integral, em um equilíbrio de todas as faculdades intelectuais e práticas. Dessa forma, podem estar inseridos na atividade social, após terem alcançado, pela educação, a elevação de sua maturidade e capacidade de criação, tanto intelectual quanto prática. Ramos (2008) desenvolve o entendimento de trabalho como princípio educativo:

Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica, obviamente porque nós garantimos nossa existência produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na sociedade moderna a relação econômica vai se tornando fundamento da profissionalização. Mas sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das

dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (Ramos, 2008. pp. 01-02).

Saviani (1989) também, dentro da perspectiva de proposição da escola unitária, diferencia três sentidos em que o trabalho se configura como princípio educativo:

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto (...). Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo (...). Finalmente, o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, à medida que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico (Saviani, 1989, p. 1-2).

Ramos (2008) aponta que, no segundo nível, elaborado por Saviani, encontra-se o conceito de **politecnia**, o que seria, para a autora, um caminho para a definição do Ensino Médio enquanto lugar de explicitação do modo como o conhecimento se relaciona com o trabalho e constitui-se como força produtiva.

A união entre teoria e prática resulta na chamada educação politécnica, que propõe transmitir os princípios gerais e científicos contidos no processo produtivo e a iniciação no manejo das ferramentas principais das várias profissões. Isso com o objetivo de intensificar a produção social, formar homens plenamente desenvolvidos e obter “poderosos meios de transformação da sociedade capitalista” (Machado, 1989, p. 89).

Manacorda (2000) sustenta que Marx se contrapõe ao que a burguesia entendia como ensino técnico, o que compreendia o adestramento dos trabalhadores para muitas diferentes funções, preparando-os para a introdução de novas máquinas ou alterações na divisão do trabalho. Assim, o único objetivo era gerar maior disponibilidade para possíveis variações da atividade laborativa. Ao contrário, o ensino tecnológico proposto, então, por Marx deve traduzir:

(...) a exigência de fazer adquirir conhecimentos de fundo, isto é, as bases científicas e tecnológicas da produção e a capacidade de manejar os instrumentos essenciais das várias profissões, isto é, de trabalhar – conforme a natureza – com o cérebro e as mãos, porque isso corresponde a uma plenitude do desenvolvimento humano (Manacorda, 2010, p. 95).

Machado (1989) complementa afirmando que o ensino politécnico, elaborado por Marx, preconiza o domínio das técnicas em nível intelectual, o que demanda, além da iniciação no manejo das ferramentas básicas de trabalho, o acesso à compreensão científica dos elementos envolvidos na produção, “seja ele uma máquina, um fenômeno da natureza ou uma relação socialmente produzida” (p. 129).

No plano pedagógico, esta proposta de articulação entre ensino e trabalho pressupõe a integração de todas as disciplinas, saturando-as, ao máximo, com as questões e desafios concretos suscitados pela atividade laborativa. Esta forma de integração tem por objetivo, no seu limite, quebrar os bloqueios artificiais que transformam cada uma das disciplinas em compartimentos específicos, obstaculizando a própria integração da ciência (Machado, 1989, p. 156).

Marx evidencia uma preocupação, ao definir o caráter do ensino politécnico, de maneira que possa abranger “um nível de reflexão e abstração necessário à compreensão da tecnologia, não apenas na sua aplicação imediata, mas na sua dimensão intelectual” (Machado, 1989, p. 129). Isso porque ele propiciava a máxima importância para o desenvolvimento das condições subjetivas, para a formação de homens plenamente desenvolvidos, condição à qual creditava a obtenção de poderosos meios de transformação da sociedade (Machado, 1989).

Nesse sentido, a proposta da politecnicidade é direcionada à retomada do vínculo entre educação escolar e produção, que possibilite o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional. Dessa forma, caracteriza-se uma união entre teoria e prática, sem limitações entre trabalho manual e intelectual, em que o conhecimento envolvido no processo produtivo pertença a todos, com caráter de omnilateralidade (Manacorda, 2000).

A **formação omnilateral** é um conceito mais amplo que embasa e abrange os de escola unitária e educação politécnica, pois diz respeito à formação humana; é uma perspectiva de desenvolvimento que visa recuperar a integralidade do homem, perdida pela divisão e exploração do trabalho, buscando, então, o “trabalho em seu sentido formativo, criador de cultura e de aperfeiçoamento humano, que supere as relações de exploração e geração da pobreza (...)” (Frigotto & Ciavatta, 2004, p. 13).

Farias, Beregula e Pacheco (2019) complementam que a formação omnilateral visa à emancipação dos sujeitos e, para isso, abrange o equilíbrio entre trabalho físico, manual e o intelectual. Abarca a ideia de uma educação promotora da vida, que contribui, para além do

processo de ensino e de aprendizagem, com a inserção social por meio da compreensão da sociedade em que se vive.

Por essa perspectiva marxista de educação, trabalho e conhecimento, ciência e produção, divididos pelo capitalismo, precisam ser reintegrados e dirigidos às necessidades da coletividade. A formação omnilateral possibilita o desenvolvimento pleno do indivíduo e, por isso, o torna implicado nas transformações coletivas, à medida em que entende que a construção e modificação do mundo depende da ação humana e, portanto, ao invés de meramente adaptar-se, pode alterar a realidade a seu favor.

Além disso, pela perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, o poder de transformação social que a educação pode proporcionar não acontece automaticamente pelo acesso a qualquer educação, mas por meio da sistematização e ensino de conteúdos aos quais estão incorporadas as mais sublimes produções humanas e que, portanto, são capazes de promover no indivíduo o desenvolvimento das mais altas potencialidades. Isso vem junto com a compreensão de que a atividade inerentemente humana possibilita ao homem existir acima dos limites e regras da vida biológica, pela construção da realidade social que lhe constitui, o que estabelece a condição de que, para tornar-se humano, é preciso aprender a sê-lo.

Com a mediação dos conceitos científicos, a educação pode criar a capacidade de análise da realidade para além das sensações imediatas, bem como a utilização do conhecimento em benefício da satisfação das necessidades essencialmente humanas. Ela pode produzir homens que não fiquem à mercê das condições impostas pela sociedade capitalista, mas se reconheçam como produtos e, principalmente, produtores dela, portanto, podem modificá-la a seu favor.

Mas, para tanto, é fundamental que a escola recupere a relação entre conhecimento e prática, como sustenta Saviani (2007); para ele, é no Ensino Médio que a escola deve voltar-se fundamentalmente para a relação entre ciência e trabalho, para a articulação do saber com o processo produtivo. Nesse período, a educação precisa ser mais incisiva quanto aos conceitos teóricos, com maior vinculação entre o conhecimento científico e a produção.

E, com base nesses conceitos fundamentais, que compõem a concepção de educação de base materialista histórica, que apresentamos até aqui, se constrói a proposta de Educação Profissional e Tecnológica dos Institutos Federais que, como sustenta Pacheco (2010), é um modelo de educação “(...) comprometido com a emancipação dos setores explorados de nossa sociedade (...)” (p. 10), que tem, em seu Ensino Médio Integrado, a perspectiva de politecnia como fundamental para alcançar esses objetivos. Para o autor, o “objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho, o

qual poderia ser tanto técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isto. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista” (p. 10-11). Pacheco (2010), então, lembra que foi a formação em um colégio industrial - que possuía um currículo amplo, abrangendo física, química, matemática, mecânica, desenho industrial, história, filosofia, português e francês, entre outras disciplinas -, que possibilitou o surgimento de um José Saramago.

Assim, na próxima seção, abordaremos a educação profissional no Brasil e, especificamente, o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, atualmente executado nos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, para refletirmos sobre como a Educação Profissional tem sido compreendida e implementada no país, quais intenções moveram as legislações, no que diz respeito à relação ensino-trabalho, e como se caracteriza, nesse contexto, a proposta de Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico - proposto pela rede federal. Além disso, quais suas possibilidades de funcionamento ao propor o trabalho como princípio educativo dentro das condições sociais brasileiras.

## **2. O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL, OS INSTITUTOS FEDERAIS E O ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO**

Nesta seção, buscaremos apresentar conhecimentos sobre o contexto específico que a pesquisa abrange, ou seja: o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, executado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Para isso, iniciaremos abordando a construção histórica da Educação Profissional no Brasil, juntamente com as determinações políticas que incidiram sobre essa modalidade de ensino. Veremos como a Educação Profissional tem sido compreendida e implementada no Brasil, quais intenções moveram as legislações, no que diz respeito à relação ensino-trabalho, e como surgiu e se caracteriza, nesse contexto, a proposta de Ensino Médio Integrado, executado na rede federal.

Para isso, abrangeremos o que determinam e propõem as leis e documentos oficiais, o que foi construído teoricamente pelos vários autores, que se voltaram a essa modalidade de ensino, além de determinações e dados levantados por pesquisadores que dedicaram seus trabalhos a essa área. Mas, antes de iniciarmos os três itens que compõem esta seção, que nos mostrarão especificamente a história do ensino profissional no Brasil, a criação dos Institutos Federais, nesse contexto, e a proposição de um Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, baseado na concepção de escola unitária, é importante termos clareza de que o que apresentaremos está intrinsecamente ligado a esses 04 pontos, extraídos do trabalho de Kuenzer (1988):

1- Os conhecimentos são produzidos socialmente pelos homens nas relações estabelecidas no trabalho e para a sobrevivência, mas, no contexto da nossa sociedade, são elaborados e sistematizados privadamente. Por isso, além de expressarem o ponto de vista da classe que o detém, esta o controlará, o venderá ou o distribuirá em quantidade e qualidade compatíveis com os seus interesses.

2- O trabalhador, mesmo que participe do processo de produção do conhecimento com sua prática cotidiana, acaba por receber de volta apenas a “qualificação” conveniente ao capital, por um processo em que a escola está comprometida, pelo acesso ou não a ela e, havendo acesso, pelo nível em que o conhecimento é por ela distribuído.

3- Se é interesse do capital a distribuição desigual do conhecimento, a escola presta um serviço à classe trabalhadora ao atuar pedagogicamente para democratizar o saber sobre o trabalho, mas, ao articular-se às necessidades do mercado de trabalho, serve ao capital. Nesse sentido, propagar uma proposta de escola que ensine o trabalho, segundo os estritos interesses



do trabalhador, é ingenuidade, pois desconsidera que capital e trabalho são “pólos contraditórios, dialeticamente entrelaçados de uma mesma relação” (Kuenzer, 1988, p. 31).

4- As propostas de escola, mesmo predominantemente articuladas aos interesses de um desses polos, sempre produzirão efeitos contraditórios enquanto a contradição não se resolver.

É essencial termos isso em mente, uma vez que esse é, sucintamente, o contexto da relação entre escola e trabalho em nossa sociedade, no qual existe historicamente a Educação Profissional no Brasil, os Institutos Federais e o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio.

## **2.1 A história da Educação Profissional: uma compreensão sobre percurso da relação entre educação e trabalho no Brasil**

Para conseguirmos um entendimento minimamente consistente sobre os Institutos Federais e o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, é necessário, antes, entendermos como a educação para o trabalho foi concebida e estruturada em nosso país, durante seu processo histórico. Assim, sabemos, tal processo se desenvolveu alinhado a uma lógica de exploração do ser humano, que funciona empobrecendo materialmente e imaterialmente muitos para enriquecer poucos; diante disso, para manter-se, como veremos, direciona constantes e diversas adaptações às suas necessidades ao âmbito da educação formal e, especialmente, à Educação Profissional.

Dentro dessa conjunção, a transformação pela educação, tão costumeira e enfaticamente propagandeada pelos governantes, nunca foi de fato planejada para a maioria dos brasileiros. Para esses, os planos sempre foram de manutenção da desigualdade para que sua força de trabalho gerasse mais lucros. Por isso, como observaremos nesse breve levantamento teórico, ao longo da história da educação para o trabalho, no Brasil, surgiram diferentes perspectivas que institucionalizaram a Educação Profissional em diversas políticas públicas, as quais se alternaram ao longo do tempo, conforme demandas determinadas pelas elites. Assim, tais políticas públicas de educação para o trabalho foram fomentadas para atender a indústria, ao comércio, a economia de mercado ou a fins moralizadores e disciplinadores. Foram planejadas e executadas negando a compreensão do trabalho em seu sentido ontológico e em sua complexa condição de formador da consciência. Desse modo, objetivam muito mais à formação para a exploração do que à formação humana integral e ao atendimento das necessidades essencialmente humanas.

O Ensino Médio, ao agregar a dupla função de preparar para a continuidade dos estudos e, ao mesmo tempo, para o mundo do trabalho, contém, em si, como aponta Kuenzer (2000), a condição de ambiguidade, pois, ao ser perpassado, não apenas por questões pedagógicas, mas também políticas, incide sobre esse nível de ensino, em cada época, uma relação peculiar entre educação e trabalho, determinada pelas mudanças nas bases materiais da produção. Assim, seria necessário, segundo a autora, uma proposta pedagógica condizente com a etapa de desenvolvimento das forças produtivas, que pudesse conciliar a tensão entre educação geral e educação específica para o trabalho, em uma síntese historicamente possível no momento. Porém, ao contrário disso, o que vem ocorrendo no Brasil, ao longo da história, nesse âmbito, não é síntese, mas polarização em uma dualidade estrutural, na qual classes mais favorecidas têm mais acesso à educação geral; aos pobres, é reservado algo que se assemelha muito mais a um mero adestramento para o trabalho do que de fato educação para o trabalho, pois negligencia a condição de formação humana inerente a ele.

Por isso, Kuenzer (2009) sustenta que a dualidade estrutural do Ensino Médio é a grande categoria de análise da constituição histórica do ensino profissionalizante no Brasil, pois, nesse percurso, se evidenciam dois caminhos bem demarcados: o da educação geral, para os que serão preparados pela escola para exercer funções de dirigentes, e o da Educação Profissional, para os que, com menor escolaridade, serão preparados para funções mais simples do mundo do trabalho.

Isso se inicia já no século XIX (Mec/Setec, 2007), quando, enquanto a elite mantinha sua formação propedêutica, surgiram instituições assistenciais de Educação Profissional, que propunham o ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios para crianças pobres e órfãs, com o intuito de protegê-las das ruas e “para que não continuassem a praticar ações que estavam na contra-ordem dos bons costumes” (p. 11). Ramos (2014) cita os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos como exemplo da origem assistencialista da Educação Profissional, característica que deixou de ser exclusiva quando, em 1909, a partir do decreto de Nilo Peçanha, foram criadas as Escolas de Aprendizes Artífices. Estas eram também destinadas “aos pobres e humildes” e, portanto, igualmente assistencialistas, mas trouxeram a inovação de se configurarem, no âmbito da Educação Profissional, como uma ação do Estado para a organização de uma política voltada à preparação de trabalhadores para o mercado de trabalho. Assim, as dezenove unidades dessa escola, implantadas no país, evidenciaram um movimento de redirecionamento da Educação Profissional, que ampliou sua atuação com o intuito de atender às necessidades de negócios ligados à agricultura e à indústria.

Mas, não podemos perder de vista que eram instituições frequentadas exclusivamente pelos mais pobres, pois, de acordo com o que apresenta Filho (2011), nesse período, é evidente a concepção da elite de que a instrução oferecida aos pobres não deveria extrapolar o aprendizado das primeiras letras, mesmo para os brancos e livres. Nesse contexto, se manifesta bem nitidamente a dualidade educacional, descrita por Ramos (2005) como a formação ou para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e que reproduz a dualidade social em uma conjuntura de divisão de classes.

Podemos pontuar, também, que essas ideias, apresentadas aqui como pertencentes a um momento do passado histórico de nosso país, na verdade, nunca deixaram de se reproduzir entre as elites brasileiras até os dias de hoje, tendo em vista que esse grupo sempre almejou e determinou uma escola pública dentro dos limites do que é somente necessário para o trabalho que seus empregados precisam realizar. E é devido à perpetuação desse pensamento que se questiona o demasiado anseio das classes trabalhadoras pelo ensino superior, principalmente, nesse momento político, posterior a um período de implementação de políticas públicas voltadas ao aumento do número de vagas em universidades, facilitação do acesso e permanência nesses locais pelas classes mais empobrecidas.

Vamos voltar às décadas de 1930 e 1940, quando as oligarquias cafeeiras, afetadas por crises, foram substituídas por uma nova burguesia industrial, de maneira que grandes transformações políticas e econômicas ocorreram no Brasil. Temos, então, que a industrialização e modernização das relações de produção demandaram a atuação dessa nova camada de dirigentes sobre a educação nacional (Mec/Setec, 2007), pois, nesse momento, de acordo com Ramos (2014), ocorreu a implementação do modo de produção propriamente capitalista no Brasil, de maneira que tal condição inaugurou a necessidade econômica da formação dos trabalhadores.

Todavia, como explica a autora, já nesse princípio de industrialização do país, a formação dos trabalhadores foi tratada como uma necessidade da expansão industrial e não educacional. Foi determinante, nesse período, a Reforma Capanema, de 1942, que, conforme Kuenzer (2000), estabeleceu para as elites os cursos médios de 2º ciclo, chamados de cursos colegiais, que se diferenciavam entre científico e clássico, tinham três anos de duração e eram destinados a preparar os estudantes para o ingresso no nível superior. Aos que não acessariam o ensino superior e seriam preparados para os trabalhos instrumentais, foram destinadas alternativas de formação no mesmo nível (2º ciclo), por meio dos cursos normal, agrotécnico, comercial técnico e industrial técnico. Estes, a princípio, não permitiam o acesso ao nível superior, porém, posteriormente, abriu-se a possibilidade de isso ocorrer mediante exames de

adaptação (Kuenzer, 2009). Entretanto, esse acesso era permitido somente à graduação, no ramo profissional correspondente ao cursado no 2º ciclo, o que, para Romanelli (2012), foi uma inflexibilidade que revelava “a sobrevivência da velha mentalidade aristocrática que estava aplicando ao ensino profissional, que deveria ser o mais democrático dos ramos de ensino, os mesmos princípios adotados na educação das elites” (p. 160). A mesma autora acrescenta que o governo, com isso, procurou manter um mecanismo capaz de formar e diferenciar as “individualidades condutoras” (p. 163), baseando-se em ideologias políticas voltadas ao patriotismo e nacionalismo de caráter fascista. Sobre isso, é interessante notarmos como o então ministro da educação, Gustavo Capanema, explica o que exatamente diz esse termo, em seu projeto para o decreto-lei nº 4.244/1942, que reformaria o ensino secundário, o qual veremos mais adiante.

É que o ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo. Ele deve ser, por isto, um ensino patriótico por excelência, e patriótico no sentido mais alto da palavra, isto é, um ensino capaz de dar aos adolescentes a compreensão da continuidade histórica da pátria, a compreensão dos problemas e das necessidades, da missão e dos ideais da nação, e bem assim dos perigos que a acompanhem, cerquem ou ameacem, um ensino capaz, além disto, de criar, no espírito das gerações novas, a consciência da responsabilidade diante dos valores maiores da pátria, a sua independência, a sua ordem, o seu destino (Brasil, Projeto do Decreto-lei n. 4.244/42).

Nesse momento, também, a necessidade de uma formação profissional rápida e prática fez com que o governo instituísse, exclusivamente para esse fim, um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial, em convênio com as indústrias, por meio de seu órgão máximo de representação – a Confederação Nacional das Indústrias. Assim, o Decreto-Lei 4048, de 1942, concebeu o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários e, posteriormente, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), organizado, dirigido e mantido pela Confederação Nacional das Indústrias. Quatro anos mais tarde, pelo Decreto-Lei 8621, de 1946, foi criado também o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), com a mesma organização do Senai, porém, dirigido e mantido pela Confederação Nacional do Comércio (Romanelli, 2012).

Santos (2011) ressalta as demandas das camadas dirigentes voltadas à educação nacional nesse momento em que, devido à industrialização e modernização das relações de

produção, necessitavam de profissionais adequadamente formados, a fim de suprir as exigências de expansão da indústria dessa época. Romanelli (2012) acrescenta que essas novas instituições de formação profissional surgiram da preocupação do governo de engajar as indústrias na qualificação de seus trabalhadores e na colaboração com a educação dos membros da sociedade, devido às impossibilidades do Estado, naquele momento, de oferecer Educação Profissional da maneira que era necessária. Além disso, a autora cita o surgimento da dificuldade de importação de técnicos especializados e de produtos industrializados, em detrimento da guerra, o que obrigou o Brasil a voltar-se ao incremento da produção industrial, para satisfazer às necessidades de consumo da população e, para isso, à formação de seus próprios recursos humanos.

A autora também analisa que, ao mesmo tempo em que era fruto de uma contingência, a criação de um sistema paralelo de ensino se relacionava com a manutenção do dualismo, da necessidade de a sociedade controlar a expansão do ensino para as elites, limitando-o às classes média e alta. Para isso, ofereceu às camadas populares a alternativa do sistema paralelo de ensino profissional, que conteria a demanda de ascensão a níveis superiores de educação dentro do sistema oficial.

O aumento gradual da industrialização demandou mais qualificação de mão de obra, por isso, o ensino técnico industrial adquiriu maior proporção e, em 1959, pelo Decreto nº 47038, definiu-se que escolas técnicas, que já existiam, passassem a compor a rede federal de ensino técnico, transformando-as em autarquias e em Escolas Técnicas Federais; isso em concordância com os planos de investimentos públicos estratégicos daquele momento político, em que o Estado se comprometeu com parte da qualificação de mão de obra (Ramos, 2014).

Em 1961, ecoando mudanças ocorridas no mundo do trabalho, que se desenvolvia crescentemente nos setores secundários e terciários, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024/1961) alocou, pela primeira vez, o ensino profissional ao sistema regular de ensino, ao estabelecer a equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos para continuidade ao nível superior. Também, a partir dessa nova legislação, os cursos do SENAI e SENAC puderam ser organizados de modo que equivalessem aos níveis fundamental e médio (Kuenzer, 2009).

Concluído em 1961, o debate sobre a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional teve início ainda em 1946 e entrou para a pauta do Congresso em 29 de outubro de 1948, data do aniversário de queda de Getúlio Vargas e do Estado Novo. Porém, o texto que iniciou o debate foi substituído, em 1958, por um projeto de Carlos Lacerda, que tinha como

principal objetivo atender também aos interesses dos estabelecimentos particulares de ensino (Ramos 2014). Com o desfecho das discussões sobre os interesses envolvidos na LDB, abriu-se a possibilidade de atuação da iniciativa privada na educação nacional, porém, ao menos formalmente, também foi colocado um fim na dualidade de ensino, já que se tornou possível a “(...) plena equivalência entre todos os cursos do mesmo nível sem a necessidade de exames e provas de conhecimento visando à equiparação” (Mec/Setec, 2007, p. 13), como havia se configurado pela Reforma Capanema.

Kuenzer (2009) avalia que, nesse contexto, embora a Lei nº4024/1961 tenha sido um inequívoco avanço, obviamente, a dualidade estrutural não foi superada, pois, na prática, duas vias de ensino distintas para diferentes classes, voltadas para necessidades bem definidas da divisão do trabalho, continuaram a existir. A dualidade extinguiu-se apenas legalmente com essa LDB, uma vez que, mesmo com a regulamentação da plena equivalência entre todos os cursos (profissionalizantes ou não) do mesmo nível, os currículos ainda a mantinham. Isso porque o ensino voltado à continuidade dos estudos, em nível superior, permaneceu com ênfase em conteúdos exigidos nos processos seletivos para ingresso à educação superior, enquanto que, nos cursos profissionalizantes, foram abreviados de maneira condizente às demandas do trabalho (Mec/Setec, 2007).

Para os estudantes dos cursos profissionalizantes, a educação continuava voltada a atender o “mundo do trabalho”, pelo treino em habilidades, sem acesso a seus fundamentos científicos e tecnológicos, em uma lógica em que não há intenção de promover um acesso consistente ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, além de possibilitar o desenvolvimento pleno para os sujeitos e a sociedade. O desenvolvimento esperado é somente o do capital, em um movimento de empobrecimento do ser humano para o enriquecimento da economia.

Entre o governo de Juscelino Kubitschek e a ditadura civil-militar, como explica Ramos (2014), o Brasil esteve em disputas políticas intensas que envolviam diferentes concepções e projetos de sociedade. E, apesar de contratendências presentes no breve governo João Goulart, o país passou por um movimento de associação ao capital estrangeiro, que se concretizou firmemente durante o regime ditatorial. Enquanto, na Era Vargas, a intervenção do Estado na economia voltava-se a favorecer o capital nacional, atuando para o seu desenvolvimento e também controlando o ingresso do capital estrangeiro, na ditadura, seguindo e intensificando iniciativas do governo JK, essa restrição deixou de existir, de maneira que o Estado passou a atuar, então, tanto a serviço do capital nacional quanto, e, principalmente, do capital internacional. Nessa conjuntura, é importante mencionar que houve

a atuação de agentes internacionais para a adequação da formação de trabalhadores brasileiros aos interesses estrangeiros, já que, nesse momento, a organização do ensino técnico industrial contou com ajuda estrangeira, uma vez que:

(...) com a vigência de um Acordo Brasil e Estados Unidos, a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), constituída com a colaboração de órgãos americanos como a USAID e a Aliança para o Progresso, no contexto do Acordo Brasil e Estados Unidos firmado ainda em 1946, com o objetivo de fornecer equipamentos, assistência financeira e orientação técnica às escolas técnicas brasileiras (Ramos, 2014, pp. 29-30).

Já nos anos 1970 e sob o regime militar, em 1971, é realizada uma grande reforma da educação básica, por meio da Lei no 5.692/71, que estabeleceu que os cursos, denominados anteriormente como primário e ginásial, se tornariam, a partir de então, 1º grau; o antigo colegial passaria a ser denominado 2º grau, sendo, então, compulsoriamente profissionalizante (Mec/Setec, 2007).

Isso tinha o objetivo de atender, ao mesmo tempo, à nova fase de industrialização subalterna e às demandas das classes populares por acesso a níveis mais altos de escolarização. Na prática, o contexto que se criou foi de que a maioria das escolas privadas, que formavam as elites, mantiveram os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes, enquanto, nos sistemas públicos estaduais e municipais, a implantação desse modelo foi problemática e não aconteceu plenamente. Além disso, o empobrecimento da formação geral em favor de uma profissionalização meramente instrumental fez com que os filhos da classe média trocassem as escolas públicas pelas privadas, a fim de garantir o acesso a um ensino que lhes permitisse continuar os estudos no nível superior. Isso alimentou ainda mais a desvalorização dessas instituições e as fez perder o poder de pressão a seu favor, emanado da classe média, junto ao governo (Mec/Setec, 2007).

Kuenzer (2000) explica que, pelo que determinava a reforma de 1971, a educação para o trabalho deveria constituir-se como parte do currículo de 1º e 2º graus, com os objetivos específicos de sondagens de aptidões, iniciação para o trabalho no 1º grau e habilitação profissional no 2º. Acontece, então, de maneira condizente com os objetivos do modelo político e econômico da ditadura, que incluíam: a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, ao incentivar a terminalidade dos estudos na profissionalização; a despolitização do ensino secundário, pela inserção de um currículo

tecnicista; e a preparação de mão de obra para atender às demandas específicas de um desenvolvimento econômico que se anunciava.

A mesma autora, ao analisar tanto a lei quanto seus pareceres complementares, sustenta que neles:

(...) a incorporação da categoria trabalho se faz sob a lógica idealista, mostrando que a preparação para a vida deve ser construída sobre valores espirituais e morais, uma vez que o mundo contemporâneo, caracterizado pelo avanço científico e tecnológico, estaria levando a materialização do homem. (...) não considera a dialeticidade da relação entre consciência e trabalho, entre cabeça e mãos, entre teoria e prática; ao contrário, reafirma a supremacia da consciência sobre a ação, do individual sobre o coletivo (...) (Kuenzer, 2000, pp. 19-20).

Considerando o momento histórico atual, em que se apresentam claros sinais de tentativas de retomar ideias e modelos de políticas públicas do período militar, é importante atentarmos um pouco mais para características do projeto de educação para o Ensino Médio e Educação Profissional desse período que, de acordo com Kuenzer (2000), baseava-se em concepções, as quais, além de atuarem para a manutenção de classes, respaldada em ideologias idealistas, lidava com o trabalho inserido na formação humana como elemento de constituição de um caráter pessoal individualista e resignado à exploração. Ademais, explicitava o intuito de promover, em nível individual, um desenvolvimento apenas necessário para os sujeitos produzirem para o capital, como um instrumento eficiente e que não acessava as conquistas científicas e tecnológicas implícitas no trabalho, para que essas, portanto, não fizessem parte de sua consciência e não produzissem nem autonomia e nem organização coletiva.

A justificativa que sustentava a formação universalizada de técnicos de nível médio nesse período era uma suposta necessidade de preparação da mão de obra para o ingresso do Brasil no bloco do Primeiro Mundo, que, portanto, antevia o aumento da demanda por força de trabalho qualificada (Kuenzer, 2009). Porém, esse projeto não atendia ao desejo de ascensão social da classe média, por meio da formação acadêmica, de modo que a intenção de contenção da demanda de ensino superior, que tinha esse ensino técnico, não funcionou como esperado, culminando na extinção da profissionalização obrigatória no 2º grau, a princípio, pelo parecer nº 76/1975, que reestabeleceu a possibilidade da modalidade de educação geral (Ramos, 2014). Posteriormente, se consolidou pela Lei nº 7044/1982, que extinguiu legalmente a profissionalização obrigatória e que, de acordo com Kuenzer (2009), “normatizou um novo arranjo conservador que já vinha ocorrendo na prática das escolas,



reafirmando a organicidade da concepção de Ensino Médio ao projeto dos já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais: entrar na Universidade” (p. 30).

Em sua análise, essa mesma autora sustenta que isso demonstra que a dualidade estrutural da educação, ao ser originária da luta de classes, não se dissolve em projetos políticos-pedagógicos. Ela tende a se reproduzir nesse âmbito, de modo que, em todas essas alterações nas políticas públicas educacionais, os historicamente excluídos do acesso aos bens materiais e culturais, que se mantiveram na escola, não conseguiram superar sua condição de classe, pois a qualidade propedêutica dessa formação não ofereceu condições para isso. Assim, mantêm-se claramente demarcadas as fronteiras entre as atividades intelectuais e instrumentais, ligadas às relações de classe bem definidas, tanto na produção quanto nas relações sociais.

Sobre a rede de Escolas Técnicas Federais, que haviam se consolidado com a política de incentivo nacional e internacional, acabaram por conquistar uma posição estratégica na formação da força de trabalho industrial brasileira; assim, em 1971, muitas delas foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs. Esse processo também recebeu apoio internacional e viabilizou-se com um Contrato de Empréstimo Internacional (nº 755/BR), na forma do PRODEM I (Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio), proposto por comissões compostas por brasileiros e americanos. Ramos (2014) aponta que professores brasileiros foram enviados a Oklahoma, nos Estados Unidos, para receberem formação nesse projeto, por meio de um mestrado.

A autora também pontua que, no contexto de extinção da profissionalização obrigatória no 2º grau, pela Lei nº 7.044, em 1982, houve a influência de uma reação à sobrecarga que a reforma de 1971 colocou sobre as escolas técnicas, principalmente, as da rede federal, que, por meio de seus representantes, argumentava contra uma provável “desvalorização” das profissões de técnicas, já que outras “escolas sem tradição no ensino profissional passaram a diplomar pessoas com menor qualificação do que a dos concluintes das escolas técnicas” (Ramos, 2014, p. 33), além de “as normas relativas à formação desse tipo de profissional estarem sendo estabelecidas por pessoas que não reconheciam a realidade do trabalho, suas necessidades e seus problemas” (Ibidem).

No caso das escolas técnicas federais, tal inflexão acabou por valorizar a formação por elas desenvolvida, consolidando-as como as instituições mais adequadas para conferir ao então 2º grau o caráter profissionalizante voltado para a formação em habilitações profissionais específicas. Pode-se dizer que a partir da Lei n. 7.044/82

até o final da década de 80, as escolas técnicas federais desempenharam sua função de formar técnicos de 2º grau com reconhecida qualidade, merecendo o respeito das burocracias estatais e da sociedade civil, que as isentavam de qualquer questionamento sobre seu papel econômico e social relativamente às respectivas obrigações educacionais (Ramos, 2014, p. 33).

Com o passar do tempo, de acordo com a mesma autora, os planos para o país e para a educação nacional, traçados pelo regime militar, começaram a revelar inconsistência, pois, sob a base de uma economia dependente, o desenvolvimento científico e tecnológico entrouvrou. Assim, as desigualdades sociais se ampliaram, junto com as medidas recessivas, que tornaram o crescimento ainda mais dependente do capital estrangeiro. Em 1986, após o desmantelamento da ditadura e da fraca transição à democracia, o governo Sarney, mesmo enfrentando grave crise econômica e, por isso, recorrendo a mais um empréstimo do Banco Mundial, implementou o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), mediante o qual foram criadas Unidades de Ensino Descentralizadas, vinculadas a uma escola mãe (escola técnica, agrotécnica ou CEFET). Assim, em um momento em que o futuro econômico, social e político do país era tão incerto, a implantação desse programa “teve uma marca relativamente populista” (Ramos, 2014, p. 15).

A profissionalização obrigatória foi enfraquecendo e, entre o final dos anos 1980 e primeira metade dos anos 1990, com a publicação da nova Constituição Federal, em 1988, surgiram, no Congresso Nacional, debates que resultariam na nova LDB (Lei nº 9.394/1996). Nesse momento, mantinham-se na função de instituição de 2º grau profissionalizante somente as Escolas Técnicas Federais – ETF, Escolas Agrotécnicas Federais – EAF e algumas vinculadas aos sistemas estaduais (Mec/Setec, 2007).

Ramos (2004) aponta que, no começo da década de 1990, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (SEMTEC) concentrou-se em adequar a formação de técnicos à reestruturação produtiva e, ao mesmo tempo, a tornar as instituições federais resistentes frente à nova configuração política do país. Isso foi feito por meio da instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e transformação de todas as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, o que se concretizou com base na aprovação da Lei nº 8948/1994, regulamentada pelo Decreto n. 2.406/1997. Tal medida protegeu a rede em tempos de neoliberalismo, pois dificultou “tentativas de estadualização (transferência para os sistemas estaduais), senaização (transferência para Senai) ou privatização (transferência para o mercado)” (p. 36).

