



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
SUPERINTENDÊNCIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA

THALINE TEIXEIRA NOVAES CARNEIRO

**O ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL NO IF BAIANO/SENHOR
DO BONFIM-BA: DESENVOLVIMENTO HUMANO NA
PERCEPÇÃO DE EGRESSOS**

**Salvador
2015**

THALINE TEIXEIRA NOVAES CARNEIRO

**O ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL NO IF BAIANO/SENHOR
DO BONFIM-BA: DESENVOLVIMENTO HUMANO NA
PERCEPÇÃO DE EGRESSOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Políticas Sociais e Cidadania.

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Siqueira de
Freitas

**Salvador
2015**

UCSal. Sistema de Bibliotecas.

C289 Carneiro, Thaline Teixeira Novaes.
O ensino médio profissional no IF Baiano/ Senhor do Bonfim-BA:
desenvolvimento humano na percepção de egressos/ Thaline Teixeira
Novaes Carneiro. – Salvador, 2015.
191 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica do Salvador.
Superintendência de Pesquisa e Pós-Graduação. Mestrado em
Políticas Sociais e Cidadania.
Orientação: Profa. Dra. Kátia Siqueira de Freitas.

1. Políticas de Educação 2. Ensino médio - Profissional - Brasil
3. Desenvolvimento Humano 4. Formação Integrada 5. Avaliação
I. Título.

CDU 37.014.5

TERMO DE APROVAÇÃO

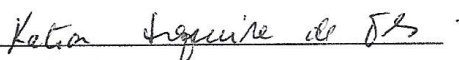
THALINE TEIXEIRA NOVAES CARNEIRO

“O ENSINO MÉDIO PROFISSIONAL NO CAMPUS IF BAIANO/SENHOR DO BONFIM-BA: DESENVOLVIMENTO HUMANO NA PERCEPÇÃO DE EGRESSOS”.

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 11 de dezembro de 2015.

Banca Examinadora:



Profa. Dra. Kátia Siqueira de Freitas – Orientadora/UCSal



Profa. Dra. Ana Maria Fernandes Pitta – UCSal



Prof. Dr. Antônio Amorim – UNEB

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meu pai **João Batista Novaes**, com quem aprendi a perceber que a solidariedade e o trabalho digno são práticas de vida;

A minha mãe **Aparecida Novaes**, meu melhor exemplo de mulher guerreira e vitoriosa, além de mãe dedicada;

A minha filha **Maria Fernanda**, inspiração diária que mobiliza o meu ser a querer evoluir sempre e para melhor. Além do que, principal fonte de onde retirei coragem para concluir o mestrado, que me fez mais madura, consciente e cheia de vontade de ajudar na construção de um mundo mais justo e menos desigual.

AGRADECIMENTOS

A tarefa de concluir o mestrado não foi um mérito só meu, mas também de uma gama de seres especiais que compartilharam um pouco de si, me apoiando e ajudando nesta tarefa. A todo esse coletivo os meus sinceros e profundos agradecimentos.

Inicialmente a Deus, por me conceder uma vida repleta de bênçãos, sendo a conclusão deste mestrado a mais recente delas. Obrigado Senhor, por não ter deixado faltar equilíbrio e coragem durante essa caminhada acadêmica!

Aos meus pais João Batista e Aparecida, pelo amor e apoio permanentes. Muito bom alcançar esta vitória com vocês ao meu lado!

A Leonardo meu amor para toda vida, um verdadeiro companheiro sem o qual eu jamais conseguiria concluir o mestrado. Obrigada amor por me fazer feliz! Essa vitória é nossa.

Aos meus irmãos André e Yamanni, pela torcida positiva em prol das minhas realizações, que hoje inclui o mestrado. Amo vocês!

A minha Avó Maria pelas orações que sempre me guardam e iluminam, além de Tia Dora e a querida amiga Mirela pelo incentivo em todas as minhas trajetórias acadêmicas.

A minha sogra Florisete, a cunhada Franciane e a sobrinha do coração Ingrid, pelo apoio incansável que me deram ao longo do mestrado, sobretudo, nas minhas ausências maternas.

As amigas Adna, Ailana e Luanda, presentes que o mestrado me deu, que fizeram dele também uma experiência de fraternidade e de muito carinho. Obrigada meninas! Nossa amizade é para além do mestrado, é para toda a vida.

Aos colegas do GAPPS, por compartilharem estudos e aprendizados, e especialmente a Vanessa e Bianca por me ajudarem em algumas das tarefas do mestrado, tornando-as mais simples.

Aos colegas de turma, pela companhia nas muitas horas de estudo e pelas mensagens de força quanto esta parecia querer chegar ao fim.

Ao corpo docente do mestrado, pelos ensinamentos valiosos que me fizeram sem dúvida ter uma nova visão das questões sociais do Brasil e do mundo.

Aos mestres Carlos Zamora e Ângela Borges, por conduzirem esta experiência acadêmica na direção não apenas de me tornar simplesmente uma

cabeça “cheia”, mais acima de tudo e o melhor: uma cabeça “bem feita”, que foge ao óbvio das realidades aparentes.

Aos professores Antônio Amorim (UNEB), Ana Pitta e Michel Perreault (in memoriam), pelas maravilhosas contribuições dadas a pesquisa, numa dimensão capaz de ampliar os seus horizontes.

Aos funcionários da UCSAL, especialmente Luciana e Jamile, pela prontidão e o carinho com que sempre atenderam as minhas demandas, ajudando-me assim a concluir o mestrado.

A Instituição do IF Baiano, por me possibilitar realizar o mestrado com dedicação exclusiva, através do gestor Nilton Santos, que foi sensível em compreender que a capacitação de servidores é um dos caminhos viáveis a colaborar com a construção de um serviço público de melhor qualidade.

Ao Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA pela acolhida do estudo e atendimento irrestrito as demandas necessárias a sua realização. Em caráter especialíssimo, aos Professores Aécio Duarte e Patrícia Soares, além das servidoras Ane Almeida e Luciana Cruz, verdadeiros anjos que doaram muito do seu tempo e trabalho para colaborar com o estudo.

Aos Egressos do ano de 2014, do Curso Técnico em Agropecuária do Campus Senhor do Bonfim-BA, por terem atendido ao estudo e acima de tudo compartilhado as suas percepções de vida.

AGRADECIMENTO EXCLUSIVO

A mestra e orientadora Prof. Dra. Kátia Siqueira de Freitas, A quem não poderia deixar de fazer um agradecimento em caráter exclusivo e especial, não somente pelos vários aprendizados que me proporcionou, mas acima de tudo pela forma tão intensa e materna com que me acolheu como orientanda do mestrado.

A experiência de caminhar como aluna e orientanda da Profa. Kátia precisa ser compartilhada com destaque, por ter sido uma das mais significativas que a vida me oportunizou. O significado desta experiência se revelou diferenciado e importante, quando a Profa. Kátia Siqueira de Freitas, PHD titulada internacionalmente, se pôs a me ensinar ao lado de temas acadêmicos também de questões que tocam o cotidiano, sempre em tom simples e humano. Exemplos disso foi quando, ensinou-me a como ser incansável, porém sempre elegante e diplomática na busca dos objetivos, sobretudo diante das resistências; a amar o estudo da educação e extrair da minha formação em direito as melhores habilidades nela adquiridas; a estar sempre pronta para colaborar com ações que possam melhorar a educação pública do nosso país; e mais ainda à sempre que possível provocar reflexões nos meus semelhantes, quanto a alternativas viáveis para sua felicidade.

Obrigada Professora! Conte comigo sempre, nossa amizade e a parceria na luta da educação é para vida toda.

CARNEIRO, Thaline Teixeira Novaes. **O ensino médio profissional no if baiano/Senhor do Bonfim-Ba: desenvolvimento humano na percepção de egressos**. 191 f. Dissertação (Mestrado) - Mestrado em Políticas Sociais e Cidadania, Universidade Católica do Salvador (UCSAL), Salvador, 2015.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto a percepção de egressos do ensino médio integrado, do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA, quanto a efetividade desta ação educativa, idealizada pela Política de Educação Profissional e Tecnológica (2004) para colaborar com a formação de classes trabalhadoras para a cidadania e o mundo do trabalho. O objetivo principal foi avaliar na percepção dos egressos, a efetividade do ensino médio integrado, do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim, para produzir efeitos de desenvolvimento profissional e cidadão em suas vidas. O referencial teórico do ensino médio profissional integrado apto a efetivar o desenvolvimento para a cidadania e o trabalho, foi lastreado na literatura nacional e internacional, além de documentos oficiais e legislação da Política de Educação Profissional e Tecnológica (2004-2014) no Brasil. A metodologia utilizada foi a qualitativa, exploratória, mediante estudo de caso único, com análise documental e de conteúdo. Os sujeitos da pesquisa foram 65 (sessenta e cinco) egressos, maiores de dezoito anos que concluíram o curso técnico integrado em agropecuária, no Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA, no ano 2014. Enquanto instrumentos para coleta de dados a pesquisa usou documentos oficiais da Política de Educação Profissional e Tecnológica implantada no Brasil a partir de 2004; do Instituto Federal Baiano; além de dois questionários um do tipo aberto e outro misto, este último aplicado via internet. Os resultados das análises dos dados coletados demonstraram que, embora a percepção dos egressos do Curso Técnico Integrado em Agropecuária, do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA seja no sentido deste ser efetivo em formar para o desenvolvimento profissional e cidadão, alguns aspectos do contexto de oferta deste curso no Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim revelados no estudo permitem questionar a perspectiva da cidadania e do trabalho para onde esta ação educativa direciona seus egressos.

Palavras-chave: Políticas de Educação Profissional. Desenvolvimento Humano. Formação Integrada. Avaliação.

SHEEP, Thaline Teixeira Novaes. **Professional high school in IF Baiano / Senhor do Bonfim-Ba: human development in perception graduates**. 191 f. Thesis (MA) - MA in Social Affairs and Citizenship Policies, Catholic University of Salvador (UCSAL), Salvador, 2015.

ABSTRACT

This research has the purpose of evaluation, by graduates of the effectiveness of the integrated technical course in farming, at Campus IF Baiano / Senhor do Bonfim, Bahia, while action devised by the recent Professional Education and Technology Policy (2004) for citizen and professional development. The main objective was to evaluate the perception of the graduates of that course, as to its effectiveness for their citizen and professional development. The theoretical framework of integrated vocational high school, able to carry out the development for citizenship and work was backed by national and international literature, as well as official documents and the recent (2004-2014) legislation of Vocational and Technological Education Policy in Brazil. The methodology was qualitative, exploratory, upon single case study, with documental and content analysis. The study subjects were 64 (sixty four) graduates, over eighteen years who completed the integrated technical course in farming, at Campus IF Baiano / Senhor do Bonfim, Bahia in 2014. As instruments for data collection, the study used official documents of the Federal Institute of Bahia; Two questionnaires, being one open and another mixed, the latter applied via internet. The results of the analyzes of the collected data showed that while the perception of graduates of integrated technical course Campus IF Baiano / Senhor do Bonfim, Bahia is in the sense of it being effective in leading to citizen and professional development, some aspects of the context of this course supply, at the Campus IF Baiano / Senhor do Bonfim, presented in the study, allow us to question the perspective of citizenship and work where to this educational activity directs its graduates.