Nas discussões para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), em meio a tantos diferentes interesses de um país que tentava reconstruir seu estado de direito, discutindo distintos projetos societários, o conflito da dualidade estrutural do Ensino Médio se revelou na disputa entre um lado, que defendia a formação profissional *lato sensu*, integrada ao 2º grau nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, com o objetivo de formar politécnicos, ao invés de técnicos especializados; e outro, com a clara intenção de separar o Ensino Médio da Educação Profissional (Mec/Setec, 2007).

O grupo que atuava em defesa da politecnia tentava:

(...) redirecionar a educação brasileira em benefício da classe trabalhadora, visando superar a histórica dualidade estrutural que marca sua história, esteve na defesa da concepção de educação politécnica, pela qual se buscava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade. Em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas (Ramos, 2014, p. 16).

Mas, essa concepção de Ensino Médio voltada à formação integral enfraqueceu-se dentro da disputa e o texto aprovado pelo Congresso Nacional, em 1996, foi o substitutivo de Darcy Ribeiro, no qual a última etapa da educação básica passou a denominar-se Ensino Médio. Assim, evidenciando explicitamente a dualidade, estruturou a educação brasileira nos níveis básico e superior, alocando o ensino profissionalizante separadamente, como algo em paralelo, um apêndice que não fazia parte da estrutura regular da educação brasileira. A lei apresentou um texto “minimalista e ambíguo” (Ramos, 2014, p. 17) e, por isso, abriu a possibilidade de qualquer forma de articulação entre Ensino Médio e Educação Profissional, o que permitiu ao governo, posteriormente, já livre da grande pressão das discussões em torno da LDB, consolidar a separação de Ensino Médio e ensino profissionalizante pelo Decreto Presidencial nº 2.208/1997 (Mec/Setec, 2007).

Santos (2011) explica que esse decreto organizou a Educação Profissional nos níveis básico, para qualificação, requalificação e reprofissionalização, independentemente de escolaridade; técnico, para egressos do Ensino Médio, e tecnológico, destinado aos que já cursaram o Ensino Médio e técnico. A partir disso, o pesquisador sustenta que, além de recompor a dualidade, essa nova configuração da educação básica também rompe com a equivalência, pois torna possível a certificação do aluno em nível médio apenas mediante a

conclusão da etapa final da educação básica, de modo que a formação profissionalizante se torna totalmente complementar, descolada do currículo.

Apesar de não ter sido suficiente, é importante destacar, de acordo com Ramos (2014), que, nas discussões em torno do Ensino Médio, para essa nova LDB, foi muito consistente a participação dos docentes e servidores organizados politicamente e/ou qualificados em programas de pós-graduação em educação, pois levaram para o interior dos debates a proposição da inserção da politecnia, enquanto união entre escola e trabalho ou entre instrução intelectual e trabalho produtivo. Destacamos isso pela necessidade de reafirmarmos que os agentes atuantes nos sistemas públicos educacionais precisam manter-se atentos, organizados e, principalmente, consistentemente preparados academicamente para travar embates (não apenas em nível de política nacional, mas também cotidianamente) em favor da educação pública de qualidade e comprometida com a formação humana em seus mais elevados níveis.

O Decreto nº. 2.208/97, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e as ações deles decorrentes ficaram conhecidos como a Reforma da Educação Profissional. Nesse contexto, o ensino médio retoma legalmente um sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos, agora obrigatoriamente separados do ensino médio, passam a ser oferecidos de duas formas. Uma delas é a Concomitante ao ensino médio, em que o estudante pode fazer ao mesmo tempo o ensino médio e um curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos serem realizados na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa). A outra forma é a Sequencial, destinada a quem já concluiu o ensino médio e, portanto, após a educação básica (Mec/Setec, 2007, p. 19).

Sobre o PROEP, efetivou-se de maneira extremamente coerente com a lógica neoliberal que o patrocinou (Mec/Setec, 2007). Por meio de um empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o intuito desse programa, junto à Rede Federal, era oferecer financiamento para reestruturá-la e torná-la competitiva no mercado educacional. A ideia era que as unidades, ao receber os recursos, buscassem arrecadação própria a partir da prestação de serviços à comunidade, para, então, aumentar a capacidade de autofinanciamento e eximir, gradativamente, o Estado do custo com sua manutenção. O programa tinha a duração limitada de cinco anos, ao final dos quais, de acordo com o projeto, as instituições deveriam estar preparadas para angariar parte de seu próprio orçamento por meio da venda de cursos e de outras formas de prestação de serviço. Junto com o aporte de recursos do PROEP, o orçamento público, direcionado às instituições federais de educação tecnológica, foi

gradualmente reduzido, sendo importante destacar que os recursos do PROEP eram liberados mediante aprovação de projetos e, no decorrer de sua execução, qualquer projeto que oferecesse propostas destinadas ao Ensino Médio era rejeitado.

Com os mesmos objetivos, a Portaria no 646/97 (que permaneceu em vigência até 01/10/2003) determinou que, a partir de 1998, a oferta de vagas de cada instituição federal de Educação Tecnológica no Ensino Médio deveria ser limitada a, no máximo, 50% em relação às existentes no ano de 1997. A intenção inicial do governo era extinguir totalmente a vinculação das instituições federais de Educação Tecnológica com a Educação Básica, porém, devido à intensa mobilização da rede, mantiveram-se 50% das vagas (Mec/Setec, 2007).

Ramos (2014) acrescenta que o governo FHC, em coerência com os direcionamentos do Banco Mundial, no sentido de priorização do Ensino Fundamental e diminuição do papel do Estado em relação à oferta de educação, que deveria ser compartilhada com outros setores da sociedade, trouxe propostas para a política de educação brasileira, que se sustentavam principalmente em críticas aos gastos que a educação profissional gera e à suposta elitização desse tipo de ensino – o qual ocorreria principalmente nas escolas federais. O argumento principal usado, para amparar as mudanças implementadas, principalmente no Ensino Médio, era de que os recursos deveriam ser investidos em estudantes menos favorecidos socialmente, principalmente, por meio de cursos profissionalizantes básicos, que requerem pouca escolaridade. Ocorreu, então, uma expansão da oferta desses cursos, mas isso, segundo o autor, funcionou muito mais como uma camuflagem do agravamento do desemprego no país, ao culpabilizar individualmente o trabalhador por sua condição de desempregado.

Com a mudança de governo, em 2003, e após amplas discussões referentes ao Decreto nº 2208/97, que separou Ensino Médio e Educação Profissional, surgiu o Decreto nº 5.154/04. Este manteve a oferta dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes, mas revogou o decreto nº 2208/97, trazendo novamente a possibilidade de integrar o Ensino Médio à Educação Profissional Técnica. Assim, a partir desse momento, a Educação Profissional pode ocorrer em diferentes níveis e modalidades de ensino, destacando-se, então, a Educação Profissional e Técnica Integrada ao Ensino Médio, dentro das premissas de centralidade do trabalho como princípio educativo, além da indissociabilidade entre teoria e prática (Mec/Setec, 2007), proposta que veremos mais detalhadamente no item 03 desta seção.

Bremer e Kuenzer (2012) avaliam que manter as demais formas de oferta de Educação Profissional, que fez do Ensino Médio integrado à Educação Profissional apenas mais uma possibilidade, e não a forma exclusiva de oferta, fragilizou a proposta, mas não a

invalidou, pois, para elas, o Decreto nº 5154/04 constitui-se como um marco que identifica para onde o Ensino Médio deve avançar. O que se sobressai, segundo as autoras, na proposta de “integração” contida nesse decreto, que posteriormente foi agregado ao texto da Lei 11.741/08, é uma importante demarcação histórica no percurso da construção da unilateralidade do ensino em nosso país, já que se fundamenta na concepção de uma educação tecnológica e politécnica.

Essas autoras sustentam a importância dessa legislação

(...) ao trazer para o cenário atual os princípios fundamentados em Marx, Engels e Gramsci para a formação omnilateral dos sujeitos, através da oferta de uma formação profissional que incorpora em sua concepção o trabalho como princípio educativo, a união entre ensino, trabalho produtivo e cultura (politecnia), para que seja possível dar continuidade à identificação de estratégias de formação humana necessárias para a reapropriação do domínio teórico-prático do trabalho pelos alunos da escola pública (Bremer & Kuenzer, 2012, p. 07).

No decorrer das discussões em torno dessa nova legislação, apesar do forte movimento em favor da politecnia, observou-se que, no Brasil, não haveria base material concreta para sustentar esse modelo de forma plena, pois, por caracterizar-se como um modelo de educação que busca superar a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, não poderia, em si, formar profissionais em cursos técnicos específicos, tornando possível a escolha por uma formação profissional somente após a conclusão da Educação Básica, ou seja, a partir dos 18 anos de idade ou mais (Mec/Setec, 2007). Isso inviabilizaria a implementação desse modelo no Brasil, devido às características socioeconômicas da maioria das famílias brasileiras, que não têm possibilidades de manter seus jovens por tanto tempo dedicando-se exclusivamente aos estudos. Construiu-se, portanto, “uma solução transitória e viável” (p. 23), que garantiria, na Educação Básica, a integração das formações científicas e profissionais, contendo os princípios da politecnia, ao mesmo tempo em que proporcionaria uma formação profissional *stricto sensu*.

Nesse sentido, é importante destacarmos que esse documento explica tal proposta de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, explicitando que ela se baseia “numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção” (Mec/Setec, 2007, p. 24).

No percurso tomado pela política de Educação Profissional, no governo Lula, evidencia-se a disputa por esse campo entre setores progressistas e conservadores da sociedade. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) asseveram que “as expectativas de mudanças estruturais na sociedade e na educação, pautadas nos direitos inscritos na Constituição Federal

de 1988, não se realizaram” (p. 1088). O que se teve foi “um percurso controvertido entre as lutas da sociedade, as propostas de governo e as ações e omissões no exercício do poder” (Ibidem).

Esses pesquisadores sustentam tais afirmações, explicando que o que se esperava era a reconstrução da Educação Profissional como política pública, corrigindo os equívocos do governo anterior. Assim, um decreto deveria revogar o nº 2.208/97, efetivando-se como um dispositivo transitório, que agisse apenas enquanto a mobilização da Sociedade Civil agenciasse o fortalecimento das forças políticas progressistas, visando atuar para uma transformação mais estrutural da educação brasileira, que contemplasse o Ensino Médio unitário e politécnico em uma revisão profunda e orgânica da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, feita no governo FHC, e não a uma lei específica para a Educação Profissional. Todavia, o que ocorreu, de fato, foi que, após um ano de vigência do Decreto nº 5.154/2004, essa mobilização aguardada não ocorreu; o que se teve, segundo eles, foi o inverso.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) citam alguns indicativos de que o que se realizou nesse período de governo foi muito mais uma tentativa de adequação das ideias propostas durante a campanha a princípios neoliberais, por meio de reformas parciais, ao invés de integrais, em que a política de integração do Ensino Médio à Educação Profissional não foi de fato prioridade. Dentre esses indicativos mostrados pelos autores, destaca-se, principalmente, o texto do Decreto nº 5.154/2004, que manteve as concepções que orientaram a reforma realizada no governo anterior, anulando seu potencial inovador. Além disso, três dias após esse decreto ser exarado, foi anunciado o Programa Escola de Fábrica, um modelo bastante restrito de aprendizagem profissional. Houve também a reestruturação do MEC, que organizou a política do Ensino Médio na Secretaria de Educação Básica, separadamente da política de Educação Profissional. Soma-se a isso o reconhecimento dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), também como instituições de ensino superior, o que fez com que as prioridades dessas escolas se voltassem à oferta da educação superior em detrimento do nível médio.

A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após a edição do novo decreto, dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. Neste particular, reafirma-se um dos fetiches ou uma das vulgatas, insistentemente afirmada nos oito anos de Governo Fernando Henrique Cardoso, de que no Brasil

não havia falta de empregos, mas de “empregáveis” (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005, p. 1095).

Porém, a partir do segundo mandato do governo Lula, à Educação Profissional e Tecnológica foram direcionadas importantes políticas, voltadas à integração entre a Educação Profissional e Ensino Médio, coerentes com a “construção teórico-prática de uma educação tecnológica que corresponda à preparação das pessoas para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos, sócio históricos e culturais da produção moderna” (Ramos, 2014, p. 10). Destacam-se a publicação do Documento-Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007); a incorporação dos termos do Decreto nº 5.154/2004 à LDB, por meio da Lei n. 11.741, de 16 julho de 2008; a implantação do PROEJA; a expansão da rede federal e o apoio aos sistemas estaduais de Educação Profissional, por meio do Programa Brasil Profissionalizado de 2007. Com essas ações, a Educação Profissional tornou-se abrangente a todo o sistema público de ensino (federal e estadual); as metas financeiras e físicas tornaram-se claramente definidas e seus princípios e diretrizes foram estabelecidos com a construção e disponibilização de um documento base (Ramos, 2014).

Chega-se, então, ao momento histórico que é essencial para este trabalho, em que é criado o campo no qual a pesquisa se realizará, pois, a partir de então, ocorre a expansão da rede federal de educação tecnológica pela Lei nº 11.892/2008, a qual instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, “definidos como instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” (Ramos, 2014, p. 79).

Otranto (2010) lembra que, no decorrer do processo de discussão sobre como seria a nova conformação da rede federal, como as Escolas Técnicas Federais já haviam sido transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) e, por isso, adquiriram experiência na oferta de ensino superior, os mais antigos (Minas Gerais, Paraná e Rio de Janeiro) reivindicaram, junto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), ainda no governo FHC, que fossem transformados em Universidade Tecnológica (UT). E, no primeiro mandato do governo Lula, o CEFET Paraná atingiu esse objetivo, transformando-se em Universidade Tecnológica Federal; pelo menos até o início de 2006, a equipe responsável pela



Educação Profissional do governo tendeu a promover essa mesma transformação aos outros CEFETs, mas, a partir do final de 2006 e início de 2007, houve uma mudança de posicionamento e outro modelo passou a ser articulado: a transformação da rede federal em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, o que incluía o objetivo de recolocar a centralidade na educação profissional técnica de nível médio. Assim, bem no final de 2008, esse projeto – tendo antes passado por decreto – foi consolidado em lei (Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008), aprovada no Congresso Nacional.

A partir desse momento, materializou-se o fomento à implantação do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, na rede federal, pela exigência, contida na Lei nº 11892/2008, de que os Institutos Federais oferecessem pelo menos 50% de suas vagas nessa modalidade de ensino.

Desde então, e até perto do fim do governo Dilma Rousseff, a rede se expandiu rapidamente; os Institutos Federais se multiplicaram e se interiorizaram por todo o Brasil, levando a todas as regiões do país os 50% de oferta de suas vagas no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, bem como a proposta de um ensino público totalmente gratuito, inclusivo e de qualidade, que busca unificar ciência, cultura e trabalho com vistas à formação humana integral.

## **2.2 Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: a nova institucionalidade que se impõe no desenvolvimento histórico da educação profissional no Brasil**

Vimos que os Institutos Federais surgem como um projeto de educação dentro de um governo moldado pela tentativa de adequação das ideias, propostas durante sua campanha eleitoral, a princípios neoliberais, como indicam Frigotto et al. (2005). Observaremos isso também nas discussões de outros autores que abordaremos, mas, nesse momento, apresentaremos, sobretudo, as ideias centrais que fundamentam a criação e constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (que se convencionou chamar somente de Institutos Federais). Faremos isso utilizando, principalmente, o documento orientador intitulado “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção e diretrizes”, de 2008, e a lei nº 11892/2008, que, além de criar os Institutos Federais, instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Pacheco, Pereira e Sobrinho (2010) contextualizam politicamente a criação dos Institutos Federais como inserida dentro de uma realidade bastante complexa de disputa de projetos para a sociedade como um todo, mas embasada em um discurso político determinado

por uma correlação de forças, que abriu possibilidades para a transformação da Educação Profissional no país. Descrevem que, no segundo mandato do presidente Lula, havia o objetivo de assegurar, nas políticas de governo, um lugar privilegiado para a educação tecnológica; lembram de demonstrações, no primeiro mandato, de um esforço político para revogar as restrições impostas pelo governo Fernando Henrique Cardoso à expansão da rede pública de Educação Profissional.

Esses autores expõem também que, ao contrário da criação de universidades, que detêm ampla legitimidade e status social, a criação de institutos de educação cercou-se de dúvidas, já que, além de possuir menos status perante a sociedade, não era algo amplamente conhecido. Assim, apresentaram-se reações diversificadas em relação à proposta; umas, de completa incompreensão; outras, de receio e, ao mesmo tempo, simpatia; ademais, havia as que viam influências nefastas do capital internacional ligadas à volta do autoritarismo do passado. Porém, esse quadro se abrandou com a disposição do governo de estabelecer amplo diálogo com a rede, que, a partir dessas negociações, obteve como resultado a configuração institucional descrita na lei nº 11892/2008.

Por outra perspectiva, Amorim (2013) aponta que, na apresentação do documento orientador “Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Concepção e diretrizes”, é colocado que o MEC “criou um novo modelo de instituição de Educação Profissional e Tecnológica” (Brasil, 2008, p. 5, citado por Amorim, 2013). E, para a autora, essa afirmação, ao declarar que o MEC “criou” esse novo modelo de instituição, juntamente com o fato de que os Institutos foram lançados por meio de decreto presidencial, indica que não foi um projeto tão democrático assim.

Na organização da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, trazida pela lei 11892/2008, também são criados os Institutos Federais, os quais passam a compô-la juntamente com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, os CEFETs do Rio de Janeiro e de Minas Gerais, as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II. Dessas instituições, exceto as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais, todas se constituem como autarquia, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, nos termos do Art. 1º dessa lei (Brasil, 2008a).

Após a determinação da composição da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, o Art. 2º dispõe especificamente sobre a caracterização dessas novas instituições: “Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional

e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas”. O parágrafo 1º define que: “Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, os Institutos Federais são equiparados às universidades federais”. O 2º determina que: “No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais”. E o terceiro caracteriza que: “Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica” (Brasil, 2008a).

Pacheco et al. (2010) discutem que esse ponto da lei tentou, pela perspectiva legal, colocar fim a algumas das tensões identitárias dessa nova instituição em relação às universidades. Ao determinar o formato jurídico-institucional dos Institutos Federais, os distinguiu da universidade clássica e os organizou em uma configuração híbrida entre Universidade e Cefet. Assim, apresentam traços que, ao mesmo tempo, distanciam e aproximam essas instituições das universidades e, por isso, fizeram com que elas já nascessem como “uma desafiadora novidade para a educação brasileira” (p. 79).

O Art. 5º da lei nº 11892/2008 cria trinta e oito unidades dos Institutos Federais, de modo que cada estado tenha ao menos um instituto e, alguns, como Goiás e Rio Grande do Sul, tenham dois ou mais, de acordo com as possibilidades de integração ou modificação das escolas técnicas federais que já existiam e transformaram-se em Institutos.

Em seu Art. 9º, a mesma lei determina também que: “Cada Instituto Federal é organizado em estrutura multicampi, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e a reitoria, exceto no que diz respeito a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores”. E o Art. 10 indica que: “A administração dos Institutos Federais terá como órgãos superiores o Colégio de Dirigentes e o Conselho Superior”. Complementando, o parágrafo 1º evidencia que: “As presidências do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior serão exercidas pelo Reitor do Instituto Federal”. No 2º, que: “O Colégio de Dirigentes, de caráter consultivo, será composto pelo Reitor, pelos Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos campi que integram o Instituto Federal”. Enquanto o 3º parágrafo determina que: “O Conselho Superior, de caráter consultivo e deliberativo, será composto por representantes dos docentes, dos estudantes, dos servidores técnico-administrativos, dos egressos da instituição, da sociedade civil, do Ministério da Educação e

do Colégio de Dirigentes do Instituto Federal, assegurando-se a representação paritária dos segmentos que compõem a comunidade acadêmica”. E o 4º define que: “O estatuto do Instituto Federal disporá sobre a estruturação, as competências e as normas de funcionamento do Colégio de Dirigentes e do Conselho Superior” (Brasil, 2008a). É importante notarmos que se configura uma estrutura em que há campus e Reitor, como nas universidades, e Diretores-Gerais dos campi, como nos CEFETs.

Esse é um projeto de instituição inovador, voltado primordialmente a incorporar “setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil” (Brasil, 2008b, p. 23), o que faz com que Amorim (2013) sustente que, mesmo se apresentando com a intenção de superação dessa condição, no fundo, os Institutos, ao serem direcionados às camadas mais pobres da sociedade e serem paralelos às universidades, que de fato formam os dirigentes, também foram concebidos como uma institucionalidade que tende a continuar reproduzindo a organização dual do ensino.

Considerando isso, é importante destacarmos que o documento orientador (Brasil, 2008b), ao falar dos Institutos Federais como uma nova institucionalidade, deixa explícita a intenção de que atuem para superar a visão de escola “enquanto mero aparelho ideológico do Estado, reprodutor dos valores da classe dominante” (p. 21), por meio da reflexão, no contexto de suas ações, sobre os interesses contraditórios contidos na sociedade de classes. Ou seja, além de ofertar o conhecimento científico-tecnológico, declara o plano de atuar para que se explicitem os lugares destinados para cada indivíduo na configuração da sociedade de classes, apresentando diferentes concepções ideológicas, a fim de, assim, assegurar aos sujeitos as condições de análise e ação perante a sociedade, com o objetivo de criar “um país fundado na justiça, na equidade e na solidariedade” (Ibidem).

As finalidades e características específicas dos Institutos Federais são descritas no Art. 6º da lei que o criou. A primeira, descrita no inciso I trata de: “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” (Brasil, 2008a).

Essa ênfase no desenvolvimento socioeconômico local e regional, que nunca existiu em outras instituições educacionais, indica que há uma preocupação que abrange um contexto mais amplo e complexo de país e de sociedade do que simplesmente atuar em nível individual sobre as desigualdades de acesso ao trabalho, e que envolve também as desigualdades regionais dentro de nosso país. As concepções e diretrizes para o Instituto Federal, ao abordarem a relação dessa instituição com a realidade local e regional, apontam a necessidade

de “um olhar mais criterioso em busca de soluções para a realidade de exclusão que ainda neste século castiga a sociedade brasileira” (Brasil, 2008b, p. 24). O documento aponta que:

No local e no regional, concentra-se o universal, pois nada no mundo seria em essência puramente local ou global. Eis porque o desenvolvimento local e regional deve vir no bojo do conjunto de políticas públicas que transpassam determinada região e não como única agência desse processo de desenvolvimento (Brasil, 2008b, p. 24).

Sob a análise de Conde et al. (2016), esse ponto é aprofundado e entendido como a possibilidade de elaborar respostas ao Capital, adequadas aos contextos, por atrelar a oferta dos cursos dos Institutos a uma base tecnológica e aos arranjos produtivos locais, mesmo enfrentando os impedimentos advindos dos ciclos metabólicos do capitalismo.

Esses autores incluem os Institutos Federais como parte de uma política agressiva de interiorização e massificação do ensino superior e técnico no país, de maneira que os caracterizam como política social compensatória, executada pela rede federal de Educação Profissional por meio da aposta na qualidade de ensino dessas instituições, como se estas, isoladamente, fossem capazes de atender às demandas por Ensino Médio articulado com profissionalização e de interiorização do ensino superior no país. Para Ferretti (2014):

(...) o objetivo parece ser menos o de desenvolver, por meio da ação dos IFs, uma estratégia de promoção da efetiva “transformação social”, como afirma o documento do MEC e, sim, o de criar as condições para que a forma de produzir vigente no país se fortaleça, mas com compensações sociais que diminuam as tensões produzidas pelo próprio desenvolvimento da economia (Ferretti, 2014, p. 80).

Voltando às finalidades e características dos Institutos, descritas no Art. 6º da lei nº 11892/2008, é importante destacar também aquelas contidas no inciso II, que trata de: “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;” e a do inciso 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”. Isso é explicado (Brasil, 2008b) como a necessidade de ir além da instrumentalização de pessoas para o trabalho, determinada pelos objetivos do mercado, ao possibilitar que os estudantes extraiam e problematizem o

conhecimento de sua realidade para que eles próprios, além de compreenderem, possam também influenciar positivamente a trajetória do destino de seu local. Há, também, o desafio de que essas novas instituições se tornem espaços de referência coletiva, de troca de sentidos, de maneira que ampliem seu campo de atuação para o espaço do território em que se insere, para que, nesse campo, ocorra negociação entre o local e o global.

O Art. 6º do texto legal preconiza também a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior; a qualificação dessas instituições como centros de excelência, na oferta do ensino de ciências, no âmbito público, que devem também executar a extensão e divulgação científica e tecnológica, a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico, além da transferência de tecnologias sociais, especialmente as voltadas à preservação do meio ambiente (Brasil, 2008a).

Essas são finalidades e características que descrevem a nova institucionalidade, que amalgama trabalho-ciência-tecnologia-cultura com o objetivo de contribuir à solução dos problemas enfrentados pelo país, pois concebe que a formação humana integral do trabalhador seja capaz de torná-lo um agente político, que compreende a realidade e pode transpor seus obstáculos para transformações imprescindíveis na política, economia, cultura e sociedade (Brasil, 2008b).

No âmbito específico da atividade de pesquisa nos Institutos Federais, a democratização do conhecimento pretende devolver à sociedade o que foi acumulado historicamente pela ciência, especialmente, a tradução científica do aparato tecnológico, que precisa também ser colocada a favor das relações locais e regionais. O ato de pesquisar é planejado para os Institutos Federais ancorado no princípio científico, que almeja a construção da ciência, e no princípio educativo, que dinamiza o questionamento da realidade. Assim, sem ignorar as características da produção atual e abrangendo o trabalho como seu elemento constituinte, esse modelo de educação propõe formar cidadãos que se elevem acima da condição de consumidores e atinjam o desenvolvimento necessário para serem produtores de ciência e tecnologia (Brasil, 2008b).

E, como sustenta esse documento, somente as instituições educativas públicas podem de fato contribuir para a superação das desigualdades estruturais e para a constituição de uma nação soberana e democrática. Por isso, ao serem pensados para o bem da sociedade como um todo, sob a perspectiva da transformação, e não como subordinação ao poder econômico, como vinha acontecendo ao longo da história, os Institutos devem se estabelecer como política pública e ser “considerados um bem público” (Brasil, 2008b, p. 23.).

Voltando à lei nº 11892/08, temos, então, no Art. 7º, a definição dos objetivos dos Institutos Federais; dentre eles, é muito importante para este trabalho destacar o inciso I: “ministrar educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”. Esse caráter de prioridade dado ao ensino profissional de nível médio é garantido pelo Art. 8º, que preconiza um mínimo de 50% (cinquenta por cento) das vagas de cada campus para essa modalidade (Brasil, 2008a).

Mas, dentro dos objetivos dos Institutos Federais, que constam no Art. 7º, está incluída também a formação inicial e continuada de trabalhadores em todos os outros níveis de escolaridade, dentro das áreas da Educação Profissional e Tecnológica, inclusive, a educação superior em cursos superiores de tecnologia, de licenciatura, bem como formação pedagógica para professores, bacharelado e engenharia, além da pós-graduação lato e *stricto sensu* (Brasil, 2008a).

Para tentarmos caracterizar toda essa complexidade da nova instituição, é necessário, também, entendermos melhor como é sua proposta curricular, os aspectos que garantem sua operacionalização em toda sua singularidade (Brasil, 2008b). Esse documento orientador indica que o ponto de partida do desenho curricular dos Institutos é “a quebra dos limites dos campos de saber pela transversalidade possível” (p. 27), o que se torna viável no âmbito dessas instituições pela oferta de diferentes níveis e modalidades da Educação Profissional e Tecnológica.

Como já citamos, a proposta político-pedagógica dos Institutos tem uma abrangência que engloba a educação básica, nos cursos técnicos integrados ao nível médio; o ensino técnico, em todas as modalidades; licenciaturas; bacharelados em engenharias e áreas tecnológicas; pós-graduação tanto lato como *stricto sensu* e, ainda, a formação inicial e continuada de trabalhadores. Por isso, pode construir itinerários formativos que integrem diferentes níveis de educação e promovam a educação continuada entre eles. Além de, com isso, criar um contexto em que se revelam os nexos internos e as inter-relações dos saberes mais condizentes com a natureza multi e interdisciplinar da ciência (Brasil, 2008b).

Pacheco (2010) assevera que características dos Institutos Federais, como a de ofertarem Educação Profissional em diferentes níveis e modalidades de ensino, criam um desenho curricular singular nessas instituições, que se baseiam nos aspectos da transversalidade e da verticalização. Sobre a transversalidade, o autor explica que:

A transversalidade, entendida como forma de organizar o trabalho didático, no caso da educação tecnológica, diz respeito principalmente ao diálogo educação e tecnologia. A tecnologia é o elemento transversal presente no ensino, na pesquisa e na extensão, configurando-se como uma dimensão que ultrapassa os limites das simples aplicações técnicas e amplia-se aos aspectos socioeconômicos e culturais (Pacheco, 2010, p. 20).

Ele elucida, ainda, que esse tipo de arranjo é característico de projetos curriculares organizados por eixo tecnológico, os quais perpassam transversalmente os currículos, os sustentam e direcionam, caracterizando-se como “arranjos lógicos constituídos pelas bases tecnológicas de um curso, que, por sua vez, são os ingredientes tecnológicos básicos de uma formação” (Pacheco, 2010, p. 20), que acolhem técnicas diversas, mas não se restringem às suas aplicações.

Em relação ao conceito de verticalização curricular, Pacheco (2010) esclarece que:

A verticalização, por seu turno, extrapola a simples oferta simultânea de cursos em diferentes níveis sem a preocupação de organizar os conteúdos curriculares de forma a permitir um diálogo rico e diverso entre as formações. 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, técnico, graduação e pós-graduação tecnológica (Pacheco, 2010, p. 21).

É importante, para compor este trabalho, destacar o realce que Pacheco (2010) faz em seu texto, em relação ao sentido da verticalização, contido na proposta curricular de integração do Ensino Médio à formação técnica. Segundo ele:

(...) essa proposta, além de estabelecer o diálogo entre os conhecimentos científicos, tecnológicos, sociais e humanísticos e conhecimentos e habilidades relacionadas ao trabalho, além de superar o conceito da escola dual e fragmentada, pode representar, em essência, a quebra da hierarquização de saberes e colaborar, de forma efetiva, para a educação brasileira como um todo, no desafio de construir uma nova identidade para essa última etapa da educação básica (Pacheco, 2010, p. 22).

Continuaremos com a discussão sobre o Ensino Médio Integrado no próximo item dessa seção, mas, por ora, é importante apontarmos que o texto de Pacheco, que na ocasião era secretário de Educação Profissional e Tecnológica do MEC, representa a expectativa, o que se pretende propagar com a proposta de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio dos



Institutos Federais. Porém, pesquisadores como Amorin (2013) apresentam dois principais indicativos do não comprometimento efetivo desse projeto com a integração curricular. O primeiro, como já apresentamos anteriormente, diz respeito à manutenção da dualidade entre formação técnica e formação geral, ao conservar a oferta também da formação técnica em separado da educação básica, inclusive, por meio de cursos bastante simplificados e aligeirados, como os do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego). O segundo indicativo é o de que essa integração, propagada nos documentos oficiais, não acontece na prática conforme projetada nesses textos, devido ao recorrente entendimento de que bastaria meramente juntar o currículo do Ensino Médio com o do técnico para se obter o Ensino Médio Integrado.

Conhecendo tais críticas, é importante também conhecermos o que assegura Pacheco (2010), que diz que a intenção é “construir novos sujeitos históricos, capazes de se inserir no mundo do trabalho, compreendendo-o e transformando-o na direção de um novo mundo possível, capaz de superar a barbárie neoliberal e restabelecer o ideal da modernidade (...)” (p. 11). Além disso, que os Institutos Federais são “caracterizados pela ousadia e inovação, necessárias a uma política e um conceito que buscam antecipar aqui e agora as bases de uma escola contemporânea do futuro e comprometida com uma sociedade radicalmente democrática e socialmente justa” (Ibidem).

Podemos observar que o autor fala de “mundo possível” e cita o “ideal da modernidade”, dizendo que os Institutos seriam uma “ousadia”, a qual busca “antecipar no aqui e agora” “as bases” de uma escola comprometida com uma sociedade “radicalmente” democrática e socialmente justa. Isso parece revelar a característica de conciliação de classes que havia no governo Lula, muito intrinsecamente presente no que representam e no que objetivam os Institutos Federais.

Sobre os conteúdos e intenções ideológicas, contidas nas políticas educacionais, Ferretti (2014) elucida que:

Embora a política educacional possa ser formulada pelo governo, ela é menos a manifestação do que pensa, isoladamente, a equipe governamental e mais a expressão de embates e alianças político-ideológicas de setores sociais interessados em tal política e que tentam fazer valer para todos, de diferentes formas, sua concepção de cultura, de saber, de forma de vida e de educação escolar. Ou seja, ela é o que foi possível construir a partir desses embates e aliança, as quais, nem sempre, para não cairmos na ingenuidade, são transparentemente explicitadas. Evidentemente, a maior ou menor influência de cada setor social depende do jogo político, do caráter mais ou menos democrático da ação governamental, do peso dos diferentes setores, etc (Ferretti, 2014, p. 76).

Vemos que as concepções e diretrizes planejadas para os Institutos Federais, contidas em Brasil (2008b), propagam e reafirmam constantemente a atuação dessas instituições para a superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática. E, nesse sentido, inclui a pesquisa também como produção/acumulação científica, mas a abrange, ainda, como princípio educativo, capaz de desenvolver a postura crítica perante a realidade e compromisso com a sociedade. Em relação às ações de extensão, são colocadas como formas de trocas constantes com a sociedade, que consegue romper com o formato consagrado de educação que fragmenta o conhecimento.

Contribui para esse objetivo, também, a organização pedagógica verticalizada, com trajetórias de formação que podem abranger desde o curso técnico até o doutorado, proporcionando, aos docentes, possibilidades de atuação em níveis de ensino diversos e, aos discentes, o compartilhamento dos mesmos espaços de aprendizagem, o que promove um contexto educacional que evidencia as múltiplas facetas do processo educativo e as inter-relações dos saberes (Pacheco, 2010).