Key words: Professional Education Policy, Human Development, Integrated Training, Evaluation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Instalações do Complexo Esportivo do Campus Senhor do Bonfim-BA - (a) Ginásio de Esportes.....	94
Figura 2 – Instalações do Complexo Esportivo do Campus Senhor do Bonfim-BA - (b) Piscina	95
Figura 3 – Instalações do Complexo Esportivo do Campus Senhor do Bonfim-BA - (c) Academia	95
Figura 4 – Espaço de convivência.....	96
Figura 6 – Refeitório.....	96
Figura 6 – Instalações da Biblioteca.....	97
Figura 7 – Laboratório de informática.....	97
Figura 8 – Unidade Educativa de Agricultura	98
Figura 9 – Laboratório de Agrimensura	98
Figura 10 – Sala de Aula	99
Figura 11 – Auditório.....	99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Marcos da Política de EPT que regulam aspectos da integração da educação profissional ao médio e da reestruturação da Rede Federal de EPT(2004-2011).	48
Quadro 2 – Principais referências do PRONATEC.	60
Quadro 3 - Expansão de cursos no Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA (2009 a 2013).	101
Quadro 4 – Dados dos cursos presenciais do Campus IF Baiano/ Senhor do Bonfim-BA (2014).	102
Quadro 5 – Dados da Educação à Distância do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim (2014).	103
Quadro 6 - Organograma por cargos Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim (2014).	107
Quadro 7 – Missão do IF Baiano (2009).	109
Quadro 8 – Objetivos e Metas previstos para o IF Baiano (2009-2013).	110
Quadro 9 – Diretrizes de Ensino, Pesquisa e Extensão previstas para o IF Baiano (2009-2013).	114
Quadro 10 – Diretrizes de Organização Acadêmica do IF Baiano (2009-2013).	115
Quadro 11 – Dados da organização acadêmica do Curso Técnico Agropecuária do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim (2014).	116
Quadro 12 – Estágios do processo de uma política pública.	120
Quadro 13 – Principais características das correntes que marcaram as Ciências Sociais no Século XXI.	128
Quadro 14 – Síntese da concepção, objetivo e pressupostos do Ensino médio integrado, nos IFES, formulados na Política de EPT recente (2004-2014).	137
Quadro 15 – Síntese de respostas dos egressos (2014) quanto a efeitos que o Curso Técnico Integrado em Agropecuária, do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim trouxe para a vida profissional.	144

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Índice de Desenvolvimento Humano do Município de Senhor do Bonfim – BA e componentes. (2010).....	92
Tabela 2 - Dados de Vulnerabilidade Social do Município de Senhor do Bonfim-BA (2010).	93
Tabela 3 – Quantitativo de docentes do Campus Senhor do Bonfim/BA por titulação (2009).....	104
Tabela 4 – Dados do Regime de Trabalho dos Docentes do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim/BA (2009).....	104
Tabela 5 – Dados de Técnico-Administrativos do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim/BA (2009).	104
Tabela 6 – Dados de docentes do Campus IF Baiano/ Senhor do Bonfim-BA (2014).....	105
Tabela 7 – Dados de Técnico-Administrativos do Campus IF Baiano/ Senhor do Bonfim/BA (2014).	105

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APL	Arranjos Produtivos Locais
BIRD	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CDES	Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social
CEB	Câmara de Educação Básica
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CFE/MEC	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
DCNEP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional
DCNEPTNM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
DH	Desenvolvimento Humano
DNOCS	Departamento Nacional de Obras contra a Seca
EAF	Escola Agrotécnica Federal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ETF	Escola Técnica Federal
EV	Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUBDEP	Fundo Nacional do Ensino Profissional e Qualificação do Trabalhador
GTP	Grupo de Trabalho Permanente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF BAIANO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
IFES	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP	Instituto Nacional de Educação Aplicada
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPI	Imposto sobre Produtos Industrializados

IR	Imposto de Renda (IR)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDIC	Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização Nacional das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNE	Plano Nacional de Educação
PREMEM	Programa para Expansão e Melhoria do Ensino Médio
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso Técnico e Emprego
PROTEC	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico
RDJ	Relatório Jacques Delors
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAEP	Sistema de Avaliação da Educação Profissional
SEMTEC	Secretaria Nacional de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENET	Secretaria Nacional de Educação Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UNED	Unidade de Ensino Descentralizada
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
USAID	Agência Norte-Americana de desenvolvimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
<i>Capítulo 1</i>	
AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL: 1910 A 2014.	21
1.1 DA IMPLANTAÇÃO E ESTABILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	21
1.2 DA ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO (1940-1960).....	24
1.3 DIVERSIFICAÇÃO E EXPANSÃO DO ENSINO TÉCNICO (1960-1980).....	26
1.4 ESTAGNAÇÃO (ANOS 1980).....	30
1.5 REDEFINIÇÃO E EXPANSÃO PRIVADA (ANOS 1990).....	32
1.6 DA POLÍTICA DE REQUALIFICAÇÃO E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA VIGENTE (2004-2014).....	42
1.6.1. Governo Lula (2004-2010)	42
1.6.2. Governo Dilma (2011-2014)	59
<i>Capítulo 2</i>	
TRABALHO E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO HUMANA: (DES) ENCONTROS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL .	68
2.1 TRABALHO, EDUCAÇÃO E REPRODUÇÃO DO CAPITAL	69
2.2 UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO PARA ALÉM DO CAPITAL.....	80
<i>Capítulo 3</i>	
IF BAIANO/CAMPUS SENHOR DO BONFIM-BA: O ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM AÇÃO.	90
3.1. DA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL AO CAMPUS IF BAIANO/SENHOR DO BONFIM-BA: CONTEXTO HISTÓRICO, LOCALIZAÇÃO E ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS DO TERRITÓRIO EM QUE SE SITUA.....	90
3.2 CONTEXTO DA OFERTA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	94
<i>Capítulo 4</i>	
METODOLOGIA	118
4.1 DA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS	118
4.2. ESBOÇO DA PESQUISA E SEUS INSTRUMENTOS.....	126
4.2.1 Locus da Pesquisa	133
4.2.2 Sujeitos da Pesquisa:	133
<i>Capítulo 5</i>	
ANÁLISE DE DADOS	136
CONSIDERAÇÕES FINAIS	152
APÊNDICES	171
APÊNDICE A – APROVAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA PELO IF BAIANO/SENHOR DO BOMFIN	171
APÊNDICE B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	172
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA EGRESSOS.....	176