Isso é facilitado pelos recursos materiais e humanos, disponíveis na Rede Federal de Educação Profissional, que pode oferecer ao aluno da educação básica os mesmos laboratórios muito bem estruturados, bibliotecas de nível acadêmico, equipamentos e recursos tecnológicos e de informação de alto nível, que são utilizados pelos estudantes da pós-graduação *stricto sensu* e, principalmente, docentes com alto nível de formação acadêmica – os quais também são os próprios que atuam no nível *stricto sensu* dessas instituições. Ou seja, no cotidiano de trabalho dos Institutos Federais, é claramente perceptível que essa ambiência, de que Pacheco fala, é extremamente favorável a todos os estudantes, porém, sobretudo, ao estudante do Ensino Médio, que tem, ao conviver no mesmo espaço e participando de ações conjuntas com níveis de formação mais elevados, oportunidades de desenvolvimento pessoal e acadêmico erigidos a outro nível, além de acabarem vislumbrando-os como possibilidades reais para suas vidas.

Surgem, no ensino, pesquisa e extensão dos Institutos Federais, possibilidades muito criativas e enriquecedoras de articulação entre os diferentes níveis de ensino e também entre as diferentes áreas, destacando-se, inclusive, as ciências humanas, o que é descrito em Brasil (2008b) como um espaço único de construção de saberes para os profissionais da educação que atuam nesse contexto. Também, como aponta Pacheco (2010), isso é positivo para a

formação de professores dos cursos de licenciatura, ofertados nessas instituições, para os quais são garantidas 20% (vinte por cento) das vagas.

Conde et al. (2016) entendem que ter os Institutos como espaço de formação de professores é uma novidade trazida pela lei 11892/98, mas, sob um ponto de vista crítico, apontam que isso cria um contexto em que os professores precisam lidar com as várias modalidades ofertadas nessa instituição, o que intensifica o trabalho e os obriga à “polivalência, à versatilidade e à flexibilidade.

Pacheco (2010) caracteriza os Institutos Federais como um novo tipo de instituição.

Para ele:

Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social (Pacheco, 2010, p.4).

Por isso, a orientação pedagógica dos Institutos Federais visa:

(...) derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, (...) recusará o conhecimento exclusivamente enciclopédico assentando-se no pensamento analítico e na formação profissional mais abrangente e flexível voltada para o mundo do trabalho e menos para a formação de ofícios, em um profissionalizar-se mais amplo que abra infinitas possibilidades de reinventar-se no mundo e para o mundo (...) (Pacheco, 2010, p. 2).

Ao abordarem a relação ensino-ciência-tecnologia, no contexto do surgimento dos Institutos, Pacheco et al. (2010) apontam que ela responde, além da formação de trabalhadores e fortalecimento da cidadania, a uma outra demanda básica do desenvolvimento nacional: o desenvolvimento da ciência brasileira. Discutem que, além do papel social da rede de Educação Profissional, esta, por apresentar quadro de pessoal qualificado, consolidados grupos de pesquisa, articulação com o mundo econômico e alargada expansão, ocupa uma posição de destaque no desenvolvimento tecnológico do país como produtora de pesquisa aplicada e inovação, mas que precisa ter valorizadas as características que a distinguem da universidade.

Esses traços provavelmente se ligam ao entendimento de que a “(...) referência fundamental para a educação profissional e tecnológica é o homem e, por isso, o trabalho,

como categoria estruturante do ser social (...)” (Pacheco, 2010, p. 24). Em outras palavras, o trabalho como elemento constituinte do homem, ou ainda, a formação do que caracterizamos como humanidade “por meio das experiências e conhecimentos, ao longo das relações sociais e produtivas” (Ibidem).

Mas Conde et al. (2016) avaliam que a consolidação da proposta dos Institutos Federais demanda investimentos permanentes em: “formação dos quadros docentes, na carreira, nas condições de permanência dos alunos, no incentivo a pesquisa, na tessitura mais acurada entre oferta e as demandas do território, na ampliação da oferta e numa articulação mais profunda que garanta um real ensino médio integrado” (p. 09), uma vez que, sem isso, tendem a ser um projeto fadado ao fracasso, que sobreviverá somente até a próxima reforma.

Reforma ou algum rearranjo inesperado e obscuro, como o que ocorreu no final de 2018, no “apagar das luzes” do governo Temer, que enviou ao congresso o PL nº 11.279/19, a qual, ao criar universidades e novos Institutos Federais, entre outras mudanças menores, colocou no pacote também alterações na lei de criação dos institutos (nº11892/98). Tais alterações limitariam as instituições à oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu*, somente na categoria profissional, impossibilitando-as, portanto, de oferecer pós-graduação acadêmica; desobrigaria essas instituições de disponibilizar vagas para os cursos de licenciatura e modificaria a determinação de que 50% (cinquenta por cento) das vagas dos Institutos Federais sejam destinadas aos cursos técnicos de Ensino Médio, prioritariamente na forma integrada. Isso porque, enquanto a lei em vigor (11.892/2008) normatiza, no seu artigo 7º, inciso I, o objetivo de “ministrar Educação Profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos” (Brasil, 2008a), o PL propõe “ministrar Educação Profissional técnica de nível médio, para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos”. Ou seja, exclui a prioridade da forma integrada de Ensino Médio.

Já sabemos que, nesse momento (março de 2019), após intensa movimentação da rede e dos sindicatos a ela ligados, o projeto de lei retornou para o executivo, mas o que ocorreu, no final do governo Temer, foi uma clara demonstração do que apresentaram Conde et al. (2016): os Institutos Federais precisam se fortalecer constantemente, pois, do contrário, ficam suscetíveis a todo tipo de agenciamento político. E eles acrescentam:

Os institutos não podem se consolidar apenas como uma política focalizada de ensino médio técnico (integrado e subsequente). Mas, como modelo de instituição capaz de produzir massa crítica que leve a novos padrões de trabalho, de sociedade e

de educação, que oportunizem a emancipação política e humana (Conde et al., 2016, pp. 09-10).

Atualmente, o Brasil conta com 38 (trinta e oito) Institutos Federais, sendo que neles destaca-se a oferta do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, o que, por lei, conforme já citamos, corresponde a, no mínimo, 50% de suas vagas. Este, moldado por concepções que não escapam das contradições da sociedade capitalista, nasce dentro das possibilidades e impossibilidades da educação pública no Brasil, mas, podemos dizer, é inegavelmente inovador dentro desse contexto, como veremos no próximo item.

### **2.3 O Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio: características, limites e possibilidades**

Como vimos no item sobre a história da Educação Profissional no Brasil, antes de chegarmos ao modelo de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, atualmente executado nos Institutos Federais, a profissionalização de nível médio no país foi alvo de constantes reformas em consonância com demandas da produção capitalista.

É necessário retomarmos que as discussões sobre essa modalidade de ensino, na forma como se apresenta atualmente, começaram no início do primeiro mandato do governo Lula e culminaram, em 2004, no Decreto nº 5.154/2004, que reestabeleceu a possibilidade de integrar Ensino Médio e Ensino Técnico. Nesse momento, decidiu-se por um “modelo transitório e viável” (Mec/Setec, 2007, p. 24), que não se caracteriza de fato como educação tecnológica ou politécnica, como muitos almejavam, mas “aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção” (Ibidem).

Posteriormente ao Decreto de 2004, sucedeu um período de parques investimentos governamentais nessa política educacional e, somente em 2007, ela veio a se consolidar mais concretamente com o lançamento do Programa Brasil Profissionalizado, instituído pelo Decreto nº 6.302/2007, que proporcionou o financiamento e a ampliação da oferta dessa modalidade de ensino nos sistemas estaduais. Esse Programa tinha como objetivo:

(...) estimular o Ensino Médio integrado à Educação Profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e Educação Profissional, considerando a realidade concreta no contexto dos arranjos produtivos e das vocações sociais, culturais e econômicas locais e regionais, por meio da prestação de assistência financeira para construção, ampliação, modernização e adequação de espaço físico; construção de laboratórios de física,

química, biologia, matemática, informática e os recomendados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos da SETEC; aquisição de acervo bibliográfico; material de consumo e formação de docentes, gestores e pessoal técnico-administrativo (Mec/Setec, 2007, p. 04).

Juntamente com o Programa Brasil Profissionalizado, foi publicado, pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, o Documento Base – Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007). Esse documento foi essencial para o esclarecimento e o estabelecimento desse modelo de educação, nesse momento e, posteriormente (em 2008), com a criação dos Institutos Federais, por instituir os “pressupostos para a concretização dessa oferta, suas concepções e princípios e alguns fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrado” (Mec/Setec, 2007, p. 04). Esse documento passa, portanto, a determinar o embasamento para a execução do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio no país, tanto em nível estadual quanto em nível federal e, especificamente, nos Institutos Federais.

Nesse contexto, como aponta Ferretti (2014), a integração entre formação geral e específica aparece como “a principal perspectiva orientadora para o ensino técnico” (p. 78), pois, de acordo com Araújo (2014), o projeto de ensino integrado visa opor-se às práticas fragmentadoras que reproduzem, na escola, a dualidade social; para isso, se apresenta como “um projeto político de formação dos trabalhadores, aos quais interessa a ampliação permanente de sua capacidade de pensar a totalidade social e de intervenção sobre ela” (p. 22), o que condiz com o que já vimos sobre as bases políticas e ideológicas dos Institutos Federais, que proclamam um modelo de educação voltado à formação integral do trabalhador.

É essencial destacarmos que tal proposta de educação, pela sua base materialista histórica, se conecta à Pedagogia Histórico-Crítica e à Psicologia Histórico-Cultural. Sobre a Psicologia Histórico-Cultural, especificamente, essa ligação fica evidente, principalmente, no entendimento sobre a gênese da formação humana pautada nos processos de objetivação e apropriação, que estão diretamente implicados ao trabalho e à educação. É compartilhada a perspectiva de que a modificação da natureza pelo trabalho liberta o homem das determinações das leis biológicas e o condiciona às leis sócio-históricas, pois, a partir dele, as produções humanas (materiais e imateriais) são objetivadas em seus produtos e podem ser apropriadas por outros seres humanos, por meio de relações educativas, em um processo que torna possível o desenvolvimento das funções psíquicas essencialmente humanas. Assim, trabalho e a educação se apresentam, de maneira indissociável, como fundantes da condição

de humanidade; além disso, o acesso ao que de melhor a sociedade produziu historicamente como determinante para o desenvolvimento psíquico.

Entretanto, observamos que, mesmo havendo o ponto de ligação com a Psicologia Histórico-Cultural, que acontece, principalmente, como já colocamos, pelo compartilhamento da base materialista histórica, os estudos sobre o Ensino Médio Integrado no Brasil constituem um campo de produção teórica abrangido pela pedagogia e, por isso, teorizações específicas de Vigotski sobre o período do desenvolvimento em que ocorre essa modalidade de ensino acabam por não estarem incluídos ao que se escreve sobre o Ensino Médio Integrado. Assim, na seção 03, trataremos da relação entre a adolescência, vivida na sociedade de nosso tempo, a partir da perspectiva teórica de Vigotski, a educação de nível médio e o trabalho.

Tendo isso contextualizado, veremos que essa proposta de Ensino Médio representa, em seu contexto, o que Ramos (2008) discute, ao afirmar que ela coincide com debates sobre projetos de sociedade que se almeja construir quando se educa. Ela incita à reflexão sobre se a sociedade que se pretende edificar, por meio da educação, é a que exclui, discrimina, fragmenta e nega direitos ou a “que inclui, que reconhece a diversidade, que valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos?” (Ramos, 2008, p. 2).

Para caracterizarmos o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, voltaremos ao documento base “Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio” e seguiremos o que essa publicação, que fundamenta o desenvolvimento de tal proposta no país, aponta como concepções e princípios desse modelo, os quais são: a formação humana integral; trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana; o trabalho como princípio educativo; pesquisa como princípio educativo e a relação parte-totalidade na proposta curricular (Mec/Setec, 2007).

A formação humana integral, de acordo com essa publicação, concebe a educação como uma totalidade social e que, portanto, prescinde de que a educação geral seja inseparável da Educação Profissional. “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” (Mec/Setec, 2007, p. 41).

Ou seja, a formação humana integral exige a superação da dualidade educacional, a qual Ramos (2008) contextualiza como “uma manifestação específica da dualidade social inerente ao modo de produção capitalista” (p. 2), explicando que ela coincide com a história

da luta de classes, de maneira que a ideia de educação como um direito de todos (princípio da escola unitária) é uma luta contra-hegemônica.

Para a autora, a educação de qualidade é a que consegue se sobrepor à divisão de classes, a fim de ofertar para todos a apropriação dos conhecimentos acumulados, o acesso à cultura, às mediações disponíveis, que elevam o trabalho ao seu sentido mais complexo de produção da existência e da riqueza social, além de propiciar “(...) a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. O trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica” (Ramos, 2008, p. 3).

Com isso, Ramos (2008) introduz o que ela denomina como “os dois pilares conceptuais de uma educação integrada” (p. 3): a escola unitária e a educação politécnica. Sobre a escola unitária, ela aponta que pode garantir a todos, independentemente da classe social, o direito ao conhecimento. E, no que diz respeito à educação politécnica, representa a vantagem de constituir-se como uma educação “que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional” (Ibidem). Ou seja, “uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas” (p. 3).

Para isso, é necessário partir do pressuposto de “que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações” (Mec/Setec, 2007, p. 42), o que caracteriza “o conhecimento como uma produção do pensamento, pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva” (Ibidem). “O processo de conhecimento implica, após a análise, elaborar a síntese que representa o concreto, agora como uma reprodução do pensamento conduzido pelas determinações que o constituem” (Ibidem). A partir disso, o documento base indica brevemente como o pressuposto de formação humana integral deve direcionar a prática pedagógica:

No trabalho pedagógico, o método de exposição deve restabelecer as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram, de modo que o objeto a ser conhecido revele-se gradativamente em suas peculiaridades próprias. O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender (Mec/Setec, 2007, p. 42).



Além da formação humana integral, coloca-se como concepção da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, a indissociabilidade das categorias trabalho, ciência, tecnologia e cultura para a formação humana (Mec/Setec, 2007). Sobre isso, o documento esclarece a abrangência do conceito de trabalho em sua dimensão ontológica, como uma “mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana” (p. 43).

Entendendo o trabalho em seu sentido ontológico, ele, então, se apresenta como ponto de partida para a produção do conhecimento, da tecnologia e da cultura, uma vez que, como explica Ramos (2008), em seu sentido ontológico, o trabalho não é somente prática econômica, um meio de sobreviver pela venda da força. Consiste, ademais, em interação especificamente humana com a realidade para satisfazer às necessidades também especificamente humanas de produção e liberdade, ou seja, um processo inerente à formação e realização humana e que, portanto, produz conhecimento, tecnologia e cultura.

Em relação à ciência, envolve a construção do pensamento pelo qual as relações que constituem a totalidade da realidade são apreendidas (Mec/Setec, 2007). Ela é a produção do conhecimento sistematizado, em que se demonstram as partes e as relações por meio das quais compreendemos a estrutura da realidade. Nesse sentido, os campos específicos da ciência representam o conhecimento de seções específicas da realidade concreta e, por meio deles, o homem se apropria dos fenômenos da natureza, tornando-os força produtiva para si.

A partir desse entendimento, a tecnologia é produto dessa transformação da ciência em força produtiva, que se desenvolve a partir da produção industrial para satisfazer as necessidades do homem, o que faz dela uma extensão de suas capacidades (Setec/Mec, 2007). Para Ramos (2008), a tecnologia pode ser definida como “a ciência apropriada com fins produtivos (p. 20). Ela exemplifica:

Pensemos, por exemplo, no âmbito da Física, sobre se o conceito de eletricidade é um conhecimento geral ou específico. Afinal, o desenvolvimento desse conceito não possibilitou termos a luz elétrica iluminando artificialmente uma sala, um dispositivo eletrônico para transmitirmos imagens, um microfone que possibilita a ampliação de nossas vozes? Tais ponderações demonstram que a tecnologia é uma extensão das capacidades humanas (Ramos, 2008, p. 14).

No que diz respeito à cultura, é compreendida em sentido amplo, pois se caracteriza pela relação entre representações, comportamentos e o processo dinâmico de socialização, que determina como vivem os grupos humanos. No contexto da formação integrada, isso leva à

reflexão crítica dos padrões culturais e das normas de conduta das sociedades em diversos tempos e espaços, que se traduzem, também, em manifestações artísticas – as quais expressam ou contestam suas vivências (Pacheco, 2012).

A dimensão cultural da atividade humana completa o que Ramos (2008) caracteriza como “dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social” (p. 03), de modo que a formação integral deve expressar a unicidade entre tais dimensões, a partir da compreensão, como já colocado anteriormente, do trabalho, em seu sentido ontológico, como realização humana, e não mera prática econômica.

Compreender a indissociabilidade dessas dimensões nos leva ao terceiro princípio do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, descrito no documento base (Mec/Setec, 2007): o trabalho como princípio educativo. O documento diferencia esse conceito do “aprender fazendo”, da formação para o exercício do trabalho, e o caracteriza como a compreensão de que o homem é produtor de sua realidade, pode apropriar-se dela e transformá-la. Evidencia, também, o trabalho enquanto prática econômica que garante a existência, produz riquezas e satisfaz necessidades, mas aponta que esse aspecto tem, de modo negativo, se tornado fundamento da profissionalização em nossa sociedade, por enquadrá-lo a uma dinâmica de mercado.

A concepção de educação integral opõe-se a isso, ao incorporar valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos, ligados à atividade produtiva humana, entendendo que a formação profissional não é exclusivamente preparar para a prática, mas proporcionar compreensão sobre as dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas e seu desenvolvimento; assim, pode-se formar trabalhadores para exercer sua profissão com autonomia (Mec/Setec, 2007).

O documento base acrescenta que, para se construir esse modelo de educação, é necessário compreender o trabalho em seus dois sentidos: ontológico e histórico. O ontológico, como já vimos, abrange a forma como o homem se relaciona com a natureza e os outros homens, para produzir sua existência e, conseqüentemente, o conhecimento. Nesse sentido:

(...) o trabalho é princípio educativo no ensino médio à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio (Mec, Setec, 2007, p. 46).

No sentido histórico, pelo contexto da sociedade capitalista, o trabalho é abrangido por seu fator econômico, como trabalho assalariado. Nele:

(...) o trabalho é princípio educativo no ensino médio na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com esse sentido, conquanto também organize a base unitária do ensino médio, fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, estas entendidas como uma forma contratual socialmente reconhecida, do processo de compra e venda da força de trabalho. Como razão da formação específica, o trabalho aqui se configura também como contexto (Mec/Setec, 2007, pp. 46-47).

Ou seja, como esclarece o documento, nesse segundo sentido, o conhecimento acessado pelo estudante converte-se em “força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos que o possibilitarão à atuação autônoma e consciente na dinâmica econômica da sociedade” (Mec/Setec, 2007, p. 47).

Kuenzer (2014) explica a abrangência e consequências do que é proposto por Mec/Setec (2007), ao dizer que, para além do desenvolvimento intelectual, as práticas de integração provocam também a capacidade de criar novas soluções e desenvolver tecnologias. Embora não alterem a relação entre capital e trabalho, como consequência delas, a atuação do trabalhador no mercado de trabalho pode ocorrer de forma mais qualificada, o que aumenta o seu poder de negociação a favor de seus interesses, assim como suas possibilidades de qualificação continuada. A autora aponta que há evidências de que o trabalhador, o qual, desde a escola, tem acesso à compreensão da relação entre conhecimento científico e tácito, participa de modo mais ativo, e podemos dizer, mais consciente, dos ambientes políticos e sindicais, o que abre a possibilidade de, por meio da organização coletiva, construir sua emancipação enquanto classe.

Para se abarcar o trabalho como princípio educativo no Ensino Médio, é necessário, como acrescenta Ramos (2008), priorizar o desenvolvimento dos sujeitos para que sejam capazes de compreender e construir os seus projetos de vida, com base nas relações sociais, de forma que combatam as perversas contradições do sistema capitalista e visem à emancipação humana pela transformação, em detrimento de práticas meramente produtivas, que buscam somente manter a existência cotidiana material. Isso impediria tanto a naturalização da exploração quanto o que a autora chama de produção de “mamíferos de luxo” (p. 7), ou seja,

pessoas que vivem da exploração do trabalho de outras e, por isso, não vivem o que lhes faz humanos: “a capacidade de produzir social e coletivamente a existência” (Ibidem).

Pacheco (2012) adiciona, ainda, que, compreender o trabalho como princípio educativo fornece os objetivos, conteúdos e métodos da organização curricular da proposta do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, como veremos ao tratarmos da relação parte/totalidade da proposta curricular.

Retornando às concepções e princípios do Ensino Técnico Integrado, descritos pelo documento base do Mec/Setec (2007), temos também a pesquisa como princípio educativo, a qual, de acordo com o documento, se relaciona intrinsecamente ao trabalho como princípio educativo, pois, junto com ele, “contribui para a formação de sujeitos autônomos que possam compreender-se no mundo e dessa forma, nele atuar, por meio do trabalho, transformando a natureza em função das necessidades coletivas da humanidade (...)” (p. 48). A pesquisa, nesse sentido, é preponderante porque, ao apresentar-se como intrínseca ao ensino, potencializa nos estudantes o desenvolvimento da autonomia intelectual fundamental para buscar soluções teóricas e práticas para suas vidas, além de operar mudanças imprescindíveis à sociedade. Por isso, ela é indispensável na formação escolar dos que vivem do próprio trabalho, uma vez que gera a curiosidade e a inquietude necessárias para que os jovens não incorporem “pacotes fechados de visão de mundo” (p. 48), informações e saberes que, muitas vezes, são contrários aos seus interesses.

Os componentes curriculares, com a finalidade de reforçar a pesquisa, precisam ser inseridos no projeto de Ensino Médio. A investigação científica pode acontecer como um contexto de formação no nível médio, por meio da formulação de “objetivos, projetos e processos pedagógicos de iniciação científica” (Ramos, 2008, p. 8).

Por fim, como último princípio do modelo de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, elencado no documento base (Mec/Setec, 2007), temos a relação parte/totalidade na proposta curricular. Ela preconiza a integração de conhecimentos gerais e específicos referentes tanto à educação básica quanto à profissional, dentro do objetivo de formação plena, o que não significa, como esclarece o documento, “ensinar e aprender tudo” (p. 50), mas buscar relacionar partes e totalidade ao oferecer compreensões globais da realidade, a partir da seleção de componentes e conteúdos curriculares orientados e selecionados de forma integrada. Isso significa “identificar componentes e conteúdos curriculares que permitam fazer relações sincrônicas e diacrônicas cada vez mais amplas e profundas entre os fenômenos que se quer “apreender” e a realidade em que eles se inserem” (Ibidem).

Temos, então, como complementa Araújo (2014), que as possibilidades de integração dos currículos dependem da seleção e da organização dos conteúdos, bem como do manejo desses saberes propostos, que, ao serem devidamente “problematizados, contextualizados, articulados à realidade social, aprofundados e sistematizados” (p. 85), podem levar à superação da dualidade saber/fazer e do desafio de executar o ensino integrado.

Sobre o entendimento da relação parte/totalidade como concepção curricular e na dinâmica de funcionamento do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, são apontados dois pontos a serem considerados (Mec/Setec, 2007): o primeiro é a relação entre parte e totalidade da realidade, em sua abrangência histórica, ou seja, a compreensão de que o estágio atual mais elaborado do fenômeno estudado contém em si os fundamentos prévios que o trouxeram a essa forma mais sofisticada, isto é, o conhecimento que se pode acessar no momento atual guarda sua construção histórica; o outro ponto diz respeito à relação entre o estudo de um fenômeno, de um problema, ou de um processo de trabalho, enquanto parte que compõe a realidade enquanto totalidade, o que, no contexto da Educação Profissional, significa que os conhecimentos de uma área específica não podem abranger a realidade como um todo, por isso, devem ocorrer juntamente com a formação geral. Ramos contextualiza e explica esse ponto muito claramente, ao afirmar que:

(...) por sermos formados sob a hegemonia do positivismo e do mecanicismo das ciências, que fragmentam as ciências nos seus respectivos campos, hierarquizando-os, costumamos classificar as disciplinas como de formação geral e de formação específica, estas últimas, de caráter profissionalizante. Por exemplo, existe um certo consenso de que Português, Matemática, Física, Química, Geografia, História, Artes, Educação Física, Línguas Estrangeiras, sejam disciplinas de formação geral. Em contrapartida, afirmaríamos que Eletrônica, Elétrica, Análise Química, Contabilidade, dentre outras são disciplinas de formação específica. Entretanto, o desenvolvimento da ciência é um movimento de dupla entrada. É interessante notar que um grande acontecimento que possibilitou o desenvolvimento das ciências físicas foi a invenção da máquina a vapor, o que demonstra que, por vezes, é o processo tecnológico que possibilita o salto científico, nos levando a rever a ideia de que os conhecimentos gerais sejam teorias e que os conhecimentos específicos sejam a aplicação dessas teorias. Não existe essa separação que o positivismo nos fez crer ao longo da história, com base na qual se naturaliza a ideia de que o professor da educação básica ministra as teorias gerais, enquanto o professor da formação técnica ministra as suas aplicações (Ramos, 2008, p. 14).

Entendendo isso, temos, portanto, que o desafio na execução do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio é, como aponta Araújo (2014), desenvolver nos estudantes tanto a capacidade crítica, por meio das disciplinas específicas (técnicas), quanto a capacidade

operativa, pelas disciplinas da base comum. Ou seja, ambas devem estar juntamente implicadas no desenvolvimento integral do aluno, contemplando as capacidades intelectuais e práticas, além de promover a compreensão do trabalho como atividade humana fundamental.

Isso, se não nos restringirmos apenas à definição curricular, pode ser abordado também sob a perspectiva da psicologia do desenvolvimento, em que, ao analisar o período da adolescência, entende que a principal característica desenvolvida é o pensamento por conceitos, pelo qual, de acordo com Vigotski (1996), é possível conhecer os nexos subjacentes à realidade, as leis que a regem e ordenar o mundo percebido pela construção de uma rede de relações lógicas. Saviani (2007) complementa, afirmando que é no Ensino Médio e, conseqüentemente, na adolescência, com o advento da capacidade de análise, que a educação precisa ser mais incisiva quanto aos conceitos teóricos e à ciência, vinculados ao processo produtivo. Assim, é o pensamento por conceitos que abre ao adolescente a possibilidade de entender a realidade enquanto totalidade. Mas, ao mesmo tempo, as mudanças que envolvem essa complexificação do psiquismo, nesse período, dependem da atividade que a condiciona no contexto da sociedade que a exige. Por isso, no Ensino Médio, que coincide com a adolescência, o estudante precisa ter acesso a um tipo de conhecimento que, ao oferecer o acesso à ciência e cultura, historicamente produzidos pela humanidade, além da explicitação da interdependência entre ciência e trabalho, pode proporcionar o desenvolvimento das funções psíquicas aos níveis mais elevados, em que é possível utilizar os conceitos científicos para analisar a realidade.

É importante evidenciarmos que esse modelo de educação, aqui apresentado pelo seu documento base e alguns de seus principais pensadores no Brasil (Ramos, Kuenzer, Frigotto, Ferreti e Pacheco), tem grande complexidade política e pedagógica, de maneira que, provavelmente, não aconteça na prática cotidiana sem enfrentar grandes dificuldades e atravessamentos. Isso principalmente porque, como afirma Ramos (2008), é uma proposta contra-hegemônica; assim, entendemos que, por essa condição, demanda mudança de paradigmas, readequações na forma de pensar e trabalhar no contexto da sala de aula e constantes enfrentamentos. Vimos que ela já nasce dentro das possibilidades e/ou impossibilidades do capitalismo vivido no Brasil, carrega contradições imediatamente em sua formulação e enfrenta grandes dificuldades de implementação, como as apontadas por Costa (2012).

Essa autora, em sua dissertação de mestrado, realizou um levantamento da produção científica que tinha como objeto de estudo o Ensino Médio Integrado. Ela examinou um total de 36 (trinta e seis) teses e dissertações, tendo constatado que indicam que a materialização

dessa proposta educacional enfrenta vários desafios, os quais, na prática, a mantêm, segundo a autora, distante filosófica, epistemológica e politicamente do que seus principais idealizadores e documentos norteadores propõem. Em síntese, Costa (2012) apresenta que:

(...) não se conseguiu avançar muito na organização curricular do ensino integrado; o que se tem de fato é a reposição do currículo, conforme a lei nº 5692/71, com predomínio do ensino técnico sobre o propedêutico, além do que os profissionais (docentes, técnicos e gestor), confundem a forma integrada vigente no decreto nº 5154/2004 com a lei nº 5692/71, alguns até consideram que a nova forma de integração é apenas uma junção de disciplinas. Portanto o que se percebe na prática é que a operacionalização do ensino integrado foi interpretada por muitos docentes como se fosse uma justaposição das disciplinas do núcleo comum com as da área técnica (Costa, 2012, p. 37).

Além disso, outros resultados, levantados por Costa (2012), apontam que os conteúdos de ensino são operacionalizados pelos docentes de maneira exclusivamente teórica, sem vinculação com a prática. Araújo (2014) explica isso, ao afirmar que o sucesso da efetivação do Ensino Médio Integrado dentro de uma instituição não depende somente da organização pedagógica, do projeto curricular de ensino, mas demanda a superação de alguns desafios de gestão; pedagógicos; de condições de ensino; de condições materiais, além de hábitos estabelecidos culturalmente, que não condizem com os objetivos da formação integrada.

Precisamos considerar também o que foi levantado no estudo do campo da psicologia sobre o sentido e o significado do Ensino Médio para os estudantes, realizado por Melo (2017), que abrange o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, inclusive, entrevistando estudantes de um Instituto Federal. Dessa forma, revela, pela construção do significado apresentado pelos próprios estudantes, a manutenção da identidade dual desse modelo, ao constatar o predomínio entre os adolescentes, mesmo dos que cursam a modalidade integrada, da ideia de que estão no Ensino Médio se preparando para o ensino superior.

Assim como Melo (2017), Costa (2012) revela a dualidade educacional em sua pesquisa, que analisou a percepção dos alunos sobre as estratégias de ensino em uma unidade do Instituto Federal, para concluir sobre realizações e limitações da operacionalização do Ensino Médio Integrado. Essa autora propõe que romper com a dualidade, que ela também verificou, exige a superação de obstáculos que são de origem estrutural e material; organizacional; de compromisso político e postura de dirigentes da rede, gestores, docentes e técnicos. Cita, também, a necessidade da oferta de formação continuada especificamente

voltada ao ensino integrado, de ouvir as necessidades formativas dos estudantes e criar estratégias de integração da escola à comunidade.

Entendemos que, a partir do decreto nº 5154/04, a grande expectativa e, ao mesmo tempo, o grande desafio é superar, pelo ensino integrado, a dualidade estrutural no Ensino Médio, tarefa complexa e que demanda uma atuação governamental, institucional e dos profissionais que atuam nas escolas, em uma posição contra-hegemônica, portanto, de difícil operacionalização e mesmo de sintonia entre todos esses agentes. Apesar disso, concordamos com Araújo (2014), que afirma que, apesar das dificuldades, é um projeto que não pode ser abandonado, por contrapor-se às pedagogias liberais e, inegavelmente, conter em si o comprometimento com a ampliação da formação dos trabalhadores e da completude que deve envolvê-la, podendo oferecer possibilidades reais de desenvolvimento e compreensão da totalidade social.

E, para abordarmos a questão do desenvolvimento humano no período que coincide com o Ensino Médio, ou seja, a adolescência, na seção 03, discutiremos, sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, como trabalho e educação incidem decisivamente sobre esse momento da vida humana e o quão determinante para o desenvolvimento do psiquismo é a forma como eles acontecem em nossa sociedade.



### **3. A ADOLESCÊNCIA: O PERÍODO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO E SUA INERENTE RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO E O TRABALHO**

Ao abordar o período da adolescência, Tolstij (1989) introduz seu texto, descrevendo que a palavra russa para adolescente *podróstok* significa “criança em idade de crescimento”, que ele considera ser uma definição possivelmente incompleta, pois o mero crescimento não abrange todas as contradições e problemas que envolvem o desenvolvimento no período que sucede a infância, o qual tanto preocupa os adultos e os próprios adolescentes. O autor caracteriza essa fase da vida como transitória, na qual os indivíduos não são mais crianças, mas ainda não se reconhecem como uma personalidade desenvolvida, que vive a forma de vida e atividade inerentemente adulta.

Para abordarmos a questão do desenvolvimento humano na adolescência, período que coincide com o Ensino Médio, apresentaremos, nessa seção, elementos sobre o desenvolvimento psíquico nesse momento da vida, sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Para isso, discutiremos como o trabalho e a educação, na forma como se configuram na sociedade contemporânea, incidem decisivamente sobre tal período, comumente entendido como fase de preparação para ingresso no mundo adulto.

Veremos que o desenvolvimento psíquico na adolescência, pela perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, vai em direção contrária às concepções hegemônicas que conceituam a adolescência, baseando-se somente em questões biológicas ou mentalistas e não alcançam a análise das múltiplas determinações que incidem sobre esse período, como faz a psicologia de base materialista histórica.

Nessa concepção, a compreensão sobre a adolescência abrange a interação de fatores biológicos e sociais, em uma relação dialética entre processos internos e externos, que se orientam pela historicidade. Assim, trataremos de como a Psicologia Histórico-Cultural explica a complexificação do psiquismo e as características desse período, vinculadas à organização social e à atividade que a condiciona. Abordaremos, também, como a educação é determinante para o desenvolvimento psíquico na adolescência, a vinculação entre o Ensino Médio e trabalho, além das características dessa conexão no contexto da exploração do trabalho enquanto mercadoria. E, por fim, trataremos da vinculação entre o período da adolescência e o mundo do trabalho, abordando as condições do contexto da sociedade capitalista, envolvidas tanto na própria escolha profissional como no ingresso ao mercado de trabalho.

### 3.1 O desenvolvimento psíquico na adolescência para a Psicologia Histórico-Cultural

Como já vimos na seção 1, a partir da Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento do gênero humano depende das condições de como os homens produzem sua vida, transformando a natureza pelo trabalho, e de como as aquisições dessa atividade são transmitidas socialmente a outros homens e às novas gerações, ou seja, da produção e reprodução da existência, necessidade que eleva a espécie para além das restrições biológicas e forma a essência humana.

Nessa perspectiva, o domínio do homem sobre a natureza possibilitou que os aspectos sociais que compõem a espécie humana se sobrepusessem aos biológicos, não em uma relação de eliminação ou separação, mas de incorporação do natural pelo historicamente produzido. Assim, a adolescência se caracteriza como período de desenvolvimento psicológico, mas é também fenômeno cultural, gerado pela influência do modo de produção e derivada da complexificação da vida social (Anjos & Duarte, 2016).

No contexto da ciência e sociedade de nosso tempo, tem se reproduzido muito a atribuição das características da adolescência às questões hormonais da puberdade. Sobre isso, Anjos (2017) traz em seu trabalho um amplo levantamento de pesquisas recentes na área da neurobiologia, voltadas ao período da adolescência, que evidenciam as alterações neurológicas específicas desse período. Entretanto, ressalta que a relação entre o biológico e o social é de incorporação do primeiro pelo segundo e, por isso, a gênese dos comportamentos não deve ser entendida como advinda da maturação cerebral. Ou seja, a materialidade orgânica precisa ser considerada, pois é sobre ela que se estrutura o caráter histórico e social do psiquismo, mas não deve ser considerada como principal determinante.

O grande problema, que leva à necessidade de superação da visão biologicista, como propõe a Psicologia Histórico-Cultural, é a redução da adolescência às questões biológicas; é entender a totalidade do comportamento e todos os problemas enfrentados nessa fase como questões de ordem neurológicas e/ou hormonais. Essa tendência em relação à compreensão sobre a adolescência, vinda principalmente da área médica e da psicologia, se propaga e é facilmente assimilada no meio social, pois integra e reforça o modo de vida individualista, tratado de modo medicalizante e patologizante, que se edifica cada vez mais densamente na sociedade contemporânea.

É importante ficar claro que entender isso não significa negar que a adolescência exista enquanto fase do desenvolvimento humano, enquanto período ou época com

características próprias, pois, de fato, o psiquismo passa por diferentes estados que se manifestam e evoluem de forma diversa ao longo da vida. Todavia, essas fases não são decorrentes exclusivamente da maturação biológica, uma vez que elas se orientam pela historicidade, dependem essencialmente da atividade social, são processos dialeticamente internos e externos (Pasqualini, 2016).

Anjos e Duarte (2016) complementam que, além das visões biologizantes que atrelam diretamente as características dessa etapa à puberdade, condições hormonais e alterações sinápticas no cérebro, há também conhecimentos hegemônicos, mais especificamente os da psicologia, que explicam esse período com base em manifestações inconscientes, relacionando-o a uma conduta patológica, considerada normal nesse momento da vida.

A abordagem das teorias tradicionais da Psicologia se baseia em concepções mentalistas, entendendo a adolescência como fase naturalizada e, portanto, imutável em relação ao tempo e ao espaço. Isso leva a caracterizações desse período, como a de Knobel (1981), que, muito tradicional no contexto da ciência psicológica, explica esse período como uma transição turbulenta e *normalmente patológica*; ou a de Erickson (1976), igualmente clássica, que define que os jovens passam por uma moratória que lhes oportuniza integrar a personalidade, organizar-se internamente e, assim, ter maturidade para ingressar no mundo adulto.

Compreensões como essas mostram-se limitadas à descrição de comportamentos, fundamentam-se sobre fatos meramente empíricos, sem atingir uma análise das múltiplas determinações e historicidade do fenômeno. Oferecem à sociedade um conhecimento sobre características esperadas para esse período, baseadas, de acordo com Leal (2010), em concepções naturalizantes e patologizantes, descrevendo-o, de modo negativo, como fase de rebeldias, crises emocionais, conflitos familiares, busca incessante pela identidade e distanciamento do mundo adulto. Tendem a tratar a adolescência como uma condição devida aos hormônios e às relações parentais, aspectos meramente internos e que não dependeriam da cultura e da sociedade, criando, assim, estereótipos que pouco contribuem para uma verdadeira compreensão da realidade.

Além disso, há o entendimento da adolescência, como aponta Bock (2007), como um “período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar, da necessidade do preparo técnico” (p. 68), o que compreendemos indicar uma contradição da sociedade em relação a esse período, pois, ao ser caracterizada como “uma fase de afastamento do trabalho e o

preparo para a vida adulta” (Ibidem), revela que, na verdade, o adolescente é apartado da atividade que exige e possibilita sua transformação em adulto.

É importante ressaltarmos que a naturalização das características da adolescência também leva os indivíduos dessa faixa etária a tenderem a responder, ou tentar responder, às concepções e expectativas que circulam na sociedade a respeito de como ele deveria viver e se comportar. Por isso, muitas vezes, ouvimos pessoas dizerem que não têm ou não tiveram adolescência por não se enquadrarem no modo de vida, conseqüentemente, nos comportamentos descritos sobre esse período, o que também reforça ainda mais a compreensão de que essa não é uma fase natural e universal da vida, mas uma demarcação específica do contexto da sociedade contemporânea, gerada por características e demandas sociais a ela correspondentes. Em contextos históricos e/ou culturais diversos, os indivíduos nessa idade não necessariamente apresentam as crises, conflitos ou rebeldias descritas pela psicologia tradicional, mas vivem de acordo com as possibilidades que estão disponíveis a eles e seu comportamento, desenvolvimento e personalidade, sendo resultado da relação que estabelecem com as determinações sociais.

Pela perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural que, em um posicionamento crítico, entende a formação humana dentro de uma dinâmica de apropriação e objetivação - e esse período como produzido pelas demandas sociais -, é possível analisar que as visões hegemônicas sobre a adolescência tendem a produzir conseqüências negativas e uma dificuldade geral da sociedade no relacionamento com os indivíduos que vivenciam esse momento. Isso porque, se concebemos que a adolescência está determinada por fatores internos, então, os problemas que os adolescentes enfrentam possuem origem exclusivamente individual e, portanto, não se relacionam com as condições impostas pela sociedade em que ele atua. Tal fato cria moldes que se encaixam em todos, independentemente do contexto de vida, de como é ser adolescente, e coloca a psicologia em um posicionamento muito mais descritivo, que indica a espera por um amadurecimento natural e a tolerância ao comportamento do “aborrecente<sup>1</sup>”, do que de intervenção efetiva e eficaz sobre os vários e complexos problemas que enfrentam os jovens na sociedade contemporânea.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o desenvolvimento depende da atividade que o exige, por isso, as leis que regem o psiquismo são leis sócio-históricas, o que Leontiev (2004) explica ao dizer que a vida do homem não depende mais da adaptação natural ao meio, como

---

1 Termo usado popularmente, que une a as palavras “adolescente” e “aborrecer”, para indicar a característica supostamente desagradável e/ou inconveniente dos indivíduos que estão nessa fase da vida.

ocorre com os outros animais, pois este estabeleceu uma nova forma de intercâmbio com a natureza, pelo trabalho; isso gerou a complexificação do funcionamento cerebral e fez da atividade a responsável pela gênese do desenvolvimento do psiquismo, como explica o autor:

O processo principal que caracteriza o desenvolvimento psíquico da criança é um processo específico de apropriação das aquisições do desenvolvimento das gerações humanas precedentes; estes conhecimentos adquiridos, diferentemente do desenvolvimento filogenético dos animais, não se fixam morfológicamente e não se transmitem por hereditariedade.

Este processo realiza-se na atividade que a criança emprega relativamente aos objetos e fenômenos do mundo circundante, nos quais se concretizam estes legados da humanidade (Leontiev, 2004, p. 343).

Considerando que a complexificação do psiquismo depende da atividade que o condiciona no contexto da sociedade que a exige, entendemos que é pela atividade socialmente determinada que se formam ou se reorganizam os processos psíquicos individuais. As alterações da personalidade, notadas na adolescência, dependem desses processos e não de fatores essencialmente internos.

Por essa concepção, em cada período do desenvolvimento individual, existem atividades socialmente determinadas especificamente para ele, que exercem o papel de guia do desenvolvimento e provocam mudanças psíquicas qualitativas. Essas, portanto, são denominadas “atividades-guia”<sup>2</sup>, as quais têm a capacidade de revolucionar o psiquismo e nos levam a entender que o que determina o desenvolvimento não é a idade, mas as condições sociais em que o indivíduo está inserido, a maneira como a sociedade em que atua está organizada para ele, naquele momento de vida particular e histórico-social, o que lhe é demandado nesse contexto e, ainda, a qualidade das mediações a que ele tem acesso.

Sobre isso, Tolstij (1989) elucida que as descrições tão difundidas da adolescência, como idade difícil, com manifestações de rebeldia, comportamentos inexplicáveis e inadequados e até perda momentânea do equilíbrio psíquico, que não ocorriam no período da infância, se devem à incapacidade do indivíduo de encontrar seu lugar nas novas condições socialmente determinadas que lhe são impostas nesse período específico da vida.

Leontiev (2004) explica que, para entender o desenvolvimento psicológico, é necessário observar a modificação do lugar que a criança ocupa nas relações sociais, pois tal mudança cria uma condição que faz com que, em cada período, emerja uma atividade-guia,

---

<sup>2</sup>O conceito de “atividade-guia”, a depender da tradução para o português, pode também ser encontrado nos termos “atividade dominante” ou “atividade principal”. Neste trabalho, utilizaremos “atividade-guia”.

que se caracteriza como principal responsável pelo desenvolvimento do psiquismo em detrimento das outras atividades. O autor esclarece que a atividade-guia “é aquela sob a forma da qual aparecem e no interior da qual se diferenciam tipos novos de atividade (p. 311)” e, em seu interior, se formam e se reorganizam os processos psíquicos, sendo que dela dependem as mudanças psicológicas fundamentais de cada período.

Elkonin (2012) analisa o desenvolvimento em períodos determinados pelas atividades-guia da criança, que compõem um sistema em que essas se intercalam e, ora se dirigem à assimilação dos objetivos, motivos e normas da sociabilidade, em atividades pertinentes ao sistema de “criança-adulto social” (p.167) - na qual se desenvolve a esfera necessidade-motivação -, ora à aquisição do modo socialmente construído de ação com objetos, em atividades dentro do sistema “criança-objeto social” (Ibidem) - que geram o desenvolvimento das habilidades técnico operacionais. Tais princípios estruturam todos os períodos do desenvolvimento, que, portanto, se compõem de dois momentos regularmente conectados.

Compreendendo o que os autores entendem em relação ao conceito de atividade-guia, para colocá-lo no contexto da adolescência, é importante abarcarmos o que pontua Anjos (2017):

A identificação da atividade-guia na adolescência apresenta grandes dificuldades, pois a atividade do adolescente continua sendo o estudo escolar. Na adolescência não ocorrem mudanças substanciais em seu aspecto externo, salvo as mudanças externas e visíveis de seu corpo. Porém, as mudanças nos processos psíquicos são, em sua maioria, mudanças internas e não visíveis ao observador. Embora, à primeira vista, não há essencialmente diferenças com respeito às condições de vida da infância – pelo fato do adolescente continuar sendo escolar e sua atividade-guia, o estudo – **suas condições pessoais de desenvolvimento se diferenciam muito das do escolar de menor idade** (Anjos, 2017, p.51).

Em Elkonin (1960), temos a demarcação dos dois momentos da adolescência, definidos de acordo com as situações sociais de desenvolvimento. No primeiro deles, que se estabelece entre os 12 e os 15 anos, a alteração da situação do adolescente, no contexto social, acontece por já ter alcançado amadurecimento físico e intelectual, que o diferencia de uma criança. Ele apresenta interesses cognoscitivos mais amplos e independência nos estudos, que estão mais complexos. Forma relações sociais mais variadas e ricas, que transformam sua personalidade. As relações com os adultos se ampliam e a família lhe possibilita maior liberdade em troca de mais responsabilidade. Nesse momento, a atividade principal é a

comunicação pessoal.

Construída sobre a base da completa confiança e comunidade da vida interna, a comunicação pessoal constitui aquela atividade dentro da qual se formam os pontos de vista gerais sobre a vida, sobre as relações entre as pessoas, o próprio futuro; em uma palavra se estrutura o sentido pessoal da vida. Com isso na comunicação forma-se a autoconsciência, como “consciência social translada para o interior” (L. S. VIGOTSKI). Graças a isto surgem as premissas para que se origine novas tarefas e motivos da atividade conjunta, que se converte em atividade dirigida ao futuro e adquire o caráter de atividade profissional de estudo (Elkonin, 1987 como citado por Leal & Facci, 2014, p. 28).

A atividade profissional de estudo surge no segundo momento da adolescência, que, de acordo com Elkonin (1960), compreende a idade entre os 15 e 18 anos e se caracteriza pelo tempo que antecede a despedida da escola para acessar outro nível de ensino ou iniciar a atividade laboral. É um momento em que as responsabilidades perante a sociedade aumentam ainda mais, estabelecem-se relações sociais com outros jovens, baseadas na afinidade de pontos de vista, ideais e interesses. Torna-se importante a elaboração de concepções morais, que se manifestam pela busca do sentido da vida, do entendimento sobre fenômenos sociais e dos relacionamentos que envolvem amor e amizade. Conseguem estabelecer uma relação mais direta entre o trabalho e o conhecimento adquirido na escola, que, agora, ganha o sentido de preparação para o futuro. O fim dos estudos e o vislumbre de uma vida mais independente geram mudanças importantes na personalidade que tende a se orientar para o futuro, principalmente, no que diz respeito à escolha da atividade profissional, agora, dentro de perspectivas mais concretas.

Anjos (2017) discute, em seu trabalho, que é necessário que os adolescentes em idade escolar tenham, nas relações que estabelecem entre si, a mediação de formas de comportamentos mais desenvolvidos, objetivados pelo gênero humano. O autor explica que, se os jovens se limitarem apenas às experiências dos indivíduos da mesma idade, o desenvolvimento não evoluirá para além desse limite, não atingirá níveis com maior complexidade. Porém, isso tem se tornado cada vez mais difícil de executar, no contexto da sociedade capitalista contemporânea, pois as diversas e, podemos acrescentar, tão invasivas formas de mídia, reproduzem modelos de comportamento, atitudes e personalidades que influenciam muito diretamente os adolescentes e que são valorados apenas pela capacidade de consumo que possuem, de maneira que não agregam qualquer valor humano mais complexo.

O fim da adolescência é marcado por uma relação muito direta entre estudo e trabalho, como vimos em Elkonin (1960), mas é importante contextualizarmos, de acordo

com Anjos (2017), que os estudos de Elkonin ocorreram em um contexto social muito distinto do atual brasileiro, que, conseqüentemente, torna muito diferente o ingresso dos jovens no mundo do trabalho. Grande parcela dos adolescentes brasileiros não inicia suas atividades de trabalho mediante um processo de efetiva escolha profissional e o ingresso no mercado de trabalho tende a ocorrer, principalmente, devido à necessidade de realizar uma atividade que proporcione um salário.

Porém, o autor reforça que, mesmo nesse contexto impeditivo de desenvolvimento humano pleno, é possível realizar uma educação transformadora, que oportunize, aos jovens, reflexões críticas a respeito do trabalho e das profissões, considerando as múltiplas determinações que incidem sobre essas escolhas - o que abrange as contradições da sociedade capitalista e a alienação do trabalho.

Esse ponto se relaciona diretamente com o papel decisivo da escola, nesse momento do desenvolvimento, em que a qualidade da atividade de estudo e o acesso às produções humanas mais sofisticadas e adequadamente sistematizadas, por meio de uma relação dialética entre atividade-guia e formação das funções psíquicas, como aponta Anjos (2017), pode gerar um salto qualitativo no psiquismo, com o desenvolvimento do pensamento por conceitos. Assim, no próximo item, discutiremos o papel preponderante da educação para o desenvolvimento psíquico na adolescência.

### **3.2 A educação e sua função determinante para o desenvolvimento psíquico na adolescência**

Vigotski (2004) descreve que, por meio dos instrumentos psicológicos (linguagem, numeração e cálculo, dispositivos mnemotécnicos, simbolismo algébrico, obras de arte, escrita, diagrama, mapas, etc.), que são dispositivos sociais e, portanto, acessados pela educação, é possível ao homem o domínio dos próprios processos psíquicos e dos outros, o que “reestrutura qualitativamente as funções de seu comportamento em toda sua amplitude” (p. 99). Por isso, a qualidade das mediações às quais o indivíduo tem acesso é formadora do psiquismo e a intervenção educativa, ao propiciar esses instrumentos, que podem mediar a realidade pela ciência, é, portanto, essencial.

O desenvolvimento psíquico, de acordo com Anjos (2017), depende de condições objetivas da organização social e das necessidades de apropriação das objetivações genéricas para-si, ou seja, do conhecimento historicamente produzido e objetivado em forma de ciência, arte ou filosofia, que não ocorrem espontaneamente, mas devem ser criadas pela escola, a qual



“deve produzir no indivíduo necessidades não cotidianas como a necessidade do pensamento científico, da fruição estética, da reflexão filosófica e do questionamento ético-político” (p. 18).

É importante considerarmos, também, que, conforme Martins (2013), no psiquismo humano, compreendido como imagem subjetiva da realidade objetiva, as funções “(...) sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento e imaginação colocam-se diretamente a serviço da formação da imagem do objeto à vista da sua concretude, isto é, da imagem fidedignamente representativa do real existente (...)” (p. 96), para uma apreensão afetivo-cognitiva da realidade. E, na adolescência, para além do que dizem as descrições hegemônicas das características emocionais/conflitivas desse período, pelo acesso a bens culturais mais elevados, o pensamento se desenvolve a ponto de tornar-se possível o desprendimento do imediato em direção ao abstrato, de maneira que as sínteses abstratas se transformam em principal instrumento do pensamento e a formação das imagens subjetivas da realidade alcançam maior fidedignidade e organização. Dessa maneira, desenvolve-se uma forma superior de pensamento, o pensamento por conceitos.

Assim, na adolescência, pelo acesso ao conhecimento científico e aos mais altos níveis de produção cultural humana, torna-se possível, como explica Martins (2013), que o pensamento estabeleça conexões entre impressões concretas, relações e generalizações de objetos distintos, podendo ordenar e sistematizar a experiência individual e, logo, a imagem psíquica produzida. Isso ocorre porque as formas sensoriais de relação com a realidade tornam-se insuficientes para a superação dos desafios e tarefas impostos ao indivíduo pela vida humana, o que conecta o desenvolvimento à atividade humana pela evolução dos meios que a auxiliam (instrumentos psíquicos). A relação entre o desenvolvimento psíquico possível na adolescência e o acesso aos bens culturais produzidos e acumulados historicamente pela humanidade é explicada por Vigotski (1996):

O conhecimento, no verdadeiro sentido da palavra, a ciência, a arte, as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas tão somente por conceitos. É certo que também a criança assimila verdades científicas e se compenetra com uma determinada ideologia, que se enraíza em diversos campos da vida cultural, mas a criança assimila tudo isso de maneira incompleta, não adequada: ao assimilar o material cultural existente, não participa ainda ativamente em sua criação. O adolescente, ao contrário, quando assimila corretamente esse conteúdo que tão somente em conceitos pode apresentar-se de modo correto, profundo e completo, começa a participar ativa e criativamente nas diversas esferas da vida cultural que tem diante de si. À margem do pensamento por conceitos não é possível entender as relações existentes por detrás dos fenômenos. Tão somente aqueles que os abordam com a chave dos conceitos estão em condições de compreender o mundo dos profundos nexos que se ocultam atrás da aparência externa dos fenômenos, o

mundo das complexas interdependências e relações dentro de cada área da realidade e entre suas diversas esferas (Vigotski 1996, p. 64).

É importante termos clareza de que um conceito não é a soma de vínculos associativos formados pela memória, um simples hábito mental, mas sim, um ato real complexo de pensamento que não pode ser meramente memorizado. Requer o desenvolvimento de uma série de funções, como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação, processos psicológicos complexos que não são simplesmente memorizados, assimilados (Vigotski, 2009).

O verdadeiro conceito é a imagem de uma coisa objetiva em sua complexidade. Tão só quando chegamos a conhecer o objeto em todos os nexos e relações, tão só quando sintetizamos verbalmente essa diversidade em uma imagem total mediante múltiplas definições, surge em nós o conceito.

Diferente da contemplação, do conhecimento direto do objeto, o conceito está cheio de definições do objeto, é o resultado de uma elaboração racional na nossa experiência, é o conhecimento mediado do objeto. Pensar em algum objeto com a ajuda do conceito significa incluir este objeto no complexo sistema de nexos e relações que se revelam na definição do objeto (Vigotski, 1996, p. 78).

O surgimento da capacidade de pensamento por conceitos é dependente das condições objetivas de vida, nas quais se incluem essencialmente a educação escolar, que determinará o acesso e apropriação dos produtos culturais – os quais diferenciarão a formação de meros conceitos espontâneos dos conceitos científicos.

Martins (2013) explica que os conceitos científicos são superiores, pois eles advêm de uma atividade teórica do pensamento, que depende da orientação conscientemente dirigida, da voluntariedade e, por isso, necessita da colaboração participativa do pensamento mais desenvolvido do adulto. Já os conceitos cotidianos, se fundamentam essencialmente em sua aplicação imediata e pragmática. Para o desenvolvimento dos conceitos científicos, é necessária a existência dos espontâneos, pois são a ampliação e aprofundamento consciente e volitivo daqueles. Os conceitos espontâneos, ao se relacionarem com outros conceitos, constituem um sistema de significados que se modificam para formar uma nova estrutura de generalização, pela qual a realidade é capturada mais consistentemente pelo pensamento.

No centro desse processo, conforme a autora, está a educação escolar de qualidade, ou seja, não aquela que oferece quaisquer conteúdos e os apresenta como acúmulo de informações científicas, mas a que de fato opera para a elevação da inteligência prática, rumo à captação da realidade pela mediação por conceitos, para além de sua aparência - condição

que torna possível o questionamento da realidade e a projeção do que ainda não existe.

Anjos (2017) assevera a necessidade de que a educação escolar ofereça acesso e apropriação dos conceitos não cotidianos, pois somente conteúdos que exijam novas e superiores formas de pensar permitem a elevação dos níveis de pensamento. A complexidade dos conteúdos se relaciona diretamente com a formação da complexidade do pensamento, por isso, o tipo de conhecimento proporcionado pela escola constitui mediações indispensáveis para o “desenvolvimento das funções psíquicas superiores em suas máximas possibilidades e, conseqüentemente, para o desenvolvimento do autodomínio da conduta e da autoconsciência” (p. 95).

O pensamento por conceitos é possível somente na adolescência, visto que, como explica Vigotski (1995), as funções psicológicas operam com complexidade gradativa ao longo das etapas do desenvolvimento; além disso, a atividade mental se desprende gradualmente da atividade objetiva externa, interiorizando-se ao longo desse processo - culmina, então, no pensamento por conceitos. Estes, portanto, surgem, conforme Vigotski (2001), após um longo processo de apropriação da riqueza cultural da humanidade, o que significa que, se os indivíduos construírem sua existência sem acesso à mediação desses conteúdos, o pensamento por conceitos não se formará, pois não é um processo independente da qualidade da intervenção educativa.

As mudanças não são apenas de conteúdo do pensamento pela introdução de novos conhecimentos em formas já estabelecidas na infância, ou como um amadurecimento dessas formas, mas por uma gênese que tem princípio no pensamento sincrético da primeira infância e se complexifica até a operação por conceitos científicos na adolescência; são mudanças na própria forma do pensamento, pois, para Vigotski (1996), novos conteúdos só podem surgir com novas formas, uma vez que o desenvolvimento se movimenta constantemente rumo à formação do novo, do que não existia em estágios anteriores. Assim, nos estágios de desenvolvimento do psiquismo, pequenas alterações vão se acumulando até que haja uma revolução em uma formação qualitativamente nova, que caracterizará um novo período, uma nova estrutura da personalidade.

Assim, ao naturalizar e patologizar a adolescência, as teorias tradicionais da Psicologia perdem de vista a principal característica desse período, que é a possibilidade, por meio da exposição a relações educativas de qualidade, do desenvolvimento das funções psicológicas superiores e do surgimento do pensamento em conceitos. Assim, consiste em uma nova capacidade, que emerge nesse momento e possibilita o entendimento do mundo para além do imediato e naturalizado, proporcionando, a partir disso, a compreensão de que a

vida humana é histórica e, assim, se constrói e reconstrói por todos os homens, podendo ser mudada pela movimentação social, pela ação sobre o mundo, pelo trabalho.

Vigotski (1995) elucida que o pensamento em conceitos representa a possibilidade de acesso à consciência social, à formação de concepções sobre o mundo, à superação da realidade percebida em direção ao conhecimento. Assim, na adolescência, as experiências vividas no contexto social, especialmente o educacional, têm grande relevância, pois determinam diretamente o desenvolvimento intelectual que diferencia níveis e classe social de indivíduos.

Além disso, é importante ressaltar que, para Vigotski (1996):

(...) a função de formação de conceitos não só está relacionada com o desenvolvimento de outras funções como a memória, a atenção, a percepção da realidade, tal como já demonstramos antes, senão também com o desenvolvimento da personalidade e da concepção de mundo. O quadro coerente do mundo e da autoconsciência da personalidade se dissocia quando se perde a função de formação de conceitos (Vigotski, 1996, p. 196).

A personalidade como um todo depende da formação de conceitos, os quais a estruturam, pois, como já vimos, não modificam apenas o conteúdo do pensamento, mas proporcionam uma complexificação de todo o psiquismo.

Anjos (2017) entende que, pela concepção de Vigotski, na adolescência, com o pensamento por conceitos, “é possível a diferenciação ou a identificação consciente dos momentos subjetivos e objetivos, a formação dos polos da personalidade e da concepção de mundo que caracteriza a época da adolescência” (p. 184). O autor discute que, se não houver a formação do pensamento por conceitos, não há a intelectualização das funções psíquicas, tornando impossível a voluntariedade, a intencionalidade da ação e o autodomínio da conduta, o que o faz defender que muitos dos problemas enfrentados pelos adolescentes, no âmbito escolar, envolvem a explicitação, em um momento de viragem, do produto da formação precedente e “a patologização da adolescência não deixa de ser, também, produzida no descaso à formação da personalidade ao longo de toda a formação da pessoa” (p. 183).

Entendemos isso em relação direta com a configuração da sociedade atual que, com cada vez mais pujança, concebe as políticas públicas e as relações educativas, voltadas exclusivamente à formação de mão de obra; assim, renunciam ao compromisso com a humanização plena, o desenvolvimento omnilateral, a formação de trabalhadores, que entendem o trabalho como atuação no mundo, a ciência, cultura e tecnologia como

instrumentos de transformação desse mundo, voltados à satisfação de suas necessidades.

Temos, então, que, para pensarmos sobre a educação no Ensino Médio, a partir da base do materialismo histórico, devemos abordar a compreensão do período de desenvolvimento da adolescência, enquanto forjado pela atividade, o que envolve essencialmente a perspectiva histórica e ontológica da relação entre trabalho e educação.

Retomando ao que vimos na seção 1, mas, agora, no contexto específico da adolescência e do Ensino Médio, devemos considerar o que assevera Saviani (2007), ao afirmar que, no ponto de partida, a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade, pois, no princípio, os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la, por isso, a educação identificava-se com a vida.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo (Saviani, 2007, p. 34).

Nesse contexto, com o avanço da sociedade, acumulam-se práticas sócio-históricas e, por isso, aumenta e se complexifica o papel da educação, uma vez que, para se apropriar das aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas, tornando-as suas próprias aptidões, o ser humano deve entrar em relação com os fenômenos pela mediação de outros homens, em um processo que é educativo. Porém, as relações com essas aquisições na sociedade capitalista não são igualitárias, pois, ao encontrarem-se fixadas nos produtos objetivos da atividade, libertam os sujeitos das leis hereditárias do desenvolvimento, mas também provocam a consequência de que esses bens acumulados historicamente possam ser separados daqueles que o criaram (Leontiev, 2004).

Caracteriza-se, portanto, a alienação dos meios e produtos do trabalho de seus produtores diretos, possibilitando que, no contexto da sociedade capitalista, o fruto do trabalho tome forma de mercadoria a ser vendida para obtenção de lucro. Por esse processo, é possível, para a reprodução e manutenção da exploração capitalista, a separação da atividade material e intelectual, prazer e trabalho, produção e consumo, que passam, assim, a pertencer a homens diferentes. Com isso, as riquezas materiais e culturais concentram-se nas mãos de uma minoria, enquanto a massa da população acessa somente o mínimo necessário à produção, nos limites das funções que lhes são destinadas (Leontiev, 2004).

Por isso, Saviani (2007) propõe que os objetivos do Ensino Médio se baseiem em oportunizar aos alunos o acesso aos fundamentos das diversas técnicas utilizadas na produção, e não o simples adestramento em técnicas produtivas, garantindo, assim, a formação de politécnicos e não de técnicos especializados.

O autor acrescenta que, no Ensino Fundamental, a relação entre trabalho e educação deve ser implícita e indireta, mas, no Ensino Médio, ao contrário, deve ser explicitada para que se recupere a relação entre conhecimento e atividade prática de trabalho. Isso porque, nesse nível de ensino, é necessário ficar claro ao adolescente como os elementos básicos e gerais do conhecimento, a ciência, como potência espiritual, transforma-se em potência material no processo de produção - o que se configura como uma educação que, além dos elementos teóricos, envolve também a prática e, portanto, a maneira como o saber se articula com o processo produtivo (Saviani, 2007).

Assim, na educação dos jovens, trabalho e conhecimento, ciência e produção, divididos pelo capitalismo, precisam ser reintegrados e dirigidos às necessidades da coletividade em uma formação omnilateral no Ensino Médio, pois é nesse momento, com a possibilidade de desenvolvimento da forma superior de pensamento conceitual, que se torna possível aos adolescentes assimilar os mais altos níveis de conhecimento produzidos historicamente pela humanidade, os quais, direcionados à compreensão da atividade produtiva humana, podem modificar a realidade em favor do trabalhador.

Porém, como vimos na seção 2, o que tem se apresentado, de modo geral, no Brasil, ao longo da história, é um Ensino Médio dual, construído para mera reprodução do sistema capitalista, em que ciência e trabalho se mostram desvinculados em uma formação unilateral esvaziada de sentido. Assim, se mantém o pensamento em nível empírico, cotidiano e promove uma compreensão naturalizada das relações sociais, reproduzindo formas de trabalho que exploram o trabalhador e o alienam de suas capacidades ao invés de potencializá-las.

Temos que o desenvolvimento histórico das legislações voltadas a esse nível de ensino demonstra que as políticas públicas para o Ensino Médio têm sido construídas e constantemente reformadas, respondendo a disputas sobre quem terá o direito ao conhecimento científico necessário aos processos produtivos e à cultura, em que medida serão ou não disponibilizados aos trabalhadores. É um contexto em que o projeto de Ensino Médio nunca esteve centrado na pessoa humana, no desenvolvimento omnilateral e emancipação dos trabalhadores, mas sim:

No mercado de trabalho, para que as pessoas viessem a ocupá-lo logo após a sua conclusão, ou após a conclusão do Ensino Superior. Essas possibilidades determinavam o momento de ingresso no mercado de trabalho e a posição a ser ocupada na divisão social e técnica do trabalho (Ramos, 2004, p. 38).

Ou seja, a transformação do país pela educação dos jovens, que são o “futuro da nação”, tão costumeira e enfaticamente propagandeada pelos governantes, não é verdadeiramente um plano. As mudanças e projetos, no âmbito da educação de nível médio no país, são sempre de manutenção da desigualdade, com fins de exploração do trabalho, o que envolve uma desigualdade que é tanto em relação ao acesso à riqueza material quanto à possibilidade de alcançar níveis superiores de desenvolvimento humano.

Nesse caminho, temos a proposta da nova reforma do Ensino Médio, que parte de uma visão de homem fragmentado, o qual deve se desenvolver unilateralmente para meramente atender às “demandas profissionais do mercado de trabalho”, sem qualquer comprometimento com a formação humana plena. Assim, sob o engodo de adequar-se às “escolhas”, aos “projetos de vida” e às “vocações” dos adolescentes, se planeja impor a eles uma restrição ainda maior do acesso a mediações fundamentais para a humanização, por meio da diminuição da oferta de disciplinas, a partir da “escolha” do jovem por apenas uma área de conhecimento.

Essa restrição do acesso ao conhecimento científico, sistematizado em conteúdos escolares, mediante uma suposta “escolha”, vai em sentido contrário ao que preconiza Vigotski (2009), ao afirmar que, para o desenvolvimento humano pleno, são necessárias mediações de qualidade; também, que, ao lidar fundamentalmente com ciência, a educação nessa fase da vida é indispensável, pois é pela mediação da escola e acesso ao conhecimento científico que se torna possível o desenvolvimento do pensamento em um nível superior, não dependente da experiência imediata. Portanto, seria capaz de superar a condição de alienação do homem dos bens que ele mesmo produz, o que, como vimos na seção 1.1, mesmo puramente social, produzido pela reprodução do capitalismo, é vivido como natural e imutável. Dessa forma, considera-se, conforme Saviani e Duarte (2015), que as ações humanas dependem da consciência, alterações sociais a favor do trabalhador, da capacidade de realizar abstrações teóricas, possuir ferramentas intelectuais para a compreensão da realidade social e suas contradições; isso é algo que não se forma espontaneamente, mas necessita ser produzido deliberadamente pela escola.

A ideologia que permeia a proposta da nova reforma para o Ensino Médio, revestida

de ideias enganosas de projeto de vida e possibilidade de escolhas, é uma manifestação agressiva a favor da maior fragmentação de um ensino já fragmentado, que visa abranger esse nível de formação no aprofundamento da alienação do trabalho e na extrema exploração do trabalhador. Por isso, trataremos, no próximo item, da relação que o jovem estabelece com o contexto do sistema produtivo de nossa sociedade, ao se deparar com a escolha e o exercício de uma atividade profissional.