INTRODUÇÃO

Sociedades contemporâneas dos países desenvolvidos e periféricos, incluindo o Brasil, vivem tempos de “mal estar” marcados por uma desigualdade social, que avança a reboque do desenvolvimento científico tecnológico e de uma produção de riquezas sem precedentes na história da humanidade.

Nesse esteio cresce a convicção entre estudiosos críticos desta situação mundial, que a luta para o seu enfrentamento envolve um processo de transformação na sociedade e nas pessoas (revolução), para o qual a educação concorre como um campo estratégico. Pelo potencial que ela tem de desenvolver impulsos mobilizadores da transformação social necessária a atualidade, a exemplo do domínio consciente e crítico da realidade; postura ativa e coletiva, enquanto balizas de uma sociedade democrática.

Inspirado no paradoxo deste cenário pós-moderno (Século XXI) e nas expectativas que ele cria em torno da educação, o presente estudo trouxe como temática a avaliação de uma experiência de ensino médio profissional integrado, idealizado numa política educacional recente (2004) do Brasil, como instrumento capaz de produzir na realidade concreta uma colaboração para o avanço de classes trabalhadoras¹.

O delineamento desta temática no estudo envolveu enquanto objeto, a percepção² de egressos do ensino médio integrado, do Campus Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF BAIANO) /Senhor do Bonfim-BA, quanto à efetividade³ desta ação educativa, idealizada pela Política de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) recente (2004) para colaborar com a formação de classes trabalhadoras para a cidadania e o mundo do trabalho.

¹ O conceito de classes trabalhadoras adotado no estudo está sintonizado com o tomado por Marx (1997), isto é, as camadas sociais que se sustentam com a venda da sua força de trabalho, e colaboram para acumulação de riquezas pelo capital.

² O sentido de percepção acolhido neste trabalho funda-se no aporte teórico dos autores Novaes e Carneiro (2012), que entendem percepção, como processo pelo qual o sujeito é capaz de interpretar e dar sentido ao mundo.

³ Efetividade no estudo acolhe o sentido trazido por Belloni (2003), isto é, impactos/resultados gerados na vida do trabalhador pelo processo educacional.

A partir de 2003 desenhou-se no Brasil na lição de Pacheco (2011) um cenário de reorientação das Políticas Educacionais, que no caso da Educação Profissional e Tecnológica implicou em ações para uma escola ligada ao mundo do trabalho, numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social.

Neste contexto, o governo federal empreendeu Políticas de Qualificação e Expansão da Educação Profissional e Tecnológica, que segundo o discurso oficial tem dentre suas metas, a expansão do acesso à educação profissional de nível médio, sobretudo na forma integrada⁴, considerada pela literatura crítica especializada, como alternativa viável de formação de classes trabalhadoras para o trabalho e a cidadania.

Além ainda da meta de ampliação da oferta deste ensino médio profissional integrado, através dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFES), criados por esta recente política, a partir de instituições de ensino⁵ que historicamente defendem uma perspectiva de desenvolvimento e de formação centrada nos sujeitos e nas suas necessidades.

Uma das principais propostas oficiais da requalificação e expansão da Educação Profissional e Tecnológica pretendida pela Política recente (2004-2014) e que conta com o esforço dos IFES é a formação integral voltada inclusão social:

Partindo do imperativo da relação entre escolarização e profissionalização, em um contexto social no qual cerca de 60 milhões de pessoas – com 18 anos ou mais – não concluíram a educação básica, a SETEC/MEC tem proposto, para o conjunto de suas ações, [...] articular educação integral (formação geral e profissional e tecnológica) ao desenvolvimento econômico e social em uma dinâmica cujo objetivo principal é a inclusão de milhares de mulheres e homens deixados à margem da sociedade brasileira, seja no que tange à escolaridade, seja na perspectiva do trabalho (SETEC/MEC, 2008, p. 1).

Para atingir esta proposta da formação integral, várias medidas foram adotadas no âmbito das Políticas de Educação Profissional e Tecnológica da atualidade (2004-2014), inclusive para o eixo do nível médio, destacando-se dentre elas:

⁴ Educação profissional técnica de nível médio é também conhecida como ensino médio profissional ou ensino técnico, e a sua forma integrada se destina somente a indivíduos que concluíram o ensino fundamental e desejam cursar ao mesmo tempo e numa mesma escola o ensino médio e a educação profissionalizante.