### **3.3 A adolescência e o mundo do trabalho moldado pela exploração capitalista**

A passagem para a idade adulta demarcada pelo trabalho e que encerra a adolescência, mesmo que em diferentes condições, determinadas essencialmente pela classe social, à qual os indivíduos pertencem, envolve a escolha de uma profissão. Esta torna-se, então, central nesse momento da vida e reflete a forma como se configura o trabalho na sociedade capitalista, o que envolve a divisão do trabalho, a exploração do trabalhador e a consequente limitação da atividade e desenvolvimento humano.

Na prática, a adolescência se configura, na sociedade contemporânea, como um período intermediário entre a infância e a idade adulta, em que o ingresso ao mundo do trabalho marca o fim desse período e o início da fase adulta. Portanto, nesse momento, o adolescente se relaciona intensamente com a escolha da profissão, envolvendo nesse processo a perspectiva de futuro e a realização pessoal. São muitos os fatores determinantes que incidem sobre essa escolha, o que inclui a questão de que, para muitos, não se caracteriza como uma escolha de fato. Esse é um momento em que o adolescente pensa sobre suas expectativas e desejos, mas a escolha, efetivamente, pode conservar-se apenas no plano da fantasia, principalmente, se ele não for devidamente informado "sobre as exigências das profissões e suas possibilidades de segui-la, tanto em relação às possibilidades concretas de vida como aos aspectos das habilidades e capacidades pessoais para poder exercer a profissão desejada" (Leal & Mascagna, 2016, p. 225).

Assim, como discutimos brevemente, ao falarmos da nova proposta de reforma do Ensino Médio, existe uma ideologia que circunda o ingresso à vida profissional e que reforça muito a aparência de escolha em relação à carreira, para mascarar condições objetivas que incidem sobre as possibilidades de existência do jovem e as atividades profissionais – as quais



são possíveis dentro de uma delimitação relacionada à sua origem social. Além disso, quando essa escolha é possível, ela tende a se pautar em valores da sociedade capitalista, que compreendem status social, ganho financeiro, competitividade e, mais recentemente, um aparente hedonismo, que pode ser observado em falas como “vou trabalhar com o que amo”, “quero fazer meu horário”. Isso, sob uma análise mais atenta, revela nefastas mudanças no mercado de trabalho e aprofundamento da exploração do trabalhador, ao exigir que ele seja muito mais polivalente, ininterruptamente conectado ao trabalho e com cada vez menos direitos.

Considerando isso, o que tende a levar o adolescente a uma escolha profissional expressa a alienação característica do processo produtivo que o constitui e, portanto, não se volta a atividades desenvolvidoras do psiquismo e da humanidade em geral. A escolha profissional também tende a se relacionar muito mais às condições de existência na sociedade capitalista do que a fatores pessoais e vocacionais de origem subjetiva; isso inclui que, para a maioria das pessoas, a profissão significa a manutenção da vida, e por meio dela, não se conquista desenvolvimento pessoal e social, mas a desumanização; não se caracteriza como uma atividade produtiva, mas como uma atividade alienante.

A ideia de escolha da profissão ligada a questões subjetivas e/ou vocacionais é muito reforçada pela psicologia, que, historicamente, tem se voltado a características e modos de vida específicos da burguesia, não abrangendo os que precisam vender sua força de trabalho a baixíssimos preços para minimamente manter a existência (Leal & Mascagna, 2016).

Outro ponto que as autoras evidenciam é que o tempo dedicado somente à preparação para o trabalho delimita a duração da adolescência, de acordo com a classe social, à qual o indivíduo pertence, de modo que, nas classes mais favorecidas, a adolescência tem se estendido, no que se refere a atitudes e comportamentos, até a conclusão do Ensino Superior. Entretanto, nas classes mais empobrecidas, o ensino pode acontecer paralelamente ao trabalho, comprometendo a atividade de estudo, ou ainda, se encerrar antecipadamente e ser substituído pelo trabalho, a depender das demandas concretas de existência. Isso reafirma que a adolescência “pode assumir características diferentes para diferentes grupos sociais, para diferentes culturas e, mesmo, nas diferentes classes sociais, apesar de ser difundida como um fenômeno universal, destacando-se algumas características que tratam na verdade de um adolescente “abstrato” (Leal & Mascagna, 2016, p. 227).

É o que Tolstij (1989) exemplifica ao falar da abreviada maturação cultural que viviam os adolescentes trabalhadores da União Soviética, dos anos 1920 e 1930, os quais tinham seu lugar social como parte da mão de obra do país e precisavam trabalhar para viver;

por isso, apresentavam um desenvolvimento e expressão da juventude distinto do que ocorria com os adolescentes burgueses. O autor cita P. Blonski para explicar que esse adolescente trabalhador não tinha juventude, que “é uma aquisição tardia da humanidade, varia amplamente, é instável e inconstante e é aparentemente, em um determinado sentido, um patrimônio de classe” (Tolstij, 1989, p. 122). Acrescenta, ainda, que a história da adolescência contemporânea na União Soviética, enquanto idade escolar, começou no final dos anos 1950, com a ampliação do sistema de ensino para essa faixa etária, momento em que a instrução e as ciências passaram a ser o conteúdo da vida do adolescente, colocando-o em outro lugar do sistema de relações sociais.

A mudança de lugar social e as respectivas novas tarefas atribuídas ao jovem provocam as mudanças psicológicas que se entendem como características da adolescência, que, na psicologia soviética, recebem o nome de sentimento de adultez, uma neoformação advinda da situação social de desenvolvimento específica desse momento de vida, em que a atividade social do indivíduo abrange “a captação e assimilação de normas, valores e procedimentos de conduta no mundo dos adultos e suas relações” (Tolstij, 1989, p. 127).

Na adolescência, o indivíduo busca ampliar suas relações sociais, mas isso acontece predominantemente no campo da imaginação, no qual pode experimentar o sentimento de ser capaz de transformar e dominar o mundo. Diferentemente da criança, o adolescente almeja objetivos sociais (muitas vezes, exagerados e utópicos), mas ainda não os pode realizar como um adulto, o que se modificará quando puder de fato realizar a escolha da profissão. Esse é o momento em que enfrentará, pela primeira vez, a necessidade de realizar uma escolha social e pessoalmente significativa, já que a atividade laboral é provavelmente o mais importante fator determinante da vida do homem contemporâneo (Tolstij, 1989).

A inserção no mundo do trabalho e as considerações sobre o futuro e o exercício profissional constituem aspectos significativos da situação vital do adolescente, que tenta encontrar seu lugar no mundo. Para decidir-se em relação a uma profissão, o adolescente enfrenta a necessidade de responder a um significado social e pessoal, buscando atender a expectativa de futuro, considerando a possibilidade de alcançar o sucesso e a satisfação pessoal. As incertezas sobre esse futuro projetado são um aspecto constante nas reflexões do adolescente, povoadas por preocupações e medos (Leal & Mascagna, 2016, p. 228).

Considerando isso, podemos pensar nas dificuldades que os adultos da sociedade hodierna, também envolvidos em conflitos e incertezas - que se aprofundam na mesma medida em que se aprofunda a exploração do trabalho -, podem ter ao tentar oferecer

mediações aos indivíduos mais jovens, que se encontram perante as angústias da condição de tentar encontrar um lugar no mundo. Isso mediante o confronto entre as expectativas e as condições concretas de existência – as quais envolvem a venda da força de trabalho como mercadoria -, entendendo, conforme Tolstij (1989), que escolher uma profissão é o centro afetivo desse momento da vida.

Leal e Mascagna (2016) explicam que, já na infância, a criança é questionada sobre seu futuro profissional e as respostas vão se definindo melhor ao longo do tempo, até que, na adolescência, a pressão social aumenta e o jovem tende a tomar consciência de suas possibilidades, confrontando suas potencialidades físicas e intelectuais com as atividades que pode realizar, além de direcionar-se mais consistentemente para uma escolha profissional. Porém, isso tende a ocorrer ainda muito circunscrito a um plano ideal, povoado por fantasias e, geralmente, distante da realidade concreta de sua classe social, já que, para a maioria, ter um emprego que garanta a sobrevivência anula as possibilidades de realizar uma escolha baseada em desejos e afinidades. Além disso, nem sempre estão acessíveis informações claras e concretas sobre as alternativas existentes.

Tolstij (1989) discute que o problema da escolha de uma profissão surge porque, apesar de o homem ter muitas capacidades e cada pessoa ter a possibilidade de dominar praticamente todas elas, os indivíduos têm sua vida limitada, na sociedade moderna, pois o trabalho encontra-se dividido e cada profissão é tão complexa que é necessário, ao escolher uma, despedir-se de todas as outras atividades produtivas, já que, provavelmente, a ela será dedicado o esforço de toda uma vida.

As relações sociais se configuram de uma forma que já desde muito cedo se apresenta ao indivíduo um direcionamento para a realização de uma escolha profissional. Tolstij (1989) sustenta que, no momento em que isso vier a ocorrer, o adolescente deve superar o infantilismo e desenvolver a consciência de que o trabalho é a mais significativa realização do indivíduo, que envolve seus ideais, aspirações e o bem da sociedade. Assim, poderão realizar uma escolha ampla, livre e socialmente significativa, que harmonize os próprios interesses, possibilidades e capacidades com o desenvolvimento social, político e econômico.

O ideal é que a escolha da profissão se baseie no trabalho pelo seu valor em si, em seu sentido ontológico, como atividade criativa humana e socialmente útil, mas, de modo geral, o que o jovem encontra são possibilidades de escolha dentro dos limites da sua condição de classe e da exploração do trabalho, em uma realidade em que, para que se mantenha o modo de produção capitalista, a maioria dos indivíduos acessa apenas uma

formação unilateral. Sendo assim, forma-se para especialidades do trabalho, enquanto mercado, restringindo as possibilidades de desenvolvimento humano pleno e de ação criadora e, portanto, constrói seres humanos para bem exercerem um trabalho alienado, ou seja, reproduzir o modo de produção capitalista, em que, como vimos na seção 1, é necessário vender sua atividade essencial como mercadoria para ter acesso ao que ele mesmo produz. Isso limita seu pleno desenvolvimento para atender a um setor produtivo, de maneira que nunca se alcança a riqueza de uma vida criativa.

#### **4. A PESQUISA EMPÍRICA: EDUCAÇÃO E TRABALHO PARA OS ESTUDANTES DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO**

Nesta seção, explicaremos como executamos a parte empírica da pesquisa. Iniciaremos explanando sobre o método materialista histórico-dialético, empregado pela Psicologia Histórico-Cultural, a partir do qual realizamos um exercício de análise das informações obtidas nesta pesquisa. Em seguida, descreveremos como os participantes foram selecionados e abordados, algumas de suas características e os procedimentos para as entrevistas e análise dos dados.

Objetivamos, com isso, elucidar o percurso para a obtenção das informações que, em interface com o levantamento teórico das seções 1, 2 e 3, levaram aos resultados e discussões contemplados em três eixos de análise: “Educação para o desenvolvimento humano e apropriação do mundo”, “Contribuição das Disciplinas gerais e disciplinas específicas do Ensino Técnico para a atividade humana” e “Educação e Trabalho”, que buscam atender às finalidades do trabalho.

##### **4.1 Método**

O conhecimento científico, como explica Martins e Lavoura (2018), decorre da complexificação da vida social e do desenvolvimento do homem, que lhe possibilitaram refletir e teorizar sobre a realidade, com métodos cada vez mais complexos de “decodificação abstrata sobre a realidade concreta” (p. 225).

Nesse sentido, a psicologia, assim como todo o conhecimento científico, no decorrer de sua história, como está inserida em diversos contextos históricos e sociais, ao ser atravessada por diferentes ideologias e tentar responder a diferentes perguntas - bem como demandas da sociedade -, já utilizou diferentes métodos para tentar decodificar a realidade do psiquismo, do comportamento, do inconsciente, da subjetividade, etc. Isso sempre reproduzindo a dicotomia entre corpo e mente, portanto, produzindo teorias classificadas como idealistas ou como materialistas.

Todavia, a Psicologia Histórico-Cultural, nascida dos postulados teóricos de Vigotski como produto do projeto coletivo pós-revolucionário da Rússia, busca superar essa dualidade e realizar a síntese com base no método proposto por Marx e Engels. Isso significa a superação do que Vigotski chamou de “velha psicologia”, fruto das relações burguesas, em que a dicotomia entre idealismo e materialismo representa a oposição de classes e,

consequentemente, a divisão do processo de trabalho, do pensar e do fazer, do individual e do coletivo. Vigotski buscou formular uma “nova psicologia” que conseguisse superar o dualismo por meio de um método unificador, o qual aborde o homem em sua relação com a natureza, em uma perspectiva histórica e, assim, entendendo tal homem como produto e produtor da sua característica de humanidade (Tuleski, 2008). Essa Psicologia, portanto, “teria uma base explicativa única para os fenômenos humanos; um método que orientasse e fundamentasse a análise da realidade em toda a sua complexidade, que buscasse as explicações nas relações, nos elementos de ligação e não nas partes ou particularidades isoladas” (Tuleski, 2008, p. 91).

O método de decodificação da realidade, utilizado pela psicologia de Vigotski, é o materialismo histórico-dialético, que tem como premissa “a captação e reprodução do movimento do real no pensamento” (Pasqualini & Martins, 2015, p. 363). Isso, no âmbito da Psicologia Histórico-Cultural, como explicam as autoras, se traduz no entendimento de que o psiquismo se constitui “como imagem subjetiva da realidade objetiva, a quem compete orientar os indivíduos na realidade concreta” (Ibidem).

Sobre a relação entre o método e a Psicologia Histórico-Cultural, podemos dizer que guarda a característica de sustentação dessa teoria, ao observarmos que Vigotski (1995), quando discorre sobre o método de análise do desenvolvimento humano, assevera que as leis e generalizações obtidas são determinadas, fundamental e essencialmente, por ele, de maneira que sua busca é “uma das tarefas de maior importância da investigação” (p. 47), sendo que a “elaboração do problema e do método se desenvolvem conjuntamente” (Ibidem). Nessa teoria, há uma relação muito estreita entre o método e o objeto de investigação; o autor aponta que, quando uma investigação utiliza um método novo, ela se apresenta em uma forma e em um curso também novos, por isso, a busca para que ele seja sempre melhor é tão importante no trabalho científico, já que ele é “ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação” (Ibidem).

Duarte (2000) explica que a compreensão dialética e materialista de ciência de Vigotski se traduz em sua defesa do método e da necessidade da mediação de abstrações para se obter o conhecimento. Ao contrário de qualquer subjetivismo ou aproximação com teorias idealistas, isso significa que Vigotski se pautou no entendimento de que, para apreender a realidade e chegar à essência do real, pelo pensamento, é necessário desenvolver um sistema de mediações teóricas extremamente abstratas, pois o conhecimento científico não é possível apenas pelo contato com as manifestações aparentes do real, como uma construção arbitrária da mente, mas depende dessas mediações.

Podemos dizer, então, que a Psicologia Histórico-Cultural se constitui como a reprodução no pensamento, a sintetização em uma teoria, do conhecimento sobre o psiquismo humano em seu movimento real, não “como um espelhamento, como uma imagem fotográfica, mas, sim, como processualidade histórica e dinâmica, características cuja realidade necessariamente é portadora” (Martins & Lavoura, 2018, p. 226).

Os mesmos autores explicam melhor isso ao afirmarem que utilizar o materialismo histórico dialético como método de análise da realidade concreta significa abarcar que a investigação busca compreender e explicar os objetos e fenômenos como eles verdadeiramente são na prática. E, diante disso, se apresentam duas premissas. A primeira consiste em que, independentemente de como se constitui, na consciência humana, a realidade, em seus objetos e fenômenos, possui uma existência objetiva, funcionamento e estrutura próprios que podem vir a ser acessados pela consciência, por meio, principalmente, da investigação científica. Já a segunda premissa, significa que, pelo método materialista histórico-dialético, é possível formar na consciência como os fenômenos realmente são, pois podem ser apreendidos em sua existência efetiva. Temos, então, de acordo com os autores, que o conhecimento é produto do trabalho humano, o trabalho de “decodificação abstrata sobre a realidade concreta” (Martins & Lavoura, 2018, p. 225).

Essa decodificação não pode se realizar somente pelo que é imediatamente dado aos sentidos pela realidade; isso é somente o ponto de partida, que não possibilita, sozinho, a “superação do nível empírico ao nível concreto do real, superação essa que só é possível – para esse método de pesquisa – por meio da análise e da abstração do pensamento do investigador” (Martins & Lavoura, 2018, p. 226).

Os autores acrescentam que, por esse método, entende-se que o pensamento não cria a realidade, como preconiza a filosofia idealista; por isso, a análise deve acontecer pautada na diferenciação explícita entre a realidade, suas propriedades e o produto do trabalho do pensamento do investigador.

Sanfelice (2008) explica que a pesquisa orientada pela dialética busca a análise objetiva da realidade, após uma exploração exaustiva, o que envolve a apreensão do conjunto das conexões internas do fenômeno, que busca captar os aspectos e momentos contraditórios internos do objeto para tentar obter sua totalidade como unidade de contrários. O desafio da pesquisa, em relação ao seu objeto, é “captar o conflito, o movimento, a tendência predominante da sua transformação” (pp. 84-85).

O autor também assinala que, mesmo que o pensamento do pesquisador seja situado e tenha seus limites de alcance, é necessário tentar se estabelecer ao máximo, “tanto quanto

necessário” (Sanfelice, 2008, p. 85), a relação do objeto de estudo, enquanto parte da realidade, com o todo, buscando saber o seu movimento nessa realidade. A investigação científica, como complementam Martins e Lavoura (2018), envolve o processo de enriquecimento do pensamento do investigador, que aborda o objeto e realiza, pelo pensamento, sucessivas aproximações para captar as determinações, já que não se encontram isoladas entre si. Assim, “o sujeito investigador tem um papel essencialmente ativo na pesquisa, pois é ele quem deve manejar um conjunto de abstrações de ordem superior que se configura como instrumento de pesquisa essencial para a análise teórica do objeto em questão” (p. 236).

Ao explicar os princípios de Vigotski para a construção do conhecimento científico, fundamentados na dialética de Marx e Engels, Duarte (2000) aponta que, nesse método, o pensamento não pode apropriar-se do concreto de modo imediato, pois, assim, obtém-se apenas uma representação caótica do todo, que, por apresentar-se assim, não é a apropriação efetiva da realidade pelo intelecto. Essas representações caóticas devem passar por abstrações proporcionadas pela teoria, para só então retornarem ao concreto, que, a partir desse ponto, se configurará como rica totalidade de determinações e relações diversas, as quais compõem o campo da realidade que constitui o objeto de pesquisa.

Para o método de investigação em questão, analisar e investigar um objeto ou fenômeno é ir à busca dos traços essenciais que o mesmo é portador, operando o sujeito investigador com graus cada vez maiores de abstração que permitam chegar a unidades de análise cada vez mais tênues e simples, encontrando no objeto investigado aquilo que no conjunto o determinam, as determinações do objeto. O objeto investigado é portador dessas determinações, mas o pensamento é que as reproduz idealmente por meio das categorias teóricas. Quanto mais se satura um objeto de determinações mais se concretiza. Concreção que é da ordem da realidade, e não do pensamento (Martins & Lavoura, 2018, p. 228).

Para conhecermos de fato um objeto, o materialismo histórico dialético oferece a superação “das dicotomias quantitativo x qualitativo, subjetividade x objetividade, individual x social, indução x dedução e outras” (Martins & Lavoura, 2018, p. 229), pois, manter-se nelas, impossibilita a “construção do conhecimento racional e objetivo da realidade humana em sua complexidade e totalidade” (Ibidem).

A lógica dialética funciona de um modo que, ao invés de reforçar dicotomias, possui uma dinâmica de incorporação por superação, já que não reconhece opostos confrontados exteriormente, mas os entende como interiores um ao outro, o que se constitui como uma



característica essencial da lógica dialética: a identidade dos contrários (Martins & Lavoura, 2018).

Em conformidade com este princípio, a realidade encerra uma unidade indissolúvel entre opostos, o que determina saber o objetivo como subjetivo, o externo como interno, o individual como social, o qualitativo como quantitativo e vice-versa. Nisso radica a contraposição marxiana aos dualismos dicotômicos asseverados nos princípios de identidade e exclusão próprios à lógica formal (Martins & Lavoura, 2018, p. 229).

Pasqualini e Martins (2015), ao analisarem a compreensão de Vigotski sobre o método de investigação dos fenômenos psicológicos, apontam que ele busca superar as abordagens atomísticas e fragmentárias do psiquismo, por considerar que a tarefa da ciência não é decompor o todo em suas partes, “mas destacar do conjunto os traços que conservam a primazia do todo e, por isso, o caracterizam. O que ele coloca em questão é a necessária descoberta das relações e dos nexos dinâmico-causais que sustentam a existência concreta dos fenômenos” (p. 365).

Se, ao compreendermos a produção do conhecimento científico, entendemos que, para conhecer a realidade concreta, é necessário captar sua processualidade e totalidade como síntese de múltiplas determinações, então, precisamos abordar a relação dialética entre singular-particular-universal, ou seja, “como a singularidade se constrói na universalidade e, ao mesmo tempo e do mesmo modo, como a universalidade se concretiza na singularidade tendo a particularidade como mediação” (Pasqualini & Martins, 2015, pp. 363-364).

As autoras explicam, citando Lucáks (1967), que, ao nos depararmos com o fenômeno empírico, entramos em contato com a singularidade, com o que se efetiva de modo imediato pelas vias sensíveis, no aqui e agora; são as características exteriores do fenômeno que não revelam, como já vimos, sua essência concreta. Para que ela seja acessada, é necessário superar a aparência imediata do fenômeno e, por meio de abstrações, buscar as leis universais que regem seu desenvolvimento, pois “todo fenômeno singular contém em si determinações universais” (Pasqualini & Martins, 2015, p. 364) que não explicam somente a ocorrência singular do fenômeno, “mas todo um conjunto de fenômenos” (Ibidem). Assim, a tarefa do pesquisador consiste em entender a universalidade contida na singularidade e, principalmente, como essa “universalidade se expressa e se concretiza na diversidade de expressões singulares do fenômeno” (Ibidem). Isto é, a “unidade entre singularidade-universalidade como polos opostos interiores um ao outro” (p. 365).

Temos, portanto, que singular e universal compõem o fenômeno articulando-se entre si de modo que formam uma tensão dialética, pois se identificam, ao mesmo tempo em que

também se contrapõem. Essa tensão contínua produz a particularidade do fenômeno, ou seja, as especificidades “pelas quais a singularidade se constitui em dada realidade, sob determinadas condições, de modo específico – porém, não completo, não universal” (Pasqualini & Martins, 2015, p. 365).

Em síntese, temos que: (a) a expressão singular do fenômeno é irrepetível e revela sua imediaticidade e definibilidades específicas; (b) em sua expressão universal, se revelam as conexões internas e as leis gerais do movimento e evolução do fenômeno; (c) a universalidade se materializa na expressão singular do fenômeno pela mediação da particularidade, razão pela qual afirmamos que o particular condiciona o modo de ser do singular (Pasqualini & Martins, 2015, p. 366).

Além da dialética entre singularidade, particularidade e universalidade, é importante considerarmos o historicismo concreto que embasa o método em questão, a partir das obras de Marx e Engels. Trata-se do entendimento – o qual é imprescindível, de maneira que já foi abordado logo no início deste trabalho - de que “a produção material da vida engendra todas as formas de relações humanas” (Martins & Lavoura, 2015, p. 232). Ao compreender isso, Marx formulou o materialismo e colocou o trabalho como elemento central de análise dos fenômenos humanos. Assim, o materialismo dialético abre a possibilidade de abordar a realidade humana produzida pela relação característica do homem com a natureza “em sua complexidade e movimento” (Ibidem).

A produção da vida humana pelo trabalho é a manifestação da essência do homem; é no trabalho que as capacidades especificamente humanas e, portanto, as mais elevadas, se produzem e se desenvolvem. Porém, o modo como a produção está organizada na sociedade capitalista impõe condições de trabalho que alienam o produtor de seu produto e, assim, obstruem seu pleno desenvolvimento. Por isso, é importante termos clareza de que o mais profundo significado, ao qual se vincula o método materialista histórico-dialético, é a superação da alienação pela transformação, por meio do conhecimento, das condições que alienam o trabalho e o trabalhador (Martins & Lavoura, 2015).

Entendendo isso, descreveremos, a seguir, o percurso para a obtenção das informações, como os participantes foram selecionados e abordados, algumas de suas características e os procedimentos para as entrevistas e análise dos dados.

## **4.2 Participantes**

Participaram da pesquisa 06 (seis) adolescentes estudantes de um dos campi do Instituto Federal do Paraná, sendo 04 (quatro) do sexo feminino e 02 (dois) do sexo masculino, com idades entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos.

Foram selecionados 03 (três) estudantes do primeiro ano, um de cada curso técnico integrado ao Ensino Médio da instituição em que a pesquisa foi realizada e 03 (três) do quarto ano, também um de cada um dos mesmos cursos, que são: Curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio, Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio e Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio.

## **4.3 Procedimentos de entrevista e análise dos dados**

A partir da autorização da instituição de ensino onde se realizou a pesquisa, conforme o Documento de Anuência (Apêndice 1) e a aprovação do projeto pelo comitê de ética, como consta no parecer nº 3091266, fomos até um dos campi do Instituto Federal para selecionar e contatar estudantes que cursam essa modalidade de ensino. Conforme planejado no projeto de pesquisa, para obtermos uma variabilidade na amostra, contatamos 06 (seis) estudantes dos 03 (três) diferentes cursos técnicos de nível médio desse campus do Instituto Federal do Paraná. Assim, entrevistamos 02 (dois) adolescentes de cada curso, sendo um do primeiro ano e um do quarto ano, o que também foi planejado para que pudéssemos analisar diferenças entre os alunos do primeiro e do último ano.

Para selecionarmos esses adolescentes, conversamos anteriormente com membros da equipe multidisciplinar do campus, a fim de que auxiliassem na indicação de alunos pelos critérios de que se expressassem bem e fossem colaborativos. Com a lista de possíveis participantes, entramos em contato pessoalmente com os estudantes e explicamos detalhadamente o teor da pesquisa, seus objetivos e condições da participação; havendo aceite, agendamos data e horário para as entrevistas.

Aos alunos menores de 18 (dezoito) anos, foi informado que a participação também dependia do aceite e autorização dos responsáveis, o que ocorreu mediante contato telefônico e explicação detalhada do teor da pesquisa, seus objetivos, condições da participação e envio,

pelo estudante, do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Para Menores de 18 anos (Apêndice 2), a fim de que fosse lido e assinado.

Dos alunos, aos quais foi proposta a participação, 02 (dois), ambos do último ano do curso de edificações e maiores de 18 (dezoito) anos, não aceitaram, pois já estavam trabalhando e não dispunham de tempo para a entrevista. Os outros abordados, tanto os adolescentes como seus responsáveis, aceitaram participar prontamente.

As entrevistas ocorreram na própria instituição de ensino, com data e hora marcadas previamente e não condizentes com o horário de aula, de acordo com a disponibilidade dos estudantes e anuência dos responsáveis, quando menores de idade. No momento de sua realização, solicitamos o preenchimento da Ficha de Identificação dos Participantes (Apêndice 3). Em seguida, lemos e explicamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Para Menores de 18 anos (Apêndice 2) ou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Para Maiores de 18 anos (Apêndice 4); respondemos às dúvidas, ressaltamos a questão ética do sigilo e preservação do anonimato, solicitamos a autorização para gravação de áudio da entrevista e pedimos a assinatura do termo. Então, seguiu-se a entrevista, com base no roteiro semiestruturado (Apêndice 5), que foi gravada em áudio e transcrita (Apêndice 6).

Conforme estava previsto no projeto de pesquisa, dois dos seis alunos foram entrevistados mais de uma vez, para esclarecer alguns pontos, retomar assuntos mais relevantes e, de modo geral, incrementar o conteúdo disponível para análise.

Para a preservação do anonimato dos adolescentes, seus nomes foram substituídos por outros, de personagens da obra de José Saramago, como homenagem ao autor que, filho de trabalhadores, também se formou em uma escola técnica, como serralheiro mecânico e, posteriormente, tornou-se vencedor do Prêmio Nobel de Literatura, em 1998.

Tendo a entrevista transcrita, construímos eixos de análise, por meio da apreensão de pontos em comum no conteúdo que os adolescentes elaboraram e que se relacionam com os objetivos da pesquisa. Veremos esses eixos no próximo item e, com base neles, apresentaremos as análises da fala dos estudantes, mediadas pelas construções teóricas levantadas ao longo do trabalho.

#### 4.4 Resultados e discussões

Apresentado o percurso desenvolvido para a pesquisa empírica, traremos, neste item, a análise dos conteúdos obtidos nas entrevistas, elaborada a partir de eixos construídos por meio da apreensão de pontos em comum do que foi verbalizado pelos adolescentes nas entrevistas e que se relacionam com os objetivos da pesquisa. Esses eixos buscam atender às finalidades deste trabalho e, dentro deles, exporemos resultados e discussões da análise da fala dos estudantes, mediada pelas elaborações teóricas levantadas ao longo do trabalho. Isso para, de acordo com Ianni (2011), não apenas conhecer e reproduzir as ideias que estudamos e as contribuições da dialética que, sucintamente, apresentamos na seção anterior, mas para tentar repensar o problema, tendo em vista a possibilidade de desenvolver alguma nova reflexão ou, talvez, nova pergunta sobre o que está sendo estudado.

O exercício de análise, que buscamos, tem por base, como aponta o mesmo autor, o entendimento de que os fatos não se dão a conhecer imediatamente, pois a “realidade é complexa, é heterogênea, é contraditória, apresenta diversas facetas, diversas peculiaridades” (Ianni, 2011, p. 397). Baseia-se na exigência da dialética de que a reflexão implica na compreensão dos fatos como um todo vivo, em uma sincronia em “que a explicação e a realidade explicada não se constituem em conjunto. Se constituem ao mesmo tempo” (idem).

Por isso, construímos o que chamamos de eixos de análise, que contêm a realidade que se apresentou pela fala dos estudantes, mediada pelas explicações teóricas. Neles, para compreendermos a relação entre educação e trabalho dos estudantes do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, executada nos Institutos Federais, realizaremos um percurso em que, no eixo I, denominado “Educação para desenvolvimento humano e apropriação do mundo”, veremos como os adolescentes entendem a relação entre o conhecimento acessado na educação escolar e, especificamente, nessa modalidade de ensino, para seu desenvolvimento psíquico e capacidade de compreensão da realidade. Em seguida, o eixo II “Disciplinas gerais e disciplinas específicas do Ensino Técnico e atividade humana”, analisará como os adolescentes interpretam, relacionam e diferenciam as disciplinas gerais e as disciplinas específicas de seus cursos técnicos com a atividade humana. Após, por fim, chegamos ao eixo III “Educação e Trabalho”, que incide mais diretamente sobre o objetivo da pesquisa ao abranger a compreensão que os estudantes têm da relação entre educação e trabalho, de como as concepções próprias de educação e de trabalho se determinam mutuamente no contexto das relações de produção capitalista vividas por eles.

#### **4.4.1 Eixo I - Educação para desenvolvimento humano e apropriação do mundo**

Vimos, ao longo da pesquisa bibliográfica, que a Psicologia Histórico-Cultural, por sua base materialista histórica, entende o desenvolvimento humano como dependente do acesso à cultura material e intelectual, acumulada pela humanidade em seu percurso histórico. Como explica Markus (1974), o desenvolvimento de cada indivíduo não necessita recomeçar sempre do início, pois ele já nasce em um ambiente civilizado, em que estão objetivadas as necessidades e capacidades humanas, que podem ser apropriadas. Porém, na sociedade dividida em classes, isso ocorrerá em diferentes medidas, determinadas pela classe à qual o indivíduo pertence, pois os bens materiais e imateriais não estão disponíveis para serem plenamente socializados.

A apropriação dos bens imateriais pelo processo educativo encontra-se, na sociedade contemporânea, fundamentalmente institucionalizada sob a forma da educação escolar, a qual existe sob a mesma lógica que regula a sociedade como um todo, por isso, carrega em si a contradição de, ao mesmo tempo, possibilitar níveis superiores de desenvolvimento humano pelo acesso à ciência e também funcionar sob mecanismos determinados pelo capital, que reproduzem e arraigam a divisão de classes.

Dentre esses mecanismos, destacamos a separação entre a educação e o trabalho, que aprofundaremos nos eixos II e III, e a propagação da ideia de que o desenvolvimento psíquico acontece desvinculado do acesso e apropriação da ciência, como descrevem as concepções biologicistas, maturacionais e espontaneístas de desenvolvimento - as quais, inclusive, incidem muito fortemente sobre a adolescência e concebem que não é necessário que a educação escolar ocorra de modo intencionalmente dirigido ao processo de humanização e desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como descreve Duarte (2012). Tais mecanismos fazem parte da lógica de transformação da atividade essencialmente humana em mercadoria, e que, portanto, expropria o sentido ontológico da educação como a essência do desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade.

Como vimos na seção 02, o modelo de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio se fundamenta no trabalho como princípio educativo e na formação humana integral, que tem trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da constituição humana. Ou seja, trata-se de uma proposta de Ensino Médio que, em sua formulação, possui base materialista histórica e que, mesmo que se apresente como um modelo “transitório e

viável” (Mec/Setec, 2007, p.24), adaptada ao contexto da realidade brasileira, aponta em direção e contém os princípios da politecnicidade; portanto, preza pela formação humana integral e entende a educação dentro da totalidade social.

Além disso, abrangemos esse modelo de educação executado nos Institutos Federais, instituições que, no contexto de uma complexa disputa de projetos para a sociedade, se colocam como uma nova institucionalidade, que objetiva agregar trabalho, ciência, tecnologia e cultura, além de conceber que a formação integral do trabalhador seja capaz de torná-lo um agente político, o qual compreende a realidade e pode transpor seus obstáculos (Brasil, 2008b).

Esse aspecto, pensado no contexto da Psicologia Histórico-Cultural e da periodização do desenvolvimento, nos leva à relação de dependência que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores possui, em relação ao acesso e apropriação das objetivações humanas mais elaboradas, que produzem no indivíduo “necessidades não cotidianas como a necessidade do pensamento científico, da fruição estética, da reflexão filosófica e do questionamento ético-político” (Anjos, 2017. p. 88). Isso, especificamente na adolescência, é preponderante devido às características desse período, em que, para o desenvolvimento do pensamento por conceitos, é necessário, como explica Martins (2013), que o pensamento estabeleça conexões entre impressões concretas, relações e generalizações de objetos distintos, ordene e sistematize a experiência individual e, logo, a imagem psíquica produzida, o que é possível pelo acesso ao conhecimento científico.