⁵ As instituições de ensino a partir das quais os IFES foram criados eram principalmente, as Escolas Agrotécnicas Federais; Escolas Técnicas Federais; Centro Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), dentre outras.

- Vinculação legal da Educação Profissional à Básica, mediante articulações com o Ensino Médio⁶ (Decreto n.º 5.154/2004), com destaque para o resgate da forma integrada, que não era prevista.
- O plano de expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, notadamente com os IFES, que estava parado porque a política antecedente suspendeu a construção/ampliação de escolas desta rede.
- A priorização do ensino médio profissional integrado, enquanto oferta educativa dos IFES (Lei nº 11.892/2008).

Apesar deste cenário formal das atuais Políticas Públicas para Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) abrir horizontes na direção de um ensino profissional viável para uma formação humana de classes dominadas, no campo prático elas enfrentam movimentos contrários exercidos pelas forças neoliberais. Forças estas que historicamente lutam para que esse ensino técnico se volte exclusivamente, para reproduzir as exigências necessárias ao seu fortalecimento e hegemonia.

O histórico prevalente no Brasil de quase sempre optar por criar as condições objetivas impostas pela expansão do Capital, e mais recentemente o cenário das políticas de educação profissional técnica de nível médio que no seu plano legal parecem contrariar algumas destas condições impostas, foi o que justificou a proposta desta pesquisa.

A contradição deste cenário suscitou a dúvida palpitante, quanto à possibilidade de se efetivar diante dele um ensino médio que colabore para o avanço de classes trabalhadoras, daí porque o interesse em saber: Como anda o ensino técnico ofertado pelos IFES, nos aspectos da formação para cidadania e o trabalho?

O centro do problema investigado pelo estudo girou em torno de descobrir: Qual a percepção dos egressos de 2014, do ensino médio profissional integrado, do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA, quanto à efetividade desta ação educativa para colaborar com o seu desenvolvimento profissional e cidadão?

⁶ A articulação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio pode ocorrer além da forma integrada, também pela forma concomitante - oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental ou esteja cursando o ensino médio, com matrículas distintas para cada curso e subsequente - oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

Como objetivo geral o estudo avaliou na percepção dos egressos de 2014, a efetividade do ensino médio profissional integrado, do IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA, para produzir efeitos de desenvolvimento profissional e cidadão em suas vidas.

Para atingir este objetivo, a pesquisa foi direcionada para o Campus Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano/Senhor do Bonfim/BA, considerando o fato desta escola ofertar o ensino médio profissional integrado, idealizado para formar integralmente, ou seja, para o desenvolvimento profissional e cidadão. E também por ser um campo empírico de natureza instigante, já que ao longo de sua existência (desde 1993) implantou diferentes Políticas de Educação Profissional formuladas no contexto histórico do país, e de acesso mais fácil para esta pesquisa.

A opção por recortar o estudo avaliativo do ensino médio integrado, do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim no ano de 2014, deu-se pela circunstância deste abarcar egressos concluintes como beneficiários mais recentes desta idealização de ensino médio integrado em Institutos Federais.

Para alcançar o propósito geral da pesquisa três objetivos específicos foram traçados:

- O primeiro objetivo foi identificar na Política de Educação Profissional e Tecnológica vigente desde 2004, objetivos e pressupostos idealizados para o Ensino Médio Integrado, com oferta nos Institutos Federais.
- O segundo objetivo se fundou em apresentar os principais aspectos que caracterizam a oferta do ensino médio profissional integrado, no Campus IF Baiano/ Senhor do Bonfim-BA.
- O terceiro objetivo foi identificar resultados do ensino médio profissional integrado, do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA, apontados pelos egressos como indicadores de desenvolvimento profissional e cidadão.

O contexto enfrentado pelo ensino médio no Brasil, enquanto nível ainda pouco acessado pela população de jovens de classes trabalhadores, e detentor de metas expressivas do Plano Nacional de Educação (PNE) vigente (2014), confere relevância a Política de Educação Profissional Técnica de Nível Médio da atualidade e sua pretensão de ampliar a oferta do médio profissional integrado através dos Institutos Federais. E via de conseguinte, aos estudos que envolvam a sua avaliação, como é o caso do presente.

Este estudo em particular, assumiu uma relevância tanto por ter abrangido a avaliação da recente Política de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na dimensão dos efeitos produzidos pela sua implantação no contexto do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim/BA, quanto pela opção que fez em desenvolvê-la numa perspectiva qualitativa, ainda incipiente no quadro geral dos estudos de avaliações de política educacionais, inclusive do Brasil. (BALL, 2004)

A escolha do estudo em realizar a avaliação da política educacional referenciada sob um viés qualitativo foi motivada não só pela possibilidade de contribuir com o campo dos estudos de avaliações de políticas públicas, mas também pela inquietude da sua pesquisadora de se aperfeiçoar profissionalmente, enquanto auditora do IF Baiano, em avaliação qualitativa de políticas sociais. A inquietude em obter este aperfeiçoamento funda-se na compreensão da pesquisadora/auditora de que nos tempos difíceis em que vive a sociedade brasileira avaliar políticas educacionais, somente sob o viés quantitativo como é o costume, não é suficiente para fortalecer a educação como instrumento de desenvolvimento humano, que pode contribuir com a mudança da trajetória de iniquidade social do país.

Neste interim, a pesquisa adotou como referencial de análise de políticas públicas o modelo do ciclo de políticas desenvolvido por Ball (2004), e baseado neste foi organizada em 05 (cinco) capítulos. Os três primeiros capítulos tocam os contextos de formulação e implantação de Políticas de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, notadamente as dos últimos dez anos (a partir de 2004) voltadas para o médio profissional; o quarto capítulo trata da metodologia adotada no estudo; e o quinto e último do contexto dos efeitos produzidos pela implantação da recente (2004) Política de EPTNM no Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim.

Capítulo 1

AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL: 1910 a 2014.

Para situar a trajetória da formação profissional relacionada ao que atualmente constitui o ensino médio e a educação profissional neste nível, em especial dos Institutos Federais, optou-se aqui por uma exposição histórica das principais políticas educacionais voltadas à formação profissional no Brasil. A partir desta, será evidenciado como a dualidade histórica entre Educação e Trabalho pôde convergir para o ensino médio integrado de hoje, que na sua dimensão prática pode servir ao ajuste (neo) conservador, mantendo a ótica de desenvolvimento do sistema de produção dominante ou a alternativa democrática, aqui entendida como a autorrealização dos indivíduos, enquanto sujeitos ricos social e humanamente (MESZAROS, 2005).

Nessa perspectiva, este capítulo foi dividido em períodos distintos, pelos quais passou a educação profissional no Brasil: Implantação e Estabilização (1910-1940); Organização e Estruturação do Ensino Técnico (1940-1960); Diversificação e Expansão do Ensino Técnico (1960-1980); Estagnação (anos 1980) e Redefinição e Expansão Privada (anos 1990), (LIMA FILHO, 2008 apud CORBARI, 2013). Sendo acrescentados a estes cinco períodos, para o fim de estabelecer a sequência da periodização da educação profissional até os dias atuais, o período aqui nominado como Requalificação da Educação Profissional e Tecnológica e Expansão da sua Rede Federal (2004 a 2014).

Ademais, cabe esclarecer a respeito destas periodizações que as mesmas não foram estabelecidas enquanto marcos absolutos, uma vez que buscam situar aproximadamente no tempo as alterações de tendências da educação profissional e sua natureza, relacionando-as aos contextos sociais em que ocorreram.

1.1 DA IMPLANTAÇÃO E ESTABILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (1910-1940)

Com efeito, anteriormente ao período de implantação da educação profissional no Brasil, isto é, o ano de 1910, tem-se notícias de iniciativas pontuais deste tipo de formação. No decorrer dos anos 1800, a literatura especializada

(MANFREDI, 2002) registra decisões circunstanciais neste âmbito, com adoção do modelo de aprendizagem dos ofícios manufatureiros, de caráter assistencialista às camadas menos privilegiadas da sociedade brasileira (órfãos e desvalidos), sendo exemplos desse período a criação do Colégio de Fábricas, as Casas de Educandos e Artífices e os Liceus de Artes e Ofícios⁷.

Do período de implantação e estabilização (1910-1940) propriamente dito, cujo início coincide com o século XX, cabe destacar a criação das primeiras escolas de ensino profissional no Brasil, denominadas Escolas de Aprendizes Artífices⁸, com nível primário e, destinadas de acordo a Cunha (2000, p.63) a formar “operários e contramestres, mediante ensino prático e conhecimentos técnicos necessários aos menores que pretendessem aprender um ofício em oficinas de trabalho manual ou mecânico”.

Estas escolas de artífices aprendizes eram similares aos Liceus de Artes e Ofícios do período colonial, porque voltadas basicamente para ensino industrial, no entanto, diferente dos primeiros eram tais escolas custeadas pelo Estado. A efetiva novidade a partir delas, era o início de um esforço público de organização da formação profissional, migrando da preocupação principal com o atendimento de menores abandonados para outra a de preparar operários para o exercício profissional, a reboque da carência de força de trabalho que prevalecia na época. Por essa razão, muitos autores consideram a criação destas Escolas de Aprendizes Artífices, como sendo o marco do período de efetiva implantação da Educação Profissional no Brasil.

Ainda na trilha deste período histórico da educação profissionalizante, o Parecer CNE/CEB n.º 16/99 ilustra alguns marcos considerados importantes, dentre eles, a série de debates ocorrida na década de 20 (Séc. XIX) na Câmara dos Deputados, sobre a expansão do ensino profissional, com proposta de sua extensão para todos e não somente os desafortunados. Este debate resultou na criação de

⁷ Em 1809, um Decreto do futuro D. João VI criou o “Colégio das Fábricas”, logo após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras; A partir da década de 40 do século XIX foram construídas dez “Casas de Educandos e Artífices” em capitais de província, sendo a primeira delas em Belém do Pará, para atender prioritariamente os menores abandonados, objetivando “a diminuição da criminalidade e da vagabundagem”; Na segunda metade do século XIX foram criadas, ainda por iniciativa da igreja e instituições de caridade, várias sociedades civis destinadas a “amparar crianças órfãs e abandonadas”, oferecendo-lhes instrução teórica e prática, e iniciando-as no ensino industrial. As mais importantes delas foram os “Liceus de Artes e Ofícios”, dentre os quais os do Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886).

⁸ O Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, editado por Nilo Peçanha, então Presidente do Brasil, criou em diferentes unidades federativas 19 (dezenove) Escolas de Aprendizes Artífices direcionadas ao ensino profissional gratuito. (SCHMIDT E ORTH, 2013).

uma comissão especial, denominada “Serviço de Remodelagem do Ensino Profissional Técnico”, que concluiu os seus trabalhos na década de 30 (do mesmo século) culminando numa reforma educacional, conhecida como Francisco Campos.