Considerando o exposto acima, nesse eixo, analisaremos fundamentalmente a compreensão dos adolescentes entrevistados sobre a relação entre o conhecimento acessado pela educação escolar, especificamente, no Ensino Médio com seu desenvolvimento psíquico e capacidade de compreensão do mundo. Isso nos fornecerá elementos que poderão conduzir ao alcance do objetivo geral da pesquisa, que é verificar o entendimento sobre a relação entre educação e trabalho para os estudantes da modalidade de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio da Educação Profissional e Tecnológica, executada nos Institutos Federais.

Observamos que, ao responderem à pergunta que versa sobre porque as pessoas estudam, a maioria dos entrevistados emitiu respostas que indicam que é secundária a relação que estabelecem entre o acesso ao conhecimento científico, proveniente da escola, e o desenvolvimento psíquico, como explicaremos a seguir.

Os alunos do primeiro ano, que, em geral, deram respostas menos elaboradas, ao responderem essa questão, falaram principalmente sobre o acúmulo ou acréscimo de

conhecimento, sem estabelecerem qualquer relação com transformações que indicam desenvolvimento psíquico. Como Faustina:

*“Sim, acho que pra ter conhecimento né, porque... a gente não nasce sabendo tudo, então tem que ter um conhecimento, pelo menos o básico né. Ih...ih é isso né (risos), pra ter conhecimento”* (Faustina, 15 anos, 1º edif.).

Manoel, além disso, fala em uma perspectiva muito mais utilitarista, que expressa a ideia da educação em seu valor instrumental para o mercado, ou seja, dentro da lógica da mercadoria em que trabalho e conhecimento funcionam como tal, existem à medida que podem ser trocados por dinheiro.

*“Ah, eu acho assim... que a gente estuda pra ter conhecimento e ter um certo preparo pro mercado de trabalho, até porque pra você ter assim, uma boa base, você precisa de estudo. Tanto em áreas de exatas como de humanas, porque se você for trabalhar por exemplo, como vendedor, você precisa saber um pouco de humanas e exatas porque você tem que saber vender, fazer contas e também tem que saber influenciar a pessoa a comprar aquele produto”* (Manoel, 16 anos, 1º inf.).

Essa fala de Manoel e o conjunto das respostas de sua entrevista revelam repetidamente elementos que indicam que o estudante reproduz ideias sobre o trabalho e a formação necessária para ele, próprias da reestruturação produtiva, que, como descreve Souza (2012), exige alterações subjetivas, bloqueia o desenvolvimento, limita a uma média e se apropria do potencial cognitivo do trabalhador, para adaptá-lo a demandas objetivas extremadas. Já Faustina, demonstra não possuir uma reflexão sobre a necessidade da educação formal para além da noção de apropriação daquilo que é transmitido pela escola.

As respostas dos alunos dos últimos anos, provavelmente devido ao maior tempo de escolarização, são, em geral, mais elaboradas e, nesse ponto, especificamente, conseguem realizar aproximações maiores sobre a relação de dependência entre o desenvolvimento psíquico e a educação escolar. Principalmente Lídia, que consegue superar a noção de simples acumulação de conhecimentos em relação à educação escolar e considerar que os conhecimentos transmitidos promovem o pensamento e a compreensão da realidade. Ela diz:

*“Porque a gente estuda... na verdade eu acredito que o estudo, juntamente com a educação, ele faz parte, deve ser primordial pra formação do ser humano, eu acho que a gente estuda pra ter no mínimo essa formação básica, essa...acho que junto com o estudo, a gente começa estudando, aprendendo a contar, aprendendo a*



*escrever, aprendendo a ler, e isso serve de base para depois nós aprendermos a pensar sozinho ou aprender a interpretar. Eu acho que o estudo ele vai além dessa parte de aprender a fazer conta, de aprender alguma teoria sobre alguma coisa, o estudo ele te dá novos horizontes, ele abre caminhos pra você” (Lídia, 18 anos, 4º quim.).*

E, também Antônio, que indica que o acesso à educação provoca transformações pessoais positivas:

*“(...) desde pequeno eu tive essa coisa do estudo como algo importante, não só porque o conhecimento, a gente falava que agregava pra pessoa, a gente via que uma pessoa que tinha conhecimento era uma pessoa que você poderia lidar, conversar melhor, não só no âmbito profissional né (...)” (Antônio, 18 anos, 4º inf.).*

Porém, esse mesmo estudante, em outros momentos da entrevista, revela um distanciamento maior de entender que o conhecimento provoca o desenvolvimento psíquico, deixando claro que as transformações pessoais - que ele acredita que a educação proporciona - são importantes por agregarem valor ao trabalho vendido como mercadoria e responderem às novas demandas de mercado, assim como Manoel demonstrou, e não como elemento de desenvolvimento da personalidade e potencialidades humanas, como quando ele diz:

*“(...) eu vendo software, eu preciso vender esse produto, mas as vezes eu também preciso ganhar o cliente, como eu vou ganhar o cliente? Às vezes tendo um conhecimento...ele gosta de falar de história, converso de história com ele cara, não tem problema (...)” (Antônio, 18 anos, 4º inf.)*

Nessa resposta, podemos entender que o estudante, além de expressar que o conhecimento recebe o sentido de ser economicamente útil, ao colocar a apropriação dos conteúdos de história como uma utilidade para puxar conversa e “ganhar o cliente”, revela também o agenciamento do capitalismo sobre a vida e a subjetividade humana que, esvaziada, também é colocada como mercadoria. Carvalho e Martins (2016) explicam que, por não encontrarem no trabalho a livre manifestação de si, os indivíduos trabalham para viver e vivem para trabalhar, produzindo um contexto em que as relações pessoais reeditam as relações de produção.

Um indicativo de que há um direcionamento bastante concreto do capital para o agenciamento da subjetividade dos trabalhadores, voltado ao controle e produtividade, é o que aponta Deitos (2019), ao analisar os aspectos funcionais e ideológicos das orientações do Banco Mundial para a política de educação profissional no Brasil. O autor demonstra que essa

instituição financeira, que tanto influencia as políticas públicas para a educação no país, trata dos conteúdos formativos que devem compor a sustentação psicossocial da juventude em termos de “desenvolvimento de competências”, que incluem competências técnicas, cognitivas e socioemocionais, as quais, obviamente, são competências para atender o mercado de trabalho. Elas têm a intenção de substituir as possibilidades de desenvolvimento das capacidades e personalidade humanas, visando transformar o estudante em mero instrumento de trabalho, além de deixar de lado a possibilidade de formação do ser genérico, transformando-o em mero portador de força de trabalho. Vemos isso presente na fala do estudante, que afirma utilizar, por exemplo, o conhecimento de história como uma espécie de habilidade para vender produtos, como uma função instrumental capitalizada para o mercado e não para seu próprio enriquecimento. Para Deitos (2019), o desenvolvimento dessas competências é exigência que recai sobre os indivíduos isolados e “não é um processo de apropriação sociocultural e tecnológico abrangente, mas a formação de um estoque de força de trabalho socialmente necessária e apta para responder as demandas do setor produtivo” (p. 13).

Amélia, também do quarto ano, se aproxima menos ainda de relacionar os bens imateriais acessados na escola ao desenvolvimento psíquico, ao ser questionada sobre por que as pessoas estudam. Ela traz uma perspectiva que reconhece a educação escolar como necessária para se obter algo que vai além das próprias experiências individuais e dos limites das próprias relações familiares e comunitárias, mas mostra a escola como espaço de socialização e de ampliação daquilo que a educação familiar não poderia dar conta, o que parece indicar uma importância menor da escola, já que seria simples complemento e espaço de convivência.

*“Pra ter conhecimento das coisas, tipo...tudo não dá pra ter acesso em casa, muita gente, pelo menos, então a gente vem pro colégio também pra ter... é... experiência de outros ares, convivência com outras pessoas”* (Amélia, 18 anos, 4º edif.).

Na análise da totalidade das entrevistas, os estudantes reconhecem a escola como espaço para o desenvolvimento psíquico, para a “formação do ser humano”, como disse Lígia, ou de que “agrega para a pessoa”, como apontou Antônio, mas esse estudante, assim como outros, também aponta a educação formal como parte do valor do trabalho em sentido mercadológico. Com isso, os adolescentes parecem revelar a contradição que a educação escolar possui em nossa sociedade, pois, ao mesmo tempo em que é espaço de acesso ao

conhecimento e, portanto, de desenvolvimento humano, nasceu com a função de conformação de mão de obra para o mercado. Assim, sob as mesmas determinações, encontra-se a proposta de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, executada nos Institutos Federais, que, como vimos, na seção 02, surgiu de uma conjuntura histórica em que havia grande esforço para a conciliação de classes, foi pensada para se adequar às possibilidades e impossibilidades da sociedade capitalista brasileira e, por isso, oferecer uma educação de nível médio de grande qualidade, visando à formação humana e, ao mesmo tempo, para atender às demandas dos setores produtivos.

Ao responderem sobre se seriam pessoas diferentes, caso não tivessem acesso ao conhecimento escolar, os estudantes se aproximaram mais do reconhecimento de que o desenvolvimento humano e a capacidade de compreender o mundo dependem da educação escolar.

Assim expressa Antônio, que valoriza o avanço que a educação proporciona para além das experiências empíricas e individuais:

*“(...) seria uma pessoa um pouco mais ignorante, eu acho que eu seria uma pessoa que seria...estaria preso...sei lá...numa bolha e eu teria a visão só simplesmente do que acontece aqui, sabe quando você conhece por exemplo...indo agora um pouquinho mais pra área de exatas...sabe como funciona as coisas, como funciona uma matemática... e você vê como por exemplo isso aqui tá simplesmente funcionando por causa de uma ciência que estudou isso e fez isso acontecer(...)”*  
(Antônio, 18 anos, 4º inf.).

No mesmo sentido, Manoel, ao responder a mesma questão, compara o seu desenvolvimento e capacidade de entender a realidade com o do avô, que não teve qualquer instrução formal:

*“O meu avô, ele não era muito bom em informação, cê tentava informar alguma coisa pra ele, ele não conseguia entender, era um pouco ignorante porque ele tinha aquele conhecimento...sabe, que a pessoa tem, que as pessoas normais assim...”*

*Entrevistadora: Como assim “normais”?*

*Não é normais...pessoas...assim antigas, mais antigas, que tinham aquelas lendas e tudo mais e eu tentava explicar alguma coisa pra ele de forma correta, como por exemplo que a terra que gira em torno do Sol, e ele não acreditava. Não acreditava de jeito nenhum, ele pensava ainda que a terra era plana por causa da bíblia. Sim, daí esses...essas coisas assim era bem difícil dele entender, informações bem básicas na verdade.*

*Entrevistadora: Entendi. E você atribui isso à não ter passado pela escola?*

*“Acredito que sim”* (Manoel, 16 anos, 1º inf.).

Nessas respostas, notamos que os estudantes revelam entender que a capacidade de interpretar a realidade depende da educação escolar. Antônio indica que, devido ao conhecimento, é possível ascender para além das experiências individuais e compreender, por meio da ciência, como a realidade funciona, o que Manoel entende que o avô não consegue fazer por não ter recebido educação formal. E, de modo geral, ao serem instigados a falar mais especificamente sobre o conhecimento como instrumento para a compreensão do mundo, os estudantes produziram boas explicações sobre como utilizam a ciência para interpretar a realidade. Destacam-se, como esperado, devido ao maior tempo de escolarização, as elaborações dos estudantes do último ano, como Lígia, a quem foi solicitado falar sobre conteúdos que acessou no Ensino Médio e que emprega para entender a realidade:

*“Eu vou ter que citar mais a política...porque é o nosso panorama, nosso cenário atual, é ...o cenário político do brasileiro hoje, acho que eu tive que usar muito da filosofia, da sociologia, e da história pra entender em quem votar, pra conseguir ter essa ...ter certa interpretação, conseguir ...claro com a história consegui também olhar o panorama e ver como que isso se parece com determinados outros momentos da história, como cenários como esse que é um cenário de recessão, o como ele faz as pessoas pensarem... porque ...por exemplo, nosso cenário de recessão, de crise, é muito comum na política aparecer alguém autoritário porque as pessoas se apegam a essa pessoa porque ela traz uma determinada segurança, como se fosse um pai, uma mãe, e você tem que entender história ou filosofia e sociologia pra poder enxergar além disso, além da massa, além do que você tá... além do que as pessoas tentam ... não vou dizer manipular, acho que manipular talvez não caiba perfeitamente aqui, mas eu não tenho outra palavra no momento”* (Lígia, 18 anos, 4º quim.).

Antônio, perante a mesma questão, expõe um exemplo interessante, abrangendo a história:

*“(...) quando você entende esse conceito da história, que ela transmite, que você começa a entender...digamos...como pode dizer...você entende, aconteceu...”ah, o Brasil tá desse jeito, mas porque aconteceu isso”, digamos assim, você pensa tá, digamos assim, eu tinha um amigo que ele tinha muita raiva, e eu pensava assim, tá, mas porque que ele tem raiva, as vezes eu procurava, tinha um problema com aquilo e não achava o porquê e eu pensei “será que é algo relacionado à história dele?” Porque as vezes na matéria, alguma coisa aconteceu lá atrás, que gerou isso e aí eu fui pensando e ah, eu vi que tinha um problema com o pai que gerava em casa e isso foi crescente e desde criança ele não sabia, digamos assim, transmitir o afeto e isso gerou que hoje em dia ele não consegue ser carinhoso, digamos assim, um exemplo,*

*então... eu vi...foi um...a forma que a história usou pra analisar o contexto histórico, eu usei, sei lá, pra analisar meu amigo e isso me ajudou (...)*” (Antônio, 18 anos, 4º inf.).

Essas duas últimas respostas mostram os estudantes utilizando conhecimentos provenientes da educação escolar para compreender a realidade da vida humana social e individual; indicam um entendimento de que a realidade do homem tem um desenrolar histórico, não é dada, não é simples, não pode ser compreendida somente pelo que apresenta na superfície ou nas explicações que circulam hegemonicamente. Observamos que Lígia, no momento, como ela disse, não conseguiu conceituar completamente isso, mas chegou bem perto, ao dizer: *“enxergar além disso, além da massa, além do que você tá... além do que as pessoas tentam ... não vou dizer manipular, acho que manipular talvez não caiba perfeitamente aqui, mas eu não tenho outra palavra no momento”*.

Tanto Antônio como Lígia responderam afirmativamente ao serem questionados se é possível, por meio do conhecimento, alterar a realidade social. Antônio, juntamente com Amélia, também do 4º ano, e os outros três estudantes do primeiro ano, falam da transformação da realidade social por uma maior capacidade de análise, que auxilia em uma escolha mais consciente de governantes. Lígia diz sobre ações mais autônomas, que se apropriam do conhecimento científico para alterar situações sociais específicas:

*“Uma pessoa que não tem energia por exemplo, a comunidade não tem energia, a pessoa que tem conhecimento de que...por exemplo, eles tem um rio ali perto, eles não tem energia, eles se servem do rio, bebem água do rio, como eu disse eles tem que tratar a própria água, essa pessoa também que tem o conhecimento ela sabe que se ela fizer uma turbina daquela água, que é o princípio da energia hidráulica transformando energia mecânica em energia elétrica, ela consegue fornecer eletricidade pra toda aquela região, mudando o cenário, fazendo com que eles tenham energia”* (Lígia, 18 anos, 4º quim.).

Então, entendemos que essa aluna, que anteriormente falou do conhecimento das áreas humanas para compreender a realidade política atual do país, nesse momento, utiliza um conhecimento mais próximo de sua área de formação técnica (química), para imaginar estratégias de atuação sobre a realidade, também apresentando uma perspectiva de transposição da teoria para a prática e de que a vida, especificamente humana, depende da ciência. Da mesma forma que Antônio, como já vimos, quando diz que o funcionamento da escola, enquanto estrutura física, depende da matemática.

Apesar de as alterações sociais, das quais os alunos falam, serem transformações pontuais, dentro da estrutura social vigente, e não baseadas na análise da totalidade social, com vistas à intervenção sobre sua estrutura a favor da autonomia do trabalhador, entendemos, nessas falas, que eles relacionam os conteúdos acessados na escola com a atividade humana. Isso provavelmente se deve às características do ensino técnico integrado ao Ensino Médio que, mesmo existindo em acordo com os limites da sociedade capitalista, consegue promover uma vinculação maior e melhor do conhecimento com a prática, em comparação ao Ensino Médio puramente propedêutico. Essa característica de ser mais incisiva quanto aos conceitos teóricos e à ciência, vinculados ao processo produtivo dessa modalidade de ensino, é essencial na adolescência. Isso porque, ao considerar que o desenvolvimento depende da atividade que a condiciona, no contexto da sociedade que a exige, então, nesse período do desenvolvimento, determinado pelo preparo para o ingresso na vida adulta, que, portanto, envolve essencialmente o trabalho, o estudante precisa ter acesso a um tipo de conhecimento que ofereça alcance à ciência e cultura - historicamente produzidas pela humanidade - e à explicitação da interdependência entre ciência e trabalho. Tudo isso possibilitará mudanças qualitativas no psiquismo, que levam à sua complexificação para níveis mais elevados de pensamento.

Assim, é essencial destacarmos as possibilidades dessa modalidade de ensino, no que diz respeito ao desenvolvimento psíquico, pois percebemos, nas entrevistas, os adolescentes entendendo e utilizando o conhecimento como mediação essencial para compreender a realidade, além de elaborarem respostas que valorizam a educação de qualidade a que têm acesso, como expressa Lígia, ao comparar sua formação com a de alunos que estudam na escola particular em que ela faz curso pré-vestibular:

*“(...) não querendo me colocar na frente, em cima dos outros, em posição superior ... mas assim, em questão de interpretação de texto, até mesmo na escrita de uma redação, eu fico muito à frente de outras pessoas porque eles não tiveram acesso à biblioteca que nós temos aqui, eles não tiveram acesso à carga horária que nós tivemos aqui de sociologia, de filosofia, que foi muito boa (...)*

*(...) o que a gente teve aqui foi diferente de só o professor passar a matéria, foi o professor passar a matéria e ... no nível que ele queria a nossa compreensão, ele também passava outras atividades até que atingíssemos a compreensão da matéria, e quando a gente atinge essa compreensão da matéria, a gente começa a relacionar ela com os outros fatos que tem na nossa vida” (Lígia, 18 anos, 4º quim.).*

A estudante aponta indicativos da qualidade do ensino que recebe; notemos que ela credita sua habilidade de interpretação de texto ao acesso ao acervo da biblioteca, ou seja, entende que sua capacidade de pensar e de escrever o que pensa, por meio de uma redação, depende da aquisição do conhecimento formal, contido nos livros. A estudante também aponta o avanço do nível de assimilação dos conteúdos que os professores conseguem fazer os estudantes atingirem e de como isso produz a capacidade de abstração. Ou seja, ela descreve, em certa medida, o que se espera da formação escolar de nível médio, as condições que tornam possível o desenvolvimento psíquico na adolescência, a formação do pensamento por conceitos nesse período, por meio do qual, como descreve Vigotski (1996), se conhecem os nexos subjacentes à realidade, as leis que regem e ordenam o mundo, percebido pela construção de uma rede de relações lógicas.

Temos, então, em uma análise do conjunto das respostas, que, em vários momentos de suas falas, os estudantes, principalmente os do quarto ano, que já têm uma trajetória educacional maior dentro do Instituto Federal, indicam que o conhecimento serve ao desenvolvimento e está diretamente implicado com a atividade humana. Isso porque possibilita a compreensão de mundo; porém, também reproduzem muito repetidamente um discurso que ecoa pela sociedade como um todo, e que se materializa na voz de pais, educadores, empregadores e meios de comunicação, de que uma educação de qualidade lhes proporcionará um bom emprego, um bom salário.

E, mesmo quando os estudantes encontram vozes divergentes, como sabemos haver muitas nos Institutos Federais e outras escolas públicas pelo país, é difícil que se sobreponham à realidade concreta encontrada na vivência social do trabalho. Assim, a promessa de um bom emprego, advindo de uma boa formação, é o que de fato motiva os estudantes a permanecerem em um Ensino Médio para o qual tiveram que enfrentar um processo seletivo; tem duração de 04 anos, ao invés de 03, como em outras escolas; em uma instituição que estabelece exigências de aprendizagem e de dedicação de carga horária maiores que a maioria das outras instituições, o que não permite o ingresso no mercado de trabalho; na maioria das vezes, se localiza distante de seus bairros ou em outra cidade (como 02 dos entrevistados) e que não oferece alimentação gratuita (há auxílios-alimentação, mas não para todos). Tal condição é muito bem retratada por Manoel, que está cursando o primeiro ano do Ensino Médio pela segunda vez, porque passou no processo seletivo do Instituto Federal e optou por ingressar, mesmo não podendo aproveitar, por questões curriculares, o primeiro ano que já havia realizado em outra escola pública. Filho de mecânico de carros e dona de casa, residente em outra cidade da região, relata:

*“(...) eu fico bastante aqui na escola a tarde pelo fato de ter bastante trabalho aqui na escola, daí de vez em quando eu tenho que ir no atendimento porque eu não entendi um conteúdo, e eu tenho que ficar a tarde, e eu acordo muito cedo, tipo cinco horas eu tenho que tomar banho, me arrumar e de vez em quando assim...daí eu tenho que fazer meu café e de vez em quando não dá pra mim fazer o meu almoço, daí eu tenho que usar meu cartão, pra isso eu tenho que saber quanto dinheiro eu tenho e quanto eu posso gastar” (Manoel, 16 ano, 1º inf.).*

E ao ser questionado sobre o que acha da afirmação “estudar para ser alguém na vida”, responde:

*“Eu acho que se você tem um conhecimento né, um certo conhecimento científico, a pessoa que vai te contratar...eu acho...a pessoa que vai...que tá precisando né, que tem aquela vaga que você precisa, eu acho que ela vai preferir contratar você que tem um conhecimento maior, porque cê tem...é...um pouco mais matérias assim no seu currículo do que uma pessoa que não tenha tantas, eu acho que isso” (Manoel, 16 ano, 1º inf.).*

Como resposta a essa mesma pergunta, que foi introduzida justamente para tentar observar a relação que os estudantes estabelecem entre o “estudar” e o valor do conhecimento, outros dois estudantes, uma do quarto ano e outro do primeiro, responderam no mesmo sentido que Manoel e os outros três estudantes responderam, que estudar gera um acréscimo de valor humano, lhes permite serem pessoas melhores. Assim, entendemos que, mesmo que os estudantes claramente façam a associação da educação escolar com o desenvolvimento psíquico e compreensão da realidade, em muitos momentos das entrevistas - e em uma leitura geral delas -, esse entendimento fica em segundo plano e a principal relação estabelecida entre conhecimento e trabalho é a da utilização daquele para incrementar o valor da venda deste.

Isso provavelmente se deve ao que explica Acanda (2017), ao apontar que a estrutura social que os homens criam, ao produzirem sua vida material e sob a qual vivem, condiciona sua subjetividade, sendo que todo modo de produção “é também um modo de produção da realidade, um modo de produção da subjetividade social. Enquanto modo de produção do sistema das relações sociais e da subjetividade, o capitalismo é um modo de apropriação da realidade” (pp. 37-38). Do mesmo modo, as falas dos estudantes evidenciam um “modo de apropriação da realidade”, em que a educação escolar e o papel do conhecimento na vida humana servem muito mais ao mercado de trabalho do que ao desenvolvimento das máximas potencialidades e satisfação das necessidades essencialmente humanas, mesmo que também percebam e relatem esse último sentido.



No sentido do que fala Acanda (2017), temos que a própria forma como a escola se organiza, o modo como os conteúdos são apresentados aos indivíduos, muitas vezes, são fatores impeditivos do “domínio consciente das condições e contradições da realidade” (Saviani, 2012, p. 04), que possibilitam alterações na estrutura da sociedade, pois isso exige a formação de atitudes perante a vida, as pessoas e as atividades sociais diferentes. Ademais, muitas vezes, são totalmente contrárias ao modo hegemônico de funcionamento da sociedade atual, de maneira que a escola dificilmente consegue transpor, principalmente, por ser constantemente visada pelo capital, como vimos, por exemplo, na determinação da formação por competências, indicada pelo Banco Mundial - explicada por Deitos (2019) - e na própria história da educação profissional no Brasil, abordada na seção 2.

Assim, a realidade que se apresentou pela fala dos estudantes, mediada pelas construções teóricas, revela que os adolescentes demonstram ter clareza e elaboram explicações consistentes sobre a relação entre o acesso ao conhecimento científico, proveniente da escola, e o desenvolvimento psíquico, bem como no que diz respeito à necessidade da ciência para a compreensão da realidade, que possibilita viver a vida essencialmente humana; isso, principalmente, em relação aos do quarto ano, provavelmente, por terem uma trajetória educacional maior dentro de uma instituição que proporciona o acesso à educação de qualidade. Mas, na análise da totalidade das respostas, podemos ver que esse entendimento concorre em desvantagem com a compreensão da educação escolar como um elemento que agrega à formação de mão de obra - e ao acesso ao mercado de trabalho -, servindo para lhes proporcionar um bom emprego, um bom salário. Nisso, revela-se a condição contraditória da própria escola na sociedade capitalista, da qual o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, executado nos Institutos Federais, não está apartado, mesmo que algumas respostas apresentem elementos que indicam uma relação mais consistente entre a ciência, contida nos conteúdos escolares, e a atividade humana, o que provavelmente se deve às características dessa modalidade de Ensino Médio.

Entendendo isso, seguiremos para o próximo eixo, com a análise agora voltada às diferenciações e relações elaboradas pelos adolescentes sobre as disciplinas gerais e específicas, que compreendem o currículo do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio.

#### **4.4.2 Eixo II - Disciplinas gerais e disciplinas específicas do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio e atividade humana**

Se vimos, no eixo I, a compreensão dos estudantes sobre o conhecimento escolar como um todo para o desenvolvimento e compreensão da realidade, neste, analisaremos como os adolescentes entendem a diferenciação entre disciplinas gerais e específicas, que compõem o currículo do Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio e as relacionam com a atividade humana. Isso nos dará uma aproximação maior do objetivo da pesquisa, que é a compreensão dos adolescentes sobre a relação entre escola e trabalho

Como vimos na seção 02, as disciplinas, denominadas gerais, são as que abrangem o núcleo básico comum de formação de nível médio e, portanto, cursadas por todos os estudantes do Ensino Médio; as específicas são as que compreendem conhecimentos relativos exclusivamente ao curso técnico profissional, realizado pelo estudante. Assim, buscaremos entender as diferenciações que os adolescentes traçam entre elas e como eles as relacionam com a atividade humana.

Segundo a formulação contida em Mec/Setec (2007), o currículo integrado deve organizar o conhecimento e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem “de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender” (p. 42). Mas, observamos que o conjunto das respostas dos adolescentes entrevistados, na mesma lógica do que compreendemos no eixo I, ao falarem sobre as disciplinas gerais e específicas, que compõem sua formação, relacionam a ciência contida nos conteúdos escolares, tanto gerais como específicos, de seus cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, em uma perspectiva que, além de utilitarista, também fragmenta as diferentes ciências entre si e as classifica como úteis ou para a existência fora das atividades laborais remuneradas ou para o mercado de trabalho. Ou seja, apresentam-se apartadas na totalidade da vida essencialmente humana, em que trabalho, ciência, tecnologia e cultura são indissociáveis.

Faustina, ao ser questionada sobre o porquê de a Geografia estar incluída em seu curso de Técnico em Edificações, apresenta a disciplina como uma possível utilidade para a vida fora do trabalho remunerado:

*“Bom, é... Geografia... Geografia faz a gente entender muito a questão do nosso planeta por exemplo né, porque a gente precisa saber dos mapas, as cidades, é... tem também a questão do fuso horário que a gente precisa saber, tem muita coisa em*

*Geografia que a gente precisa saber, pra gente entender mais mesmo como tá o nosso local, como a gente se locomover tudo, mais pra frente a gente quer sair do país...é isso” (Faustina, 15 anos, 1º edif.).*

Notemos que a estudante expressa algo muito próximo do que descreve Davídov (2017), ao criticar a escola anterior à revolução e afirmar que esta proporcionava “conhecimentos e habilidades utilitário-empíricos” (p. 212) e projetava “um tipo geral de pensamento” ao fixar nos estudantes o modo de pensar “empírico racionalista discursivo” (idem), ligado à prática cotidiana.

Esse pensamento tem um caráter classificador e catalogador, que garante a orientação da pessoa no sistema de conhecimentos acumulados referentes às particularidades e características externas de objetos e fenômenos, sem relação com a natureza e a sociedade. Tal orientação é indispensável para os afazeres cotidianos durante o cumprimento de ações laborais rotineiras, mas é absolutamente insuficiente para assimilar o espírito autêntico da ciência contemporânea e os princípios de uma relação criativa, ativa e de profundo conteúdo no que concerne à realidade (tal relação supõe a compreensão das contradições internas das coisas, ignoradas precisamente pelo racionalismo empírico) (Davídov, 2017, pp. 212-213).

Mesmo considerando que Faustina ainda está no primeiro ano, vemos que a adolescente, que cursa o curso de edificações e, portanto, lida com espaços físicos e humanos, não relaciona diretamente a disciplina de Geografia à compreensão científica dos elementos envolvidos em sua futura atividade profissional de trabalho. Já Manoel, também do primeiro ano, não expressa qualquer relação da Geografia com a vida cotidiana, mas fala de uma mera possibilidade de que esse conhecimento seja acrescentado em sua futura atividade profissional de técnico em informática:

*“Olha, bom...o ensino técnico de informática também tem uma matéria que chama linguagem de programação, e... bom... pra você fazer um programa, você tem que ter um certo conhecimento sobre aquilo que vai programar, aquilo que você precisa, e existe muitos softwares sobre arquitetura, urbanismo e isso envolve Geografia. E tipo assim, mesmo que você não vai mexer, pode ter a possibilidade né, tem a possibilidade de você algum dia fazer um software assim, então ela pode não tá ali juntinho, colado, mas pode ter certa ligação” (Manoel, 16 anos, 1º inf.).*

Como também vimos, na análise contida no eixo I, os estudantes expressam, em certa medida, uma capacidade de transposição dos conteúdos escolares para a prática, de maneira que identificam a ciência como necessária ao conhecimento da realidade, mas evidenciam a separação da atividade humana entre a que é vendida, para obter a

sobrevivência, e a que acontece fora do mercado profissional. Marx (2001) explica que a alienação, provocada pelo capitalismo, não é só na relação entre o homem e o resultado de seu trabalho, mas também do processo de produção, pois, para que o trabalhador se aliene dos produtos que produz, e que não lhe pertencem, ele aliena a si mesmo no processo de trabalho, pois sua própria atividade passa a caracterizar-se como um meio forçado de satisfazer outras necessidades, que não a criativa (Marx, 2011).

Entendemos que os adolescentes, em correspondência ao que vivenciam socialmente, reproduzem uma visão fragmentada dos conteúdos escolares, que não contemplam a atividade humana como uma totalidade. Isso porque a educação, com o desenvolvimento do modo de produção social capitalista, foi se distanciando de suas origens e dos conhecimentos produzidos, muito ligados à solução dos problemas da vida dos homens, os quais foram se descolando e passam a ser apresentados como algo em si mesmo, do qual não se sabe, em geral, a origem ou a contribuição real na vida - de forma geral, mas apenas específica. A escola não consegue apresentar o conhecimento inserido na vida humana, na sua reprodução e na sociedade, porque responde a um modo de produção em que a atividade dos homens é fragmentada para que o trabalho possa se apresentar como mercadoria, ou seja, como trabalho alienado.

Vigotski (1930) explica que o avanço da produção material no capitalismo provocou a divisão progressiva do trabalho e o crescente desenvolvimento distorcido do potencial humano. Ao ser destinada aos indivíduos uma função social fracionária, eles se desenvolvem parcialmente, pois outras inclinações produtivas precisam ser suprimidas. Assim, o trabalhador passa a existir em função da produção e não o contrário. Forma-se, então, uma condição de mutilação da natureza humana, que não é resultado da industrialização e desenvolvimento tecnológico do trabalho, mas da forma especificamente capitalista de organização da atividade.

Por isso, as respostas dos estudantes do quarto ano vão no mesmo sentido das dos outros estudantes, ou seja, entendem a necessidade do conhecimento para a compreensão da realidade, mas falam sobre as diferentes ciências, no sentido de que servem ou para a vida fora do mercado de trabalho ou para as atividades laborais remuneradas.

*“Porque eu acho que é necessário, eu acho que...que nem a gente tava falando antes... é... foi apresentado lá... não é algo que... “beleza, eu preciso ser técnico em informática”, mas eu preciso me limitar somente a isso? Sabe, tipo se eu tenho que conhecer exclusivamente isso eu não posso aprender outra coisa? Então eu acho assim, é legal você ter contato com outras áreas e você ter pelo menos um mínimo de conteúdo daquilo. Por exemplo, eu vou seguir informática, mas eu tendo um breve*

*conhecimento de geografia não vai... pode me ajudar na minha vida, sabe. Eu vou poder... sei lá... eu vou fazer uma viagem eu consigo ler um mapa. Então eu acho que conhecimento soma, independente da área, sabe? Então, eu acho que assim, não deve ser algo tão aprofundado que nem a gente tava falando de um profissional realmente da área, mas você ter um breve conhecimento vai te auxiliar não só na sua carreira, porque as pessoas que conhecem mais, acredito que são mais bem sucedidas ...” (Antônio, 18 ano, 4º inf.).*

Ao estabelecerem relações entre as disciplinas gerais e específicas no ensino integrado e relacioná-las à atividade, os estudantes não conseguem acessar o sentido ontológico do trabalho, caracterizado como ponto de partida para a produção do conhecimento, da tecnologia e da cultura, como a interação especificamente humana com a realidade, a fim de satisfazer as necessidades também especificamente humanas de produção e liberdade, da qual fala Ramos (2008), ao estabelecer as concepções do Ensino Médio Integrado. Para a autora, o trabalho se constitui como prática econômica na sociedade moderna, mas não deve ser o fundamento da educação, pois esta deve integrar trabalho, ciência e cultura, opondo-se à simples formação para o mercado de trabalho, além de incorporar “valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana” (Ramos, 2008, p. 01).

Entretanto, a fala dos estudantes sobre os conteúdos, tanto dos gerais, a exemplo da Geografia, como os específicos, são principalmente voltados à capacitação profissional, para adequar a força de trabalho às necessidades do mercado, no mesmo sentido do que vimos no eixo I, como expressa Lígia, ao falar do profissional técnico que tem uma formação educacional mais consistente:

*“(...) ele consegue, ele consegue ter mais interdisciplinaridade, consegue lidar com outros problemas que outras pessoas talvez não consigam. Alguns problemas do trabalho, do cotidiano que envolvam outras coisas, senão as do técnico.*

*Entrevistadora: Que outras coisas, por exemplo, você consegue pensar?*

*Por exemplo, eu sou técnico em química, eu trabalho em determinada empresa, e nessa empresa a gente precisa, por ventura...a gente tá com problema com logística, e a gente precisa de uma nova forma de fazer a logística dessa empresa. O cara que entende de geografia ou de logística ele tem algo a mais, diferente do técnico em química, é o cara que pode dar uma nova solução, as vezes ela pode até, com essa nova solução, erguer de cargo, ser promovido” (Lígia, 18 anos, 4º edif.).*

Observamos, no que verbaliza a estudante, que a Geografia é algo que ocasionalmente pode ser acrescentado ao trabalho de técnico em química. Mas, em uma pergunta anterior, ao ser questionada sobre as disciplinas que compõem o Ensino Técnico Integrado, ela afirmou que a Geografia serviria para viajar, para não nos perdermos, assim como a Matemática, para não ser “passada para trás”, em um caixa, e o Português, para “não passar vergonha”.

Entendemos que, no mesmo sentido, ao serem questionados especificamente sobre a diferença entre um profissional, que tem boa formação nas áreas humanas, dos que não têm, os estudantes produziram respostas diversas, como o acréscimo de habilidades para o exercício profissional, evolução pessoal, aumento da inteligência, capacidade de resolução de problemas e também que esse profissional não apresenta nenhuma diferença.

Analisamos que, no conjunto das respostas sobre as ciências humanas, elas não são entendidas como possíveis meios para se compreender a realidade envolvida no exercício profissional. Os estudantes não expressam a compreensão das ciências que tratam das relações históricas estabelecidas entre os homens como parte intrínseca da atividade profissional nas áreas de informática, química e edificações, mesmo porque elas existem separadamente enquanto disciplinas escolares, inclusive, nesse modelo de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, do qual tratamos. Portanto, mesmo apresentando avanços na relação entre teoria e prática, não deixa de reproduzir o modo de apropriação da realidade, inerente à sociedade capitalista contemporânea, que, ao transformar a atividade humana em trabalho alienado e em mercadoria, separa o conhecimento do trabalho e fragmenta também o modo de compreensão do mundo, por meio da compartimentalização do saber.

A reprodução desse modo de apropriação da realidade tende a dificultar que os indivíduos reconheçam sua atividade como de fato produtora da realidade, pois gera o agenciamento de todas as capacidades humanas para o capital, de modo que o acesso aos bens imateriais da humanidade pela educação é entendido pelos jovens com a função principal de acréscimo de valor na venda do trabalho no mercado, como também se apresentou no eixo I. Ou seja, como explica Marx (2001), devido à alienação à qual está submetido o trabalhador, sua atividade se decompõe em meio de existência, sua vida genérica torna-se algo estranho, um meio de sobrevivência.

Ao se diferenciar o trabalho no sentido ontológico e o trabalho enquanto prática econômica, temos que este garante a existência, produz riquezas, satisfaz necessidades, mas tal aspecto não pode ser o principal fundamento da profissionalização em nossa sociedade (Mec/Setec, 2007). Porém, é evidente que, mesmo dentro de um projeto que se propõe a

superar a fragmentação da atividade humana ao proclamar que objetiva a formação integral do homem, é muito difícil concretizar esse ideal, pois, como assinala Ramos (2008), trata-se de uma proposta “contra hegemônica”, que demanda mudança de paradigmas, readequações na forma de pensar e trabalhar em sala de aula. Além de que entendemos que esse modelo, desde a sua formulação, para manter sua existência na realidade prática, para se sustentar suficientemente dentro da dinâmica da exploração capitalista, sofre atravessamentos e adaptações que acabam por descaracterizá-lo. Mesmo ofertando uma educação de nível médio inegavelmente de excelente qualidade, pois, como vimos na seção 02, possui excelentes condições para isso, e conseguindo, como compreendemos no eixo I, promover uma relação maior entre conteúdos escolares e a prática do trabalho, não consegue escapar da “hegemonia do positivismo e do mecanicismo das ciências, que fragmentam as ciências nos seus respectivos campos” (Ramos, 2008, p. 14)

A realidade que se apresentou, no conjunto das respostas dos estudantes, mediada pelas explicações teóricas, revela que, ao estabelecerem relações entre as disciplinas gerais e específicas, que compõem sua formação, e relacioná-las à atividade humana, os adolescentes entrevistados revelam uma perspectiva utilitarista e fragmentada da educação escolar, que abarca as relações educativas de maneira cada vez mais pujante e valoriza o conhecimento muito mais como acréscimo de valor, na venda da força de trabalho, do que como constituintes da totalidade da vida, em que atividade, ciência, tecnologia e cultura são indissociáveis.

Os adolescentes não acessam o sentido ontológico da atividade humana, que é ponto de partida para a produção do conhecimento, da tecnologia e da cultura, o modo de interação com a realidade característico dos seres humanos e que satisfaz as necessidades também especificamente humanas de produção e liberdade. As respostas diferenciam, então, os diversos conteúdos escolares entre suas possibilidades de utilização para a capacitação profissional, adequação da força de trabalho às necessidades do mercado e sua utilidade para a vida fora do trabalho remunerado. Expressam, portanto, o modo de apropriação da realidade própria da sociedade capitalista contemporânea que, para explorar a atividade humana, como mercadoria, a divide, destrói sua integralidade, separa a ciência e o trabalho que formam sua estrutura e fragmenta o modo de compreensão da realidade, por meio da compartimentalização do conhecimento que se expressa nas diferentes disciplinas escolares.

Assim, seguiremos para o último eixo, por meio do qual, juntamente com o conjunto da análise, tentaremos abranger como os estudantes entrevistados entendem a relação entre educação e trabalho.

#### 4.4.3 Eixo III – Educação e Trabalho

Chegamos, assim, a esse eixo que incide diretamente no objetivo geral da pesquisa, o qual é verificar a compreensão dos adolescentes, atendidos pela modalidade de ensino específica que abordamos, sobre a relação entre educação e trabalho.

Observamos nas entrevistas que, quando os adolescentes são questionados sobre o porquê de as pessoas estudarem, todos relacionam a frequência a uma escola ao acesso aos bens imateriais e dois mencionaram o trabalho. Como também observamos, na análise dos eixos I e II, ambos relacionam a educação ao trabalho enquanto prática econômica, colocando-o como mercadoria que pode ter maior valor agregado e ser mais facilmente vendida no mercado, se o trabalhador obtiver maior qualificação para realizá-lo:

*“(...) eu vim de uma família que não estudava muito, então a falta de estudo, a gente vê as consequências, ah queria um emprego, mas faltava estudo, então parece que a vida dos meus pais foi dedicada pra mim estudar, porque eles sabiam do peso que aquilo teria, então desde pequeno foi isso, questão de uma melhora de vida (...)”* (Antônio, 18 anos 4º inf.).

*“Ah, eu acho assim... que a gente estuda pra ter conhecimento e ter um certo preparo pro mercado de trabalho, até porque pra você ter assim uma boa base pra trabalhar você precisa de estudo. Tanto em áreas de exatas como de humanas, porque você tem que saber vender, fazer contas e também tem que saber influenciar a pessoa a comprar aquele produto”* (Manoel, 16 anos, 1º inf.).

As respostas de Antônio e de Manoel (assim como a fala de todos os estudantes em geral) expressam a estruturação do modelo de educação formal presente na sociedade contemporânea, elaborada a partir de condições sociais de transformação da atividade essencialmente humana em mercadoria, que, portanto, separam o homem do que ele mesmo produz. É o que Duarte (2012, p. 7) aponta como o “caráter contraditório do processo no qual é gerada a necessidade social da educação”, explicando que a vida, moldada pela sociedade capitalista, determina a produção material e a produção e apropriação do saber; por isso, gera uma educação escolar de caráter alienado e alienante.

Ou seja, a educação está inserida em um processo histórico concreto em que a própria atividade vital do homem é colocada no mercado, o trabalho; então, como também vimos no eixo II, além de produzir mercadorias, “produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria (Marx, 2001, p. 111)”. A educação, como assevera Ramos (2011), funciona, dessa forma, para atender aos objetivos do capital, visando formar



trabalhadores que meramente adaptam suas forças às exigências do trabalho colocado no mercado, descolado de seu sentido ontológico.

Assim, dentro dessa lógica, se processam ideias como a de que é necessário estudar “para ser alguém na vida”, “para melhorar de vida”, como disse Antônio, que revelam, como já discutimos, o conhecimento como mercadoria, que existe para ser vendido e negociado, ou seja, que pode ser trocado por dinheiro e possibilitar acesso a bens de consumo e ascensão social. Isso agrega também o discurso de que as camadas mais empobrecidas da população sofrem com o desemprego, pois não possuem qualificação educacional adequada, então, bastaria ser ofertada essa qualificação e o esforço pessoal dos indivíduos para que o problema se resolvesse. Esse é um discurso enganoso, de que somente o acesso à educação basta para a superação da desigualdade, como se esta não fosse fator essencialmente necessário para a estrutura e funcionamento da sociedade capitalista.

Já, ao serem questionados, agora, especificamente, sobre como a educação escolar se relaciona com o trabalho, cinco dos seis adolescentes explicaram a necessidade de apropriação do conteúdo das disciplinas para atender às demandas do mercado de trabalho e ao exercício de profissões determinadas, em uma perspectiva utilitarista do conhecimento, como também se delineou nos eixos I e II.

*“Bom... é... em tudo, porque pra você fazer alguma coisa, alguma profissão, acho que qualquer profissão, cê (sic) tem que saber o básico e você tem que saber o que você tá fazendo né. Por exemplo, leitura é essencial no trabalho, em qualquer trabalho, matemática também é essencial em qualquer trabalho, então a gente usa pra tudo (...)”* (Faustina, 15 anos, 1º edif.).

Vemos que os adolescentes reproduzem a ideia de uma educação adequada à manutenção da produção. Dizem sobre a “qualificação” conveniente ao capital ofertada ao trabalhador, por um processo em que a escola está comprometida (Kuenzer, 1988). Trata-se da necessidade mínima de qualificação geral para o trabalho, que o currículo da escola elementar universalizada passou a suprir, a partir das demandas advindas da industrialização (Saviani, 2007).

Ao ser obrigado a vender seu trabalho, o trabalhador aliena-se de sua atividade em troca da sobrevivência; isso significa que, para manter sua vida, o trabalhador vende uma parte dela, a parte mais importante, as “potências essenciais humanas formadas historicamente, a essência de sua individualidade” (Saviani & Duarte, 2015, p. 27).

Das cinco respostas que falam sobre a educação ser necessária para atender ao mercado de trabalho, três tratam especificamente sobre o Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio como uma qualificação que agrega valor ao trabalho, atendendo melhor ao mercado e o tornando mais facilmente vendável:

*“(...) bom, eu estou na escola técnica e já tá me preparando assim... pro trabalho... é... por exemplo, a gente tem uma matéria aqui na escola, no meu curso, que é suporte técnico, que a gente aprende a... mexer com o próprio computador, mexer com softwares e hardwares e a instalar vários drivers, então a gente já basicamente... a gente já tem uma certa base pra começar a trabalhar (...)”* (Manoel, 16 anos, 1º inf.).

*“Bem, o Ensino Médio Integrado daqui primeiro que ele não te dá só o Ensino Médio, ele te dá algo a mais que é técnico, que já tá intimamente ligado com o trabalho que você provavelmente vai querer exercer depois de terminar aqui, ou às vezes você quer entrar numa graduação, e eu acho que o técnico também, quando a gente fala de trabalho, ele te coloca um pouco à frente de outros...vou dizer por mim, ele me colocou um pouco à frente de outras pessoas da minha idade que estão à procura de trabalho por que eu tenho técnico e talvez outras pessoas não, eu consigo determinada vaga mais facilmente”* (Lídia, 15 anos, 4º quim.).

*“(...) aqui no IF ... é... a gente aprende programado praticamente pra entrar no mercado de trabalho e cumprir aquela determinada função(...)”* (Antônio, 18 anos, 4º inf.).

Se, como já vimos, o capital distribui o conhecimento de acordo com a sua necessidade de formação de mão de obra, a escola, como aponta Kuenzer (1988), pode prestar um serviço à classe trabalhadora, ao atuar pedagogicamente para democratizar o saber sobre o trabalho, mas, ao estar articulada às necessidades da produção capitalista, inevitavelmente, serve ao capital. Nesse sentido, propagar uma proposta de escola que ensine o trabalho segundo os estritos interesses do trabalhador é ingenuidade, pois desconsidera que capital e trabalho são “pólos contraditórios, dialeticamente entrelaçados de uma mesma relação” (Kuenzer, 1988, p. 31).

Por outro lado, Kuenzer (2014) aponta que as práticas de integração do Ensino Médio, contidas em Mec/Setec (2007), obviamente, não alteram a relação entre capital e trabalho, mas visam, além do desenvolvimento intelectual, à capacidade de criar novas soluções e tecnologias que podem tornar a atuação do trabalhador mais qualificada no ambiente profissional. Isso aumenta o seu poder de negociação a favor de seus interesses, assim como suas possibilidades de qualificação continuada, como vimos em muitas falas em

que os estudantes dizem que os conteúdos do núcleo básico favorecem e valorizam o trabalho de técnico.

Observamos também que, nas respostas ao questionamento sobre como a educação se relaciona com o trabalho, quatro alunos falaram sobre a necessidade de se aprender sobre adaptações comportamentais necessárias às relações laborais, sendo eles dois do quarto ano e dois do primeiro. Em outra indagação, que perguntava o que as pessoas precisam aprender para trabalhar, enquanto todos os do primeiro ano responderam que, para trabalhar, é necessário aprender as matérias básicas, todos os do quarto ano, novamente, falaram sobre ajustamentos comportamentais necessários para as relações de trabalho, principalmente, as que envolvem habilidades nos relacionamentos interpessoais. O exemplo abaixo fala, mais especificamente, sobre adaptações a valores de empresas e à necessidade de realizar improvisos para lidar com diferentes problemas.

*“Para poder trabalhar, eu acho que valores, você pode...tem empresas que fazem isso né, tem os valores da empresa, os costumes da empresa, então não é uma coisa que você aprende na escola (...) eu mesmo fui fazer uma entrevista agora, então as perguntas eram isso, o que você faria, questões de...questões de lógica, então não é uma coisa que a gente aprende a matéria e a gente se limita àquilo parece né, e no mercado de trabalho não é só isso, você lida com pessoas, você lida com problemas, com improvisos” (Antônio, 18 anos, 4º inf.).*

Compreendemos que esse aluno, que, no momento da pesquisa, estava realizando entrevistas de emprego, pareceu ter uma apreensão maior sobre as novas demandas do trabalho, que vão além da necessidade de mínima qualificação, imposta pela industrialização, de que fala Saviani (2007), mas atendem à reestruturação produtiva, pela qual, como explica Carvalho e Martins (2016), a falência cíclica do capitalismo tem sido impedida por um aumento da produtividade ligado ao incremento da tecnologia e enxugamento constante do quadro de trabalhadores. Isso é possível somente pelo aprofundamento da exploração, que se traduz em relações de trabalho flexíveis e no agenciamento da subjetividade do trabalhador por meio de técnicas de supervisão constante, motivação para a competitividade e busca por metas. Notamos, então, como também observado na análise do eixo I, que o conjunto da fala dos estudantes revela a vida e a subjetividade humana esvaziadas de sentido e colocadas como mercadoria.

Percebemos também que, na resposta de Antônio, ele não relaciona a capacidade de solucionar o que ele chama de “questões de lógica” com o conhecimento proporcionado pela escola. Mas, voltando à questão tão recorrente nas falas dos adolescentes, que são as

demandas mais subjetivas e comportamentais do mundo do trabalho, notamos que, ao serem questionados sobre a preparação que a escola oferece para essas exigências, os três alunos do quarto ano têm opiniões diferentes.

Antônio, ao responder como a educação escolar se relaciona com o trabalho, expressa que as relações pessoais, que estabelece no Ensino Médio, funcionam como uma amostra da competitividade que enfrentará no mercado de trabalho:

*“E desde o IF mesmo a gente vê uma competição, querendo ou não as pessoas que estão do nosso lado são as pessoas que mais pra frente irão competir vagas com a gente no trabalho, então a gente tem uma, como eu posso dizer, uma pincelada antes, desde a educação”* (Antônio, 18 anos, 4º inf.).

Mas, ao responder se a escola ensina o que é necessário para trabalhar, cita que a instituição falha ao não proporcionar mais conhecimento sobre ética no trabalho:

*“(...) a minha família teve esse papel de me passar isso, mas eu acho que se eu tivesse um reforço na escola isso ia me ajudar bastante, sabe, tipo...ok, a gente sabe o que é certo e errado, mas nada limita eu tipo reforçar isso, chegar e falar assim “ó, se acontecer tal coisa no trabalho, que que cê (sic) vai fazer”, por exemplo (...)”* (Antônio, 18 anos, 4º inf.).

Já Lídia, que, ao longo de toda a entrevista, demonstra uma opinião muito positiva em relação à formação que obteve, ao responder sobre o que é necessário para trabalhar, fala dos relacionamentos interpessoais e afirma que aprendeu isso na escola:

*“(...) não é uma matéria, mas a gente aprende na escola, a gente aprende a se relacionar em grupo, aprende a se relacionar com o professor, que querendo ou não é um tipo de chefe também. A gente aprende a se relacionar com quem a gente gosta, com quem a gente não gosta, e de certa forma aprendemos a trabalhar também”* (Lídia, 15 anos, 4º quim.).

E Amélia, de maneira muito parecida, ao ser questionada se o que aprendeu no IF se relaciona com o trabalho, afirma:

*“Sim, porque eu penso assim, aqui a gente tem o relacionamento nosso, tipo eu com os colegas, eu com o professor e lá fora vai ter o relacionamento eu colega de trabalho, eu com patrão, então meio que é uma base”* (Amélia, 18 anos, 4º edif.).

Notamos que Amélia e Lídia, ao falarem de relacionamentos e associarem a figura do professor à de chefe e patrão, estão expressando um aprendizado ou treinamento obtido no ambiente escolar sobre relações de hierarquia e produtividade, reproduzidas nesse contexto, pois a escola, por não estar apartada da sociedade, reflete seus padrões de funcionamento. Assim, a fala das estudantes sobre aprender a se relacionar representa a repetição das relações interpessoais como relações de produção capitalistas no espaço escolar. Ou seja, como consequência da perda do sentido ontológico da educação e do trabalho, no contexto capitalista, a escola reproduz, como aponta Ramos (2011), a adaptação da força de trabalho ao mercado, o que, podemos acrescentar, inclui as relações pessoais. E, assim, anula a formação de projetos de vida fundamentados nas relações sociais, que possibilitem movimentos coletivos de transformação da sociedade a favor do interesse dos trabalhadores.

Lessa (2012), em uma crítica à ideia de que a consciência revolucionária poderia nascer e se desenvolver no espaço escolar, pela atividade do professor, e que, portanto, a educação formal poderia ser em si e por si revolucionária, aponta que a instituição escolar reproduz a hierarquia da estrutura de classes, já que nasce da necessidade de reprodução dessa sociedade. Assim, o professor é a primeira face do Estado com a qual a criança tem contato e o espaço escolar é organizado para o controle dos alunos por seus agentes.

O autor critica o que ele considera uma já ultrapassada possibilidade reformista da ordem burguesa, que não se caracteriza como uma alternativa historicamente viável em favor do proletariado, apontando que a escola e a relação professor-aluno são uma necessidade da sociedade de classes, uma vez que, em uma “sociedade que supere as classes sociais, a escola será tão imprestável quanto a exploração do homem pelo homem ou quanto a família monogâmica (patriarcal)” (Lessa, 2012, p. 48).

Trazendo a análise para a perspectiva da periodização do desenvolvimento humano, é importante notarmos que os estudantes dos primeiros anos citam a influência da escola para o comportamento adequado no trabalho em outros momentos da entrevista, mas de modo muito mais breve, superficial, sem maiores elaborações. Podemos entender, então, que, nos alunos do quarto ano, a fala sobre esse assunto é mais pujante, pois estão mais próximos da atividade de trabalho, em um período que Elkonin (1960) explica ser determinado pela atividade-guia profissional/de estudo - uma segunda fase da adolescência, em que o jovem já liga a atividade de estudo ao vislumbre de uma vida profissional. Os adolescentes do quarto ano tiveram a oportunidade de desenvolver, mais consistentemente, ao longo da adolescência, o pensamento por conceitos e a capacidade de refletir sobre as relações sociais, visto que, como elucida Vigotski (1996), há uma nova configuração da atividade intelectual nesse período, que se

processa de modo bastante complexo e depende do confronto do pensamento com novas exigências; possibilita a independência do pensamento, em relação à base concreta da realidade, e proporciona ao jovem o acesso à consciência social.

Sabemos que, na formação que esses adolescente obtiveram, assim como provavelmente outros alunos de Ensino Médio, não havia disciplinas que tratavam especificamente de relações interpessoais e comportamento no trabalho, mas esse aprendizado, como sinalizam Antônio, Lídia e Amélia, acaba acontecendo cotidianamente em meio às relações educativas, por serem relações sociais em um meio institucionalizado, que, portanto, reproduzem valores, como competitividade, hierarquia e a necessidade de bom relacionamento interpessoal, voltado à produtividade, que podem ser empregados ao ambiente institucional de trabalho.

A própria situação social de desenvolvimento dos adolescentes demanda que, em meio às relações com os educadores, busquem, de acordo com Elkonin (1960), exemplares de ser humano que terão sua vida e conduta como modelo para a imitação. Isso tendo em vista que a mudança do lugar social, que esses jovens estão prestes a enfrentar, provoca o que Tolstij (1989) chama de sentimento de adultez, pois exige “a captação e assimilação de normas, valores e procedimentos de conduta no mundo dos adultos e suas relações” (Tolstij, 1989, p.127).

Além disso, como explica o mesmo autor, devido à situação social de desenvolvimento em que se encontram os entrevistados, os quais já possuem objetivos sociais que incluem o trabalho, mas que ainda não podem ser realizados, concebem e se relacionam com o mundo adulto apenas no plano ideal. Compreendemos, portanto, que, por isso, não possuem clareza sobre o que de fato o trabalho, enquanto atividade característica da vida adulta, e deformado pela sociedade de classes, lhes exigirá em termos tanto de conhecimento quanto de comportamento. Assim, entendemos que, ao falarem sobre a relação entre educação e trabalho, além de reproduzirem a ideologia que mantém as condições do trabalho na sociedade capitalista, reproduzem idealizações, as quais, como afirma Tolstij (1989), quando transformarem-se em realidade, os tirarão da condição de adolescentes e os farão adultos.

Temos, então, que a realidade que se apresentou no conjunto das respostas dos estudantes, sobre a relação que estabelecem entre educação e trabalho, mediadas pelas explicações teóricas, demonstram que os estudantes relacionam educação escolar, principalmente, com qualificação para o trabalho, expressando que este pode ter maior valor agregado e ser mais facilmente vendido no mercado se o trabalhador obtiver maior qualificação para realizá-lo. Inclui-se, na mesma lógica, o Ensino Técnico Integrado ao

Ensino Médio, como uma qualificação de valor que atende melhor ao mercado e torna a força de trabalho mais facilmente vendável. Os estudantes vivem e expressam, portanto, a estruturação do modelo de educação formal da sociedade contemporânea, que, elaborada a partir de condições sociais de transformação da atividade essencialmente humana em mercadoria, não foge de suas limitações, incluindo-se nesse campo o Ensino Técnico Integrado.

Outro ponto de análise, que merece destaque, são as falas dos estudantes, especialmente os do quarto ano, sobre a necessidade de se aprender sobre adaptações comportamentais, necessárias às relações de trabalho, principalmente, as que envolvem habilidades nos relacionamentos interpessoais. Ao falarem de relacionamentos e associarem o papel do educador ao de chefe e/ou patrão, revelam os padrões de funcionamento das relações educativas, atrelados à lógica capitalista, que colocam a vida e a subjetividade humana, esvaziadas de sentido, como mercadoria.

Podemos entender que os adolescentes do quarto ano se preocupam mais sobre como devem ser as relações sociais no trabalho, uma vez que apresentam uma situação social de desenvolvimento que os coloca mais próximos da atividade laboral, mesmo que ainda apenas no plano ideal, e a conecta de modo mais pujante à atividade de estudo. Isso demanda que, em meio às relações com os educadores, os jovens busquem modelos de ser humano que terão sua vida e conduta como imagem para a imitação das relações sociais, as quais, futuramente, serão relações sociais de trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, propusemo-nos a dissertar sobre como os adolescentes atendidos pelo Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio, executado nos Institutos Federais, compreendem a relação entre escola e trabalho. Abordamos educação, trabalho e constituição humana, ensino técnico integrado no contexto dos Institutos Federais e adolescência, para entendermos como ocorre a compreensão desses jovens sobre a educação para o desenvolvimento humano e apropriação do mundo, as relações que eles estabelecem entre as disciplinas gerais e específicas do Ensino Técnico Integrado com a atividade humana e, afinal, entre educação e trabalho. Esses aspectos foram discutidos em eixos, possibilitando uma análise que reflete o resultado de disputas ideológicas sobre a relação entre educação e atividade laboral para a construção do processo de humanização das novas gerações, as determinações impostas pelo poder econômico nas condições de educação e trabalho e, conseqüentemente, no desenvolvimento humano, durante o período da adolescência.

Educação e trabalho, como vimos ao longo desta dissertação, são inerentemente implicados com o desenvolvimento do homem enquanto espécie e enquanto indivíduo pertencente a essa espécie. A aquisição e o desenvolvimento da condição humana pelos homínídeos dependem do trabalho, pois as particularidades de sua atividade possibilitam, diferentemente dos outros animais, o controle e o domínio da natureza e propiciam a acumulação de seus resultados em bens materiais e imateriais – os quais podem ser compartilhados por relações educativas. A característica social da humanidade está vinculada ao trabalho e à educação, uma vez que libertaram o homem das limitadas determinações naturais e colocaram seu desenvolvimento em um percurso que é histórico e social, ou seja, que acontece pela objetivação e apropriação dos bens produzidos pela atividade ao longo do tempo.

A essência humana é a possibilidade de produzir e reproduzir sua própria condição de existência para além das determinações biológicas, já que concomitantemente à transformação da natureza pelo trabalho, acontece a transformação do homem, pois a sociabilidade e a linguagem derivadas da atividade, pela necessidade de os indivíduos compartilharem e comunicarem suas experiências, foram fundamentais à formação do cérebro humano ao produzirem a capacidade de superação da relação por reflexo instintivo e o alcance de uma relação consciente com a realidade, em uma forma superior de psiquismo que, por sua vez, requalificou a relação do homem com a natureza, ao livrá-lo da dependência das



propriedades imediatas do mundo. Isso inaugurou a forma particularmente humana de desenvolvimento, essencialmente vinculada à sociabilidade, dependente da transmissão da cultura material e intelectual, ou seja, da educação. Produzir e apropriar-se da realidade forma o psiquismo humano, pois, para viver no mundo humanizado, transformado pelo trabalho, o homem precisa acessar, por meio de relações educativas, o que foi acumulado pela ação de outros homens; é isso que lhe dará a possibilidade de reproduzir a atividade e, conseqüentemente, as características psicológicas humanas.

Assim, quando se trata de formação humana há uma inerente relação entre trabalho e educação, já que fazem parte da mesma lógica de produção e reprodução da vida, caracterizada como humana, de como o homem produz sua existência, transformando a natureza pelo trabalho, e de como as aquisições desse processo são compartilhadas com outros homens pela educação. Entretanto, em consonância com o desenvolvimento histórico, principalmente no que se refere às demandas de exploração do trabalho do modo de produção contemporâneo, os processos laborais e educativos diferenciaram-se progressivamente, tornando a educação institucionalizada e intrinsecamente voltada à formação de trabalhadores adequados à lógica de funcionamento desse modo de produção. Por isso, mesmo que consiga produzir desenvolvimento por promover o acesso a bens imateriais, o objetivo principal da escola é muito mais atender à lógica da produção do que ao desenvolvimento humano pleno, realidade que se apresenta refletida na análise da fala dos adolescentes entrevistados, que demonstram que entendem de maneira consistente a relação entre o conhecimento científico, proveniente da escola, o desenvolvimento psíquico e a compreensão da realidade; mas também indicam que essa compreensão concorre em desvantagem com a de que a educação escolar seja um elemento formador de mão de obra e que exista para o acesso a um bom emprego e obtenção de um bom salário.

Reconhecemos também esse inerente vínculo entre a educação institucionalizada e as demandas de exploração do trabalho ao observarmos, no contexto de reestruturação produtiva, os mais recentes direcionamentos para as relações educativas, que compreendem um modelo de formação por competências, que objetivam moldar a formação do psiquismo dos trabalhadores para a realização de um trabalho massivamente alienado, que captura a subjetividade dos indivíduos por meio de supostas técnicas de motivação, que induzem à extrema competitividade e individualismo e que, na verdade, mascaram uma constante e profunda supervisão não apenas do que o trabalhador executa, mas do que ele pensa e sente. Falas de alunos sobre atender a valores de empresas, competitividade entre colegas e relacionamentos interpessoais adequados a ambientes profissionais expressam como o

controle e direcionamento para a formação de trabalhadores subjetivamente comprometidos com os objetivos do mercado de trabalho se realiza de modo efetivo, respondendo ao modo de funcionamento geral da sociedade.

E é devido à formação do psiquismo humano ser dependente da transmissão cultural que o modo como as relações educativas acontecem é tão essencial para o andamento histórico da sociedade, por isso, a maneira como as futuras gerações são formadas e como são educadas as diferentes classes sociais é alvo de constantes disputas políticas, pois trata-se fundamentalmente do direcionamento da formação do psiquismo, o que inclui os pensamentos, as ideias e os sentimentos dos novos membros da sociedade. Isso torna a educação institucionalizada muito útil para a manutenção e novos ajustamentos necessários aos interesses da classe dominante, ou muito ameaçadora, se não for muito bem controlada e direcionada a seus objetivos.

Nas configurações políticas atuais do Brasil observamos que esse controle tem sido feito de uma maneira que pode ser considerada assustadora, pois é permeada por uma orientação ideológica que torna a educação pública de qualidade uma inimiga a ser combatida. Assim, temos visto investidas, de modo muitas vezes bastante obscuros e rasteiros, com mentiras em redes sociais e nas próprias declarações de governantes e gestores, que propagam informações enganosas que levam à depreciação das instituições de ensino, por meio de ataques de cunho moral à figura de professores, pesquisadores e pensadores, colocando-os como “doutrinadores”, vulgares e inúteis e as instituições públicas como locais de uso de drogas, depravação e geradoras de gastos excessivos. Formam-se assim construções ideológicas que visam a desvalorização e até mesmo a negação do conhecimento científico, especialmente o das ciências humanas, fundamentando-se em movimentos retrógrados, que confundem organização com autoritarismo e que se embasam em proposições idealistas para tolher ainda mais a liberdade dos trabalhadores e formá-los resignados à exploração. Ou seja, sob a ideologia da liberdade na economia e conservadorismo nos costumes, temos vivido a perturbadora combinação do atendimento das demandas de formação de trabalhadores adequados à reestruturação produtiva, que exige extrema exploração do trabalho, com a negação da ciência e ideologias autoritárias.

Com a distorção da vinculação do homem com o trabalho a educação é pensada politicamente em termos de quão lucrativo ela pode tornar os produtos do trabalho e não do quanto satisfazem as necessidades de criação e liberdade humanas, e, no Brasil, atualmente, além dos empecilhos ao acesso à ciência que enfrentamos historicamente, temos visto a substituição, no campo das disputas ideológicas, do valor dos bens imateriais acumulados

historicamente pelo trabalho humano, que criou o mundo e o psiquismo humanizados, por todo tipo de outras coisas que não são o saber científico e envolvem muito mais as crenças e as emoções dos indivíduos e que, portanto, não provocam desenvolvimento da consciência e da racionalidade, que nos permitiram atingir a imensa ampliação da vida humana para além das determinações biológicas.

Por isso ressaltamos a inegável demonstração de qualidade na oferta do conhecimento científico realizada pela instituição que enfocamos, tanto como promotora de acesso aos conteúdos, como pela produção e valorização do saber e da cultura, que se revelou na compreensão, pelos seus alunos, da necessidade da ciência para o desenvolvimento, para se viver a vida como humanos, para as necessidades especificamente humanas de produção e liberdade, algo que tem se tornado cada vez mais imprescindível tratarmos e demarcarmos de maneira intransigente, considerando que o valor do conhecimento, que até muito pouco tempo atrás, parecia ser quase hegemônico, atualmente tem sido copiosamente destruído.

É importante pontuarmos que toda a problemática, que envolve a relação entre educação e trabalho que temos discutido nesta dissertação – incluindo trabalho alienado, extrema exploração do trabalhador, provenientes da reestruturação produtiva, concepções naturalizantes de desenvolvimento, transformação da educação em mercadoria e formação unilateral –, interfere decisivamente na situação social de desenvolvimento da adolescência. Isso porque, além desse período, como todos os outros, depender da atividade, a condição da adolescência na sociedade contemporânea foi edificada como um “período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho” (Bock, 2007, p. 68). É um período comumente definindo como de preparação, pela atividade de estudo, para a vida adulta, na qual a principal atividade é o trabalho. Ou seja, a adolescência está essencialmente ligada à educação e ao trabalho.