A reforma educacional Ministro Francisco Campos, iniciada em 1931, dentro da década na qual se inicia a Era Vargas (1930 a 1945), culminou numa série de Decretos que contemplavam a organização do ensino superior, médio, secundário e profissional. Destacando-se dentre eles, pela importância que tem para este estudo, os Decretos Federais n.º 19.890/31 e n.º 21.241/32, que regulamentaram a organização do ensino secundário, além do Decreto Federal nº 20.158/31, que organizou o ensino profissional comercial e regulamentou a profissão de contador. Ressalvando-se a importância deste último pelo fato de ser o primeiro instrumento legal a estruturar cursos já com a ideia de itinerários de profissionalização.

O lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, no qual teve destaque à figura do baiano Anísio Teixeira, foi outro acontecimento importante ocorrido no período de implantação da educação profissional. Isso porque esse manifesto diagnosticou e propôs rumos às políticas públicas educacionais, almejando a organização de uma escola democrática, que proporcionasse as mesmas oportunidades para todos e sobre a base de uma cultura geral comum.

As ideias deste manifesto refletiram na Constituição de 1934, que inaugurou objetivamente uma nova política nacional de educação, ao estabelecer como competências da União “traçar Diretrizes da Educação Nacional” e “fixar o Plano Nacional de Educação”.

O advento da Constituição de 1937 também merece destaque nesta periodização, por trazer pela primeira vez no país, a previsão numa carta magna de escolas vocacionais como um dever do Estado para classes menos favorecidas:

Art. 129. À infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais. O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público (BRASIL, 1937).

Ainda naquele mesmo ano (1937), oportuno destacar na linha evolutiva da educação profissional, que as primeiras Escolas de Aprendizizes Artífices foram transformadas em Liceus Profissionais.

A síntese geral da caracterização do período de surgimento e estabilização do ensino profissional no Brasil, conforme os acontecimentos aqui assinalados demonstra que, este tipo de ensino adentrou na história educacional e social brasileira de modo negativo e preconceituoso, influenciando tanto uma visão de educação profissional enquanto educação dos escravos (*duléia*), fora da escola, no próprio processo de trabalho, quanto o imaginário social que atribui à escola a função de preparação para o ingresso no mercado de trabalho (MANFREDI, 2002).

Numa síntese mais específica, cumpre asseverar quanto ao período de surgimento da educação profissional no Brasil, que a história deixa evidente que a constituição de nossa escola não esteve atrelada à formação para o trabalho e sim à preparação de grupos seletos de pessoas para o exercício do comando, do poder e da direção social; que a dualidade era o ponto de partida do ensino médio e da educação profissional brasileira. Em outras palavras, “o desencontro entre educação e trabalho planta as sementes da educação clássica: educação para elite (*paidéia*) e trabalho (*duléia*) para os não elitizados” (BEZERRA, 2013, p. 18).

1.2 DA ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DO ENSINO TÉCNICO (1940-1960)

Os anos de 1941 e 1942, que datam o início do segundo período da evolução histórica da educação profissional (organização e estruturação), são marcados por um contexto de autoritarismo (Estado Novo), e de mudanças importantes no sistema educacional do país. Dentre as quais merece ênfase, para o efeito deste estudo, a Reforma Capanema, que criou as “Leis Orgânicas da Educação Nacional”.

Dentre as Leis Orgânicas criadas pela Reforma Capanema, especificamente com referência ao ensino profissionalizante, estava a Lei Orgânica do Ensino Industrial⁹, que deslocava todo o ensino profissional para o ensino médio; as Leis Orgânicas do Ensino Comercial (Decreto-Lei nº 6.141/43) e do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613/46). Anteriormente a esta Lei Orgânica do Ensino Industrial, os

⁹ Criada através do Decreto-lei n.º 4.073, de 30 de janeiro de 1942.

egressos dos cursos profissionais não podiam receber diplomas reconhecidos pelas autoridades educacionais.

Ainda na seara profissionalizante, adotou-se o exame de admissão para o ingresso nas escolas industriais; dividiram-se os cursos em dois níveis¹⁰, correspondentes aos dois ciclos do novo ensino médio, além de serem transformadas as Escolas de Aprendizes e Artífices em Escolas Industriais e Técnicas.

Schwartzman e Castro (2013) chamam atenção para o fato de que nesse período de 1942, apesar do Ministério da Educação engendrar esforços para firmar um sistema regulado de educação profissional, foi criado no setor industrial um sistema próprio e independente de formação técnica, na atualidade conhecido como Sistema “S”¹¹. Este sistema se iniciou com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946, os quais respondiam efetivamente às exigências imediatas do mercado de trabalho, de modo que ficava a cargo das empresas os cursos de aprendizagem, destinados ao treinamento rápido e à reciclagem.

A respeito deste cenário educacional firmado pela Reforma Capanema, a literatura especializada assinala que:

A ‘lei’ orgânica distinguia, com nitidez, as escolas de aprendizagem das escolas industriais. Estas eram destinadas aos menores que não trabalhavam, ao passo que as outras, pela própria definição de aprendiz, aos que estavam empregados. Mas, havia outra distinção importante. O curso de aprendizagem era entendido como parte da formação profissional pretendida pelo curso básico industrial. É o que diz o trecho seguinte: ‘Os cursos industriais [básicos] são destinados ao ensino, de modo completo, de um ofício cujo exercício requeira a mais longa formação profissional’. Por outro lado, ‘os cursos de aprendizagem são destinados a ensinar, metodicamente aos aprendizes dos estabelecimentos industriais, em período variável, e sob regime de horário reduzido, o seu ofício. (CUNHA, 2000 *apud* CORBARI, 2013).

Na sequência do segundo período histórico da Educação Profissional, importante ressaltar que no seu âmbito assumiu o processo de industrialização no Brasil uma nova feição (1950), com a chegada das empresas multinacionais e a gestão de Juscelino Kubitschek (1956-1961), aprofundando-se a relação entre Estado e economia. A indústria automobilística surgiu como ícone da consolidação

¹⁰ O primeiro ciclo incluía os cursos básico industrial, artesanal, de aprendizagem e de mestria. O segundo, por sua vez, correspondia ao curso técnico industrial, com três anos de duração e mais um de estágio supervisionado na indústria, englobando várias especialidades.

¹¹ Sistema “S” hoje é formado pelo SENAI (indústria), SENAC (comércio), SEBRAE (pequenas e médias empresas), SENAR (agricultura) e SENAT (transportes).

da indústria nacional, o Plano de Metas deste Governo previu investimentos maciços na área de infraestrutura, e no plano prático a educação foi contemplada com uma parte do total de investimentos previstos, visando formar profissionais voltados para as metas de desenvolvimento do país.

Em 1959, como o objetivo do governo era formar profissionais para suprir necessidades que o desenvolvimento do país exigia, as Escolas Industriais e Técnicas foram transformadas em Escolas Técnicas Federais, que ganharam autonomia didática e de gestão, transformando-se em autarquias e, intensificado a formação de técnicos, mão de obra indispensável ao acelerado processo de industrialização.

De acordo a Zibas (2005 *apud* CORBARI 2013, p.28) “durante a década de 1950, algumas medidas pontuais permitiram que certos cursos profissionalizantes tivessem ampliada a sua competência legal como pré-requisito para a universidade”. A autora destaca, dentre estas medidas, a Lei nº 3.552/1959, que dispôs sobre a nova organização escolar e administrativa dos estabelecimentos de ensino industrial do Ministério da Educação e Cultura. Esta Lei estabeleceu dois objetivos para as escolas de ensino industrial: o primeiro proporcionar base de cultura geral e iniciação técnica, permitindo a integração na comunidade e a participação no trabalho produtivo ou o prosseguimento nos estudos e; o segundo a preparação para o exercício de atividade especializada de nível médio (BRASIL, 1959).

A análise dos acontecimentos assinalados, atinentes à fase de organização e estruturação do ensino profissional no Brasil, permite concluir que, embora neste período tenha se iniciado o processo de vinculação do ensino industrial à estrutura do ensino geral do país, a criação das leis orgânicas implicou no fortalecimento do ensino secundário acadêmico para formar as elites condutoras do país, ao lado do ensino industrial, comercial, agrícola e da formação de professores para as classes trabalhadoras. O que significa dizer que a herança dualista, já identificada em períodos históricos anteriores não só perdurava como era explicitada.

1.3 DIVERSIFICAÇÃO E EXPANSÃO DO ENSINO TÉCNICO (1960-1980)

O terceiro período da trajetória histórica da educação profissional denominado neste estudo como diversificação e expansão do ensino técnico, desenvolve-se sob

a batuta da ditadura militar, da intensificação da industrialização, sob o modelo fordista/taylorista de produção, com a fragmentação intensiva das tarefas. Mantêm-se a articulação entre os interesses do capital internacional e da elite nacional, impondo os primeiros, investimentos na qualificação de mão-de-obra, a fim de obter força de trabalho capaz de atender às suas necessidades.

É deste período, precisamente do ano de 1961 a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n.º 4.024/61 (LDB/61), classificada por Anísio Teixeira como “meia vitória, mas vitória”. Porque a seu ver o resultado desta Lei, a despeito dos calorosos debates, tanto no Congresso Nacional, quanto no conjunto da sociedade brasileira durante a segunda metade da década de quarenta e nas décadas de cinquenta e sessenta, não abrangeu o conjunto de medidas necessárias para eliminar a dualidade estrutural da educação brasileira.

No que se refere à educação profissional, a novidade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, de acordo ao Parecer CNE Nº 16/99, foi igualar do ponto de vista da equivalência e da continuidade de estudos, o ensino profissional para todos os efeitos ao ensino acadêmico. Isto é, a equiparação do ensino profissionalizante ao ensino secundário regular, era no sentido de permitir que os concluintes do segundo ciclo, de todas as modalidades, pudessem concorrer a vagas na universidade. O que pelo menos do ponto de vista formal, sepultava a velha dualidade entre ensino para “elites” e ensino para “os filhos dos operários e os que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho”.

A esse respeito, os autores Moura; Garcia; Ramos (2007) pontuam que essa dualidade só acabava formalmente porque os currículos se encarregavam de mantê-la, já que a vertente propedêutica do ensino médio dirigido à continuidade dos estudos de nível superior privilegiava conteúdos exigidos nos exames de seleção da educação superior, ao passo que na vertente profissional os conteúdos eram reduzidos para atender as necessidades prementes do mercado de trabalho.

Outros fatos importantes oriundos da influência internacional marcaram a educação profissional neste período, a Recomendação Internacional sobre Ensino Técnico e Profissional, elaborada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) em 1962, cujos termos estiveram presentes em documentos emanados pelo Conselho Federal de Educação (CFE/MEC) na década de 1970, e os vários acordos firmados entre o Ministério da Educação e Cultura e a Agência Norte-Americana de desenvolvimento. (MEC-USAID).

A recomendação da UNESCO (1962) sobre Ensino Técnico e Profissional sustentava