A educação é a atividade que está destinada, ou ao menos deveria estar, aos indivíduos dessa idade; e é ela que possibilita, nesse momento, o desenvolvimento do psiquismo em seus mais altos níveis pelo pensamento por conceitos. Este caracteriza a adolescência, período em que, como conceitua Vigotski (1995), após uma gradativa complexificação das funções psicológicas, a atividade mental se desprende gradualmente da atividade objetiva externa e se interioriza. Isso só acontece, de acordo com Vigotski (2001), após um longo processo de apropriação da riqueza cultural em seus mais altos níveis – que, em nossa sociedade, ocorre fundamentalmente pela escolarização, sem a qual o pensamento por conceitos não se formará.

Mas, além de ser um momento destinado à atividade de estudo, na adolescência, essa atividade torna-se voltada ao trabalho; é o momento em que, a partir das condições materiais de vida e da classe social à qual o jovem pertence, ele realizará a escolha profissional. Mas esta, devido à forma como a produção está organizada, em que a atividade humana é transformada em mercadoria, se baseia muito mais na necessidade de venda da força produtiva para a manutenção da vida do que no valor do trabalho em si, como totalidade da ação criativa humana e socialmente útil. Isso limita o pleno desenvolvimento, ao direcionar a qualificação do trabalhador para bem exercer o trabalho alienado em um setor produtivo específico. Assim, como compreendemos nas análises das entrevistas, o sentido ontológico da atividade humana, voltada às necessidades especificamente humanas de produção e liberdade, não é acessado. O que se revela é a fragmentação da atividade, como entendemos, ao observar que, ao diferenciarem os diversos conteúdos escolares, os estudantes os classificam de acordo com suas possibilidades de utilização ou para a capacitação profissional, adequação da força de trabalho a ser trocada por dinheiro ou sua utilidade para a vida fora do trabalho remunerado.

É devido à adolescência ser caracterizada como momento de preparação para a vida adulta, em que a atividade de estudo se volta à atividade laboral, que o Ensino Médio é sempre alvo de constantes reformas, as quais refletem as disputas históricas na relação entre esse período escolar e as necessidades de mão de obra para o mercado de trabalho. Isso, mais recentemente, como já citamos, tem se concretizado em proposições para que esse nível de ensino se adapte mais a características da reestruturação produtiva, como aponta Deitos (2019). Tal modificação visa à formação de competências vinculadas à realização de tarefas específicas, o que enfraquece ainda mais a possibilidade de formação humana integral, voltada a necessidades humanas muito mais complexas do que à produção e consumo de mercadorias, de maneira que possibilita a liberdade para além do concreto e imediato, bem como a criação de novas possibilidades de existência.

Vimos que o modelo educacional que abordamos oferta conhecimento com grande qualidade, conseguindo promover uma maior vinculação entre ciência e atividade prática, em comparação com outras escolas públicas de nível médio, pois seus estudantes, consistentemente, apontam a relação entre a ciência, a atividade humana e a compreensão da realidade, mas esse modelo de ensino não se sobrepõe ao modo capitalista de apropriação da realidade e de estruturação da educação que, para manter-se, adapta-se às cada vez mais incisivas demandas de formação para a extrema exploração do trabalhador, o que se apresentou, nas entrevistas, quando os estudantes valorizam a educação escolar como uma

qualificação que agrega valor mercadológico ao exercício profissional, falam de adaptações comportamentais necessárias ao exercício profissional e colocam a própria subjetividade como mercadoria para atender às necessidades do trabalho, revelando o aumento da exploração humana pelo mercado em seus limites.

Ao observarmos e pensarmos sobre o que reproduzem os adolescentes, quando falam sobre a relação entre educação e trabalho e, inevitavelmente, relacionar esse contexto aos altos níveis de adoecimento psíquico – que a população como um todo e especialmente eles têm enfrentado atualmente –, recobramos que, em 1970 (data da publicação original na Argentina), no clássico da psicologia “Adolescência Normal”, Aberastury, mesmo dentro de seu enfoque mentalista, focado somente no indivíduo de origem burguesa, falava do que ela entendia como a outra face debaixo do discurso da “adolescência difícil”, que seria “uma sociedade difícil, incompreensiva, hostil e inexorável” (Aberastury, 1981, p. 88), a qual coloca empecilhos para o crescimento do adolescente. Hoje, a autora provavelmente se depararia com uma adolescência difícilíssima, em que o vislumbre da vida adulta coloca o jovem frente a uma complexidade enorme de condições para as quais é muito difícil estar preparado; o que Aberastury entendia como empecilhos, colocados pelos adultos para acessar um lugar na sociedade, é muito mais a falta de lugar, de fato. Além disso, retornando para a Psicologia Histórico-Cultural, que entende que o desenvolvimento depende da mediação de outro ser humano mais desenvolvido, entramos também na questão de que, além de o adolescente deparar-se com uma sociedade extremamente complexa e, portanto, a adolescência estar muito difícil, a capacidade e disponibilidade de os adultos promoverem tais mediações têm estado cada vez mais limitadas, pois eles mesmos enfrentam dificuldades de lidar com essa complexidade e vivem em condições de esvaziamento e desesperança.

Entendemos que as determinações que provocam os graves problemas que o adolescente tem enfrentado na atualidade são muitas e muito intrincadas, mas estão decisivamente implicadas com o aumento crescente das distorções nas relações educativas e de trabalho, que afetam todos os homens, porém, sobretudo, os indivíduos que estão no período de estudar (ou não ter oportunidade de fazê-lo) para preparar-se (ou não) para o trabalho (ou a falta dele). Tais distorções seguem se arraigando e mantendo o capitalismo a todo custo, sem preocupar-se sobre o quão a vida social tem se tornado extremamente “difícil, incompreensiva, hostil e inexorável”, (Aberastury, 1981, p. 88); a sociedade, de fato, se torna assim quando o homem vai se perdendo do que edificou de mais sublime ao longo de sua história, faz movimentos de retrocesso ao passado e do que o faz humano; isso inclui necessariamente a relação com outros seres humanos e as relações educativas.

Por isso, temos enfrentado, além da desigualdade e miséria, o aprofundamento da alienação, extremo individualismo, violência, negação da ciência, desvalorização dos bens culturais, perda do sentido de comunidade humana, controle do mercado sobre as políticas dos estados e sensação geral de esvaziamento subjetivo. Vivemos em um contexto em que, com o comando dos mercados sobre a totalidade da vida humana, tudo pode ser privatizado e tudo pode ser transformado em mercadoria, inclusive, a educação; mas, como já abordamos, a educação institucionalizada é espaço de contradição, pois, por meio dela, é possível a manutenção do que chamamos de humanidade e a criação de novas possibilidades de existência para os indivíduos, como vemos em tantos trabalhos acadêmicos nessa área – e vimos neste. Todavia, ultimamente, temos estado tão decepcionados que nossa análise está sempre carregada dessa decepção, o que alimenta nosso próprio sentimento de esvaziamento, por isso, vamos finalizar esta dissertação olhando para o futuro da sociedade, pela perspectiva da adolescente Lídia:

*“É...interessante quando você faz essa pergunta sobre o futuro, porque ele tem pra mim esses dois paralelos, ou ele vai ser muito ruim, se as pessoas não pensarem enquanto atividade sustentável, ciência e tecnologia, enfim, tentar continuar o desenvolvimento, ou ele pode ser muito bom se a gente olhar...se ainda tiver pessoas, como eu disse, com essa semente da educação, que olhe pra isso e fala “não, a gente pode melhorar”, complicado, mas eu espero muito que a sociedade consiga. E também, hoje com as tecnologias, com as redes sociais eu percebo que a minha geração principalmente, ela tá tomando consciência disso, consciência enquanto sair um pouco do seu umbigo e observar outras pessoas que não tem a mesma realidade da sua e poder melhorar esse ambiente é...observando algumas coisas que a outra geração fazia e que não percebia, alguns preconceitos, algumas coisas que a gente pode mudar e que tá tendo impacto agora, então eu tenho essa esperança porque o jovem da minha idade, ele é cabeça aberta, é bem difícil você ver um jovem da minha idade ser extremamente cabeça fechada” (Lídia, 18 anos, 4º quim.).*

## REFERÊNCIAS

- Aberastury, A. (1981). O adolescente e o mundo atual. In Aberastury, A., & Knobel, M. *Adolescência Normal: um enfoque psicanalítico*. (pp. 88 – 90). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Acanda, J. L. (2017). O papel ativo dos sujeitos: trabalho e alienação no capitalismo. In Bernardes, M. E. M., & Beatón, G. A. (Org.). *Trabalho, educação e lazer: contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano*. (pp. 25 – 44). São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades.
- Amorim, M. M. T. (2013). *A Organização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Conjunto da Educação Profissional Brasileira*. (Tese de doutorado). Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, MG.
- Anjos, R. E. D. (2017). *O Desenvolvimento da Personalidade na Adolescência e a Educação Escolar: Aportes teóricos da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. (Tese de doutorado). Universidade Estadual Paulista: Araraquara: SP.
- Anjos, R. E., & Duarte, N. (2016). A adolescência inicial: comunicação íntimo pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In Martins, L. M., Abrantes, A. A., & Facci, M. G. D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 195 – 219). Campinas, SP: Autores Associados.
- Antunes, R., & Alves, G. (2004, maio/agosto). As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educação & Sociedade*, Campinas: CEDES, (Vol. 25, n. 87, pp. 335-351).
- Antunes, R., & Praun, L. (2015, julho/setembro). A sociedade dos adoecimentos no trabalho. *Serv. Soc. Soc.*, (n. 123, pp. 407-427).
- Araújo, R. M. L. (2014). *Práticas pedagógicas e ensino integrado*. (1a ed., Vol. III). Curitiba: IFPR-EAD.
- Bernardes, M. E. M., & Beatón, G. A. (Org.). (2017). Introdução. In Bernardes, M. E. M., & Beatón, G. A. (org.). *Trabalho, educação e lazer: contribuições do enfoque histórico-cultural para o desenvolvimento humano*. (pp. 19 – 21). São Paulo: Escola de Artes, Ciências e Humanidades.
- Bock, A. M. B. (2007, janeiro/junho). A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, (Vol. II, n. I, pp. 63-76).
- Brasil (2008a). *Lei n. ° 11892/08, de 29 de dezembro de 2008* (2008, 29 dezembro). Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República: Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Recuperado em 05 março, 2019 de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)
- Brasil (2008b). *Concepção e diretrizes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional Tecnológica. Recuperado em 15 de fevereiro de, 2019, de [https://www.ifsertao-pe.edu.br/reitoria/documentos/concepcao\\_diretrizes\\_institutos\\_federais.pdf](https://www.ifsertao-pe.edu.br/reitoria/documentos/concepcao_diretrizes_institutos_federais.pdf)

Brasil (2017). *Decreto-lei n. 4.244, de 9 de abril de 1942*. (1942, 9 de abril). Projeto de Lei Orgânica do Ensino Secundário. Rio de Janeiro: Senado Federal: Subsecretaria de Informações. Recuperado em 31 maio, 2019 de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-133712-pe.html>

Bremer, M. A. S., & Kuenzer, A. Z. (2012). Ensino médio integrado: uma história de contradições. *IX ANPED Sul*. Seminário de pesquisa em educação da região sul. Recuperado em 15 fevereiro, 2019 de [http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Trabalho\\_e\\_Educacao/Trabalho/05\\_01\\_24\\_2217-6580-1-PB.pdf](http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Trabalho_e_Educacao/Trabalho/05_01_24_2217-6580-1-PB.pdf)

Carvalho, S. R., & Martins, L. M. (2016). Idade Adulta, Trabalho e desenvolvimento psíquico: a maturidade em tempos de reestruturação produtiva. In Martins, L. M., Abrantes, A. A., & Facci, M. G. D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 267 – 292). Campinas, SP: Autores Associados.

Conde, S. C. O. Araújo, J. J. C. N. Souza, J. E. R., & Mourão, R. B. (2016). Os Institutos Federais em Três Dimensões de Análise. *Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica*. (Vol. 01, n. 10, pp. 02 – 11). Recuperado em 08 março, 2019 de <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/3463>

Costa, A. M. R. (2012). *Integração do Ensino Médio e Técnico: Percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal*. (Dissertação de Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, Belém.

Davídov, N. F. T. (2017). Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo. In Longarezi, A. M., & Puentes, R. V. (Org.). *Ensino Desenvolvimental: Antologia*. (pp. 149 -172). Uberlândia, MG: EDUFU.

Deitos, R. A. (2019, agosto). Aspectos funcionais e ideológicos das orientações do banco mundial para a política de educação profissional no Brasil. *Revista Currículo Sem Fronteiras*.

Duarte, N. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: a dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação & Sociedade*. Ano XXI, n.71, p. 79-115.

Duarte, N. (2012). Lukács e Saviani: A ontologia do ser social e a pedagogia histórico-crítica. Em: Saviani, D., & Duarte, N. (Org.). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. (pp. 37 – 58). Campinas, SP: Autores Associados.

Elkonin, D. B. (1960). Desarrollo psíquico de los niños. In Smirnov, A. A. et al. *Psicología*. México: Grijalbo.

Elkonin, D. B. (2012, jan-mar). Enfrentando o problema dos estágios no desenvolvimento mental das crianças. *Educar em Revista*. (n. 43, p. 149-172). Editora UFPR.

Engels, F. (1999). *Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem*. Recuperado em 11 de janeiro, 2019, de <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>

Erickson, E. H (1976). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Farias, V. G., Beregula, C. B. R., & Pacheco, L. M. D. (2019). *A concepção politécnica como possibilidade de um ensino médio com formação integral*. Recuperado em 24 de março, 2019, de <https://docplayer.com.br/31379755-A-concepcao-politecnica-como-possibilidade-de-um-ensino-medio-com-formacao-integral.html>



- Ferretti, C. J. (2014). Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia: desafios e perspectivas. In Rios, F. H., Costa, R. R. S., & Urbanetz, S. T. U. (Org.). *Educação Profissional: Desafios e Debates*. (1a ed., pp. 69-103). Curitiba: Instituto Federal do Paraná.
- Filho, L. M. F. (2011). Instrução elementar no século XIX. In Lopes, E. M. T., Filho, L. M. F., & Veiga, C. G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. (pp. 205 – 224). Belo Horizonte, BH: Autêntica.
- Frigotto, G., & Ciavata, M. (Org.). (2004). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica.
- Frigotto, G. Ciavatta, M., & Ramos, M. (2005, outubro) A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Revista Educação & Sociedade. Revista de Ciência da Educação*. Centro de Estudos Educação e Sociedade. CEDES, Campinas, (Vol. 26, n. 92, pp. 1087-1113), Especial. Recuperado em 15 fevereiro, 2019 de <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>
- Gramsci, A. (1979). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Ianni, O. (2011, abril). A construção da categoria. In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. especial, (pp. 397-416). Recuperado em 19 junho, 2019 de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639917/7480>
- Knobel, M. (1981). A síndrome da adolescência normal. In A. Aberastury., & M. Knobel. *Adolescência Normal*. (p.24-62). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kuenzer, A. Z. (1988). *Ensino de 2º Grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez.
- Kuenzer, A. Z. (2000). *Ensino médio e profissional: as políticas de Estado neoliberal*. (2a ed). São Paulo: Cortez.
- Kuenzer, A. Z. (2009). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. (6a ed). São Paulo: Cortez.
- Kuenzer. A. Z. (2014). As relações entre o mundo do trabalho e a escola: práticas de integração. In Rios, F. H., Costa, R. R. S., & Urbanetz, S. T. U. (Org.). *Educação Profissional: Desafios e Debates*. (1a ed., pp. 69-103). Curitiba : Instituto Federal do Paraná.
- Leal, Z. F. R. G., & Facci, M. G. D. (2014). Adolescência: superando uma visão biologizante a partir da psicologia histórico-cultural. In Marilda, G. D. F., Marilene R. S., & Zaira F. R. G. L. (Org.). *Adolescência em Foco: Contribuições para a Psicologia e para a Educação*. (pp. 15 – 44). Maringá, PR: Eduem.
- Leal, Z. F. R., & Mascagna, G. C. (2016). Adolescência: trabalho, educação e formação omnilateral. In Martins, L. M., Abrantes, A. A., & Facci, M. G. D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 195 – 219). Campinas, SP: Autores Associados.
- Lessa, S. (2012). Da contestação à rendição. In Bortolo, E., Moreira, L. A. L., & Jimenez, S. (Org.). *Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução*. (pp. 29-50). São Paulo, SP: Instituto Lukács.
- Leontiev. A. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. (2a ed). São Paulo: Centauro.

- Machado, L. R. D. S. (1989). *Politecnia, Escola Unitária e Trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Manacorda, M. A. (2000). *Marx e a Pedagogia Moderna*. São Paulo: Cortez.
- Markus, G. (1974). *A teoria do conhecimento no jovem Marx*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Martins, L. M., & Lavoura, T. N. (2018, setembro/outubro). Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. *Educar em Revista*. (Vol., 34, n. 71, pp. 223-239).
- Martins, L. M. (2013). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados.
- Martins, L. M. (2016). Psicologia Histórico-Cultural, Pedagogia Histórico-Crítica e Desenvolvimento Humano. In Martins, L. M., Abrantes, A. A., & Facci, M. G. D. (Org.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 13 – 34). Campinas, SP: Autores Associados.
- Marx, K. (2001). *Manuscritos econômico-filosóficos*. São Paulo: Martin Claret.
- Marx, K. (2013). *O capital: crítica da economia política*. São Paulo: Boitempo.
- Mec/Setec. (2007). *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio – Documento Base*. Brasília/ DF, 2007. Recuperado em 05 fevereiro, 2019, de [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf)
- Melo, L. C. B. (2017). *O sentido e o significado do Ensino Médio para os estudantes: um estudo a partir da Psicologia Histórico-Cultural*. (Dissertação de Mestrado em Psicologia), Universidade estadual de Maringá, Maringá.
- Otranto, C. R. (2010, janeiro/julho). Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET's. *Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da UFRRJ*. Rio de Janeiro, (ano I, n. 01, pp. 89-110). Recuperado em 10 fevereiro, 2019 de <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/Retta/N01-2010.pdf>
- Pacheco, E. M., Domingos, P. L. A. C., & Sobrinho, M. D. (2010, janeiro/julho). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Limites e Possibilidades. *Linhas Críticas*. 2010, 16 (30), pp. 71-88. Recuperado em 15 fevereiro, 2019 de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193514392010>> ISSN 1516-4896
- Pacheco, E. M. (2010). *Os Institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Natal: IFRN.
- Pacheco, E. (2012). *Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais*. São Paulo: Editora Moderna.
- Pasqualini, J. C., & Martins, L. M. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*. 27(2), pp. 362-371. Recuperado em 17 junho, 2019 de <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v27n2/1807-0310-psoc-27-02-00362.pdf>
- Pasqualini, J. C. (2016). A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In Martins, L. M., Abrantes, A. A., & Facci, M. G. D. (Org.) *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. (pp. 195 – 219). Campinas, SP: Autores Associados.

- Ramos, M. N. (2004). O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In Frigotto, G., & Ciavatta, M. (Org.) *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. (pp. 37 – 52). Brasília, DF: MEC, SEMTEC.
- Ramos, M. N. (2005). Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado. In Ramos, M. N., Frigotto, G., & Ciavatta M. (Org.). *Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições*. São Paulo: Cortez.
- Ramos, M. N. (2008). *Concepção do ensino médio integrado*. Seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará, nos dias 08 e 09 de maio de 2008. Recuperado em 08 junho, 2019 de <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>
- Ramos, M. N. (2011). *Políticas e diretrizes para a educação profissional no Brasil*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná.
- Ramos, M. N. (2014). *História e política da educação profissional*. 1ª ed. Coleção Formação Pedagógica. Curitiba: IFPR-EAD.
- Romanelli, O. O. (2012). *História da educação no Brasil: (1930/1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Sanfelice, J. L. (2008). Dialética e Pesquisa em Educação. In Lombardi, J. C., & Saviani, D. (Orgs.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. (2a ed., pp. 69 – 94). Campinas: SP. Autores Associados.
- Santos, J. A. (2011). A trajetória da Educação Profissional. In: Lopes, E. M. T., Filho, L. M. F., & Veiga, C. G. (Org.) *500 anos de educação no Brasil*. (pp. 205 – 224). Belo Horizonte, BH: Autêntica.
- Saramago, J. (2009). *Levantado do chão*. (15a ed.). Rio de Janeiro, RJ: Bertrand Brasil.
- Saviani, D. (1989). *Sobre a concepção de politécnica*. Rio de Janeiro, RJ: EPSJV/Fiocruz.
- Saviani, D. (2005). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Saviani, D. (2007, janeiro/abril). Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, (Vol.12, n.34, pp. 152-180).
- Saviani, D., & Duarte, N. (Org.). (2015). *Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Souza, R. M. (2012). Da coerção ao “envolvimento”: forma “humanizada” de controle do capital sobre o trabalho na produção flexível? In Bortolo, E., Moreira, L. A. L., & Jimenez, S. (Org.). *Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução*. (pp. 143-156). São Paulo, SP: Instituto Lukács.
- Tolstij, A. (1989). *El hombre y la edad*. Moscou: Editorial Progreso.
- Tonet, I. (2012). Educação e Revolução. In Bortolo, E., Moreira, L. A. L., & Jimenez, S. (Org.). *Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução*. (pp. 51-64). São Paulo, SP: Instituto Lukács.
- Tuleski, S. C. (2008). *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. Maringá: Eduem.

Tumolo, P. S. (2012). Trabalho, ciência e reprodução do capital. In: Bortolo, E., Moreira, L. A. L., & Jimenez, S. (Org.). *Trabalho, educação e formação humana frente à necessidade histórica da revolução*. (pp. 157-162). São Paulo, SP: Instituto Lukács.

Vigotski, L. S. (1930). *A transformação socialista do homem*. Recuperado em 07 de janeiro, 2019, de <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>

Vigotsky, L. S (1995). *Obras Escogidas. Tomo III*. Madrid: Visor Distribuciones.

Vigotski, L. S. (1996). *Obras Escogidas. Tomo IV*. Madri: Visor Distribuciones.

Vigotski, L. S. (2001). *Obras Escogidas. Tomo II*. Madri: Visor Distribuciones.

Vigotski, L. S. (2004). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2009). *A construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

## APÊNDICES

## APÊNDICE 1 - Documento de Anuência da Instituição para Realização de Pesquisa

Eu, \_\_\_\_\_, Diretor Geral do campus Umuarama do Instituto Federal do Paraná, autorizo a realização nesse campus da pesquisa que será desenvolvida pela pesquisadora Rafaela Batista Santarosa, portadora do RG nº 903.689.591-04 e CPF nº 052.574.439-88, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Zaira F. de Rezende Gonzalez Leal, portadora do RG nº 3.537.347-0 e CPF nº 609.592.239-91, e intitulada: “Adolescência, Educação e Trabalho: um estudo sobre a Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio dos Institutos Federais sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural”, a qual tem como objetivo verificar a compreensão sobre a relação entre educação e trabalho para os estudantes da modalidade de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio da Educação Profissional e Tecnológica executado nos Institutos Federais, bem como identificar se há reconhecimento do conhecimento científico como ferramenta para apropriação da cultura material e não material produzida pelas gerações precedentes.

A pesquisa será realizada por meio de entrevista, orientada por roteiro semiestruturado, com alunos que, na ocasião da pesquisa, cursam os primeiros e quartos anos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. A participação será voluntária, mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos próprios alunos quando maiores de 18 (dezoito anos) ou de seus responsáveis quando menores.

Para a realização da pesquisa é assegurado o anonimato sobre a identidade dos participantes, bem como do estabelecimento e da cidade em que a pesquisa será realizada.

Cabe ressaltar que a mesma será submetida à apreciação do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá.

---

Assinatura do Diretor

RG nº \_\_\_\_\_

CPF nº \_\_\_\_\_

## APÊNDICE 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para responsáveis de menores de 18 anos

Gostaríamos de solicitar sua autorização para a participação de seu filho (a) ou dependente na pesquisa intitulada “ADOLESCÊNCIA, EDUCAÇÃO E TRABALHO: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO DOS INSTITUTOS FEDERAIS SOB A PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL”, realizada pela pós-graduanda Rafaela Batista Santarosa com vistas à elaboração e defesa de sua dissertação de Mestrado em Psicologia, sendo orientada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zaira de Fátima de Rezende González Leal, docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá.

O objetivo da pesquisa é analisar a compreensão sobre a relação entre educação e trabalho para os estudantes da modalidade de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio da Educação Profissional e Tecnológica executado nos Institutos Federais.

Para isto a participação do adolescente é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: a) preenchimento de uma ficha de identificação, destinada a obter informações sobre idade, sexo, escolaridade, atividade profissional da família e experiências profissionais do participante; b) realização de entrevistas embasadas em um roteiro-guia, previamente elaborado, que abrange a temática da relação entre educação e trabalho.

A entrevista terá duração de aproximadamente uma hora com cada participante, sendo possível o seu prolongamento. O horário da entrevista será marcado com antecedência e o local de realização será a própria instituição.

Informamos que poderão ocorrer possíveis riscos e/ou desconfortos. No caso de ocorrer algum desconforto durante o processo, será permitido ao participante abandonar a pesquisa no momento que quiser, já que sua participação é voluntária. Caso ocorra alguma reação emocional por parte dos participantes, a pesquisadora coloca-se à disposição para reparar possíveis danos e realizar atendimento psicológico se necessário, justificado pelo fato da pesquisadora ser psicóloga, devidamente registrada no Conselho Regional de Psicologia.

Gostaríamos de esclarecer que a participação do adolescente é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa ou à do adolescente. As informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade, sua e de seu (sua) filho (a). Na entrevista, será utilizado gravador de voz, mediante o consentimento do participante, sendo que as gravações serão de uso exclusivo para

fins da pesquisa e após sua conclusão, arquivadas de forma sigilosa por um período de cinco anos e depois destruídas sem comprometer o entrevistado.

Os benefícios esperados para essa pesquisa são contribuições científicas e sociais ao se compreender como os estudantes, que estão no período de desenvolvimento da adolescência e inseridos no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio dos Institutos Federais, vivenciam a relação entre conhecimento escolar e trabalho, relacionam teoria e prática, ciência e atividade laboral. Espera-se que a pesquisa traga contribuições para o âmbito da psicologia escolar e para a instituição escolar participante.

Ao término do estudo, o retorno dos eventuais benefícios e/ou resultados da pesquisa aos participantes ocorrerá em uma entrevista devolutiva com data e horário marcados previamente.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá (UEM), cujo endereço também consta abaixo.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....(nome por extenso do responsável pelo menor) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zaira de Fátima de Rezende González Leal.

\_\_\_\_\_ Data: .....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Campo para assentimento do sujeito menor de idade, participante da pesquisa:

Eu, .....(nome por extenso do sujeito de pesquisa /menor de idade) declaro que recebi todas as explicações sobre esta pesquisa e concordo em participar da mesma, desde que meu pai/mãe (responsável) concorde com esta participação.

\_\_\_\_\_ Data: .....

Assinatura ou impressão datiloscópica



Eu, Rafaela Batista Santarosa, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

\_\_\_\_\_ Data: .....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Rafaela Batista Santarosa (Pesquisadora).

Endereço: Rua José Luciano Andrade Filho, 2832, Jardim Oliveira, Umuarama-Pr.

Telefone: (44) 999380778

E-mail: [rafaela.santarosa@ifpr.edu.br](mailto:rafaela.santarosa@ifpr.edu.br)

Nome: Zaira de Fátima de Rezende González Leal (Professora Orientadora).

Endereço: Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá

Avenida Colombo, nº 5790, Bloco 118

Telefone: (44) 3011-4291

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel.: (44) 3261-4444

E-mail: [copep@uem.br](mailto:copep@uem.br)

APÊNDICE 3 - Ficha de Identificação dos Participantes da Pesquisa



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**Ficha de Identificação dos Participantes da Pesquisa**

Nome:.....  
 Data de nascimento:..... /..... /..... Idade: .....Sexo: ( ) Masc. ( ) Fem.  
 Curso:.....Série.....  
 Escola anterior:.....  
 Está estudando no momento: ( ) sim ( ) não  
 Alguma experiência de trabalho: ( ) sim ( ) não  
 Se sim,  
 Local: .....  
 Cargo/Função:.....  
 Data de início.....Carga horária semanal: .....  
 Composição familiar: .....  
 Atividade profissional da família:  
 Pai:.....Mãe:.....  
 Irmãos:.....  
 Outros:.....  
 Dados para contato:  
 Endereço:.....  
 Telefones:.....  
 E-mail:.....  
 ....., .....

(Cidade e data)

#### APÊNDICE 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Maiores de 18 Anos

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “ADOLESCÊNCIA, EDUCAÇÃO E TRABALHO: UM ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO DOS INSTITUTOS FEDERAIS SOB A PERSPECTIVA DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL”, que faz parte do curso de Mestrado em Psicologia e é orientada pela prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zaira de Fátima de Rezende González Leal da Universidade Estadual de Maringá.

O objetivo da pesquisa é verificar a compreensão sobre a relação entre educação e trabalho para os estudantes da modalidade de Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio da Educação Profissional e Tecnológica executado nos Institutos Federais.

Para isto sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: a) preenchimento de uma ficha de identificação, destinada a obter informações sobre idade, sexo, escolaridade, atividade profissional da família e experiências profissionais do participante; b) realização de entrevistas embasadas em um roteiro-guia, previamente elaborado, que abrange a temática da relação entre educação e trabalho.

A entrevista terá duração de aproximadamente uma hora com cada participante, sendo possível o seu prolongamento. O horário da entrevista será marcado com antecedência e o local de realização será a própria instituição.

Informamos que poderão ocorrer possíveis riscos e/ou desconfortos. No caso de ocorrer algum desconforto durante o processo, será permitido ao participante abandonar a pesquisa no momento que quiser, já que sua participação é voluntária. Caso ocorra alguma reação emocional por parte dos participantes, a pesquisadora coloca-se à disposição para reparar possíveis danos e realizar atendimento psicológico se necessário, justificado pelo fato da pesquisadora ser psicóloga, devidamente registrada no Conselho Regional de Psicologia.

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a autorizar tal participação, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. As informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar sua identidade. Na entrevista, será utilizado gravador de voz, mediante o consentimento do participante. As gravações serão de uso exclusivo para fins da pesquisa e, após sua conclusão, arquivadas de forma sigilosa por um período de cinco anos, depois destruídas sem comprometer o entrevistado.

Os benefícios esperados para essa pesquisa são contribuições científicas e sociais ao se analisar como os estudantes, que estão no período de desenvolvimento da adolescência e inseridos no Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio dos Institutos Federais, compreendem a relação entre conhecimento escolar e trabalho, relacionam teoria e prática, ciência e atividade laboral. Espera-se que a pesquisa traga contribuições para o âmbito da psicologia escolar e para a instituição escolar participante.

Ao término do estudo, o retorno dos eventuais benefícios e/ou resultados da pesquisa aos participantes ocorrerá em uma entrevista devolutiva com data e horário marcados previamente.

Caso você tenha mais dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá (UEM), cujo endereço também consta abaixo.

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida, assinada e entregue a você. Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.

Eu,.....(nome por extenso do participante) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar VOLUNTARIAMENTE da pesquisa coordenada pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zaira de Fátima de Rezende González Leal.

\_\_\_\_\_ Data: .....

Assinatura ou impressão datiloscópica

Eu, Rafaela Batista Santarosa, declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra nominado.

\_\_\_\_\_ Data: .....

Assinatura do pesquisador

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com o pesquisador, conforme o endereço abaixo:

Nome: Rafaela Batista Santarosa (Pesquisadora).

Endereço: Rua José Luciano Andrade Filho, 2832, Jardim Oliveira, Umuarama-Pr.

Telefone: (44) 999380778

E-mail: rafaela.santarosa@ifpr.edu.br

Nome: Zaira de Fátima de Rezende González Leal (Professora Orientadora).

Endereço: Departamento de Psicologia da Universidade Estadual de Maringá

Avenida Colombo, nº 5790, Bloco 118

Telefone: (44) 3011-4291

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecida com o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) envolvendo Seres Humanos da UEM, no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. UEM-PPG-sala 4.

CEP 87020-900. Maringá-Pr. Tel.: (44) 3261-4444

E-mail: copep@uem.br

## APÊNDICE 5 - Roteiro de Entrevista Semiestruturada 01

- 01- Você frequenta a escola desde que era bem criancinha. Por que você estuda?
- 02- Como você acha que a educação que você recebe na escola se relaciona com o trabalho?
- 03- O que as pessoas precisam aprender para trabalhar?
- 04- Você acha que um engenheiro é mais inteligente do que um técnico em edificações? Por que?
- 05- Muitos intelectuais, pesquisadores e os órgãos governamentais fazem várias reflexões, estudos e discussões sobre o que os estudantes devem ou não estudar no ensino médio. Por que você acha que essas pessoas decidiram que você precisa estudar Geografia, mesmo que o seu curso seja de Técnico em Edificações/Química/Informática?
- 06- E a História?
- 07- Você acha que um técnico em Edificações/Química/Informática que tem boa formação em história, filosofia, sociologia é um profissional diferente do que não tem? Por quê?
- 08- Entender um conceito como “Democracia” por exemplo, afeta a vida de um trabalhador?
- 09- Na sua opinião, o que você precisa aprender para ser um Técnico em Edificações/Química/Informática?
- 10- Na sua opinião, quem consegue melhor resolver problemas no cotidiano de trabalho: quem tem mais experiência ou quem tem mais conhecimento científico específico da área?
- 11- Você consegue citar situações em que utilizou conteúdos que aprendeu na escola para interpretar situações, contextos ou problemas?
- 12- Você acha que o conhecimento te auxilia na vida? Como?
- 13- Você seria uma pessoa diferente se não estivesse aprendido o que aprendeu até hoje na escola? Como seria?
- 14- O que você acha da afirmação “ estudar para ser alguém na vida”?
- 15- Você acha que conhecimento consegue mudar a realidade social? Como?
- 16- Você acha que o trabalho faz as pessoas felizes?

## APÊNDICE 6 - Roteiro de Entrevista Semiestruturada 02

01- Fale, por favor, da sua expectativa para o futuro, o que que você espera para o futuro. Primeiro a nível pessoal, individual e depois a respeito da sociedade como um todo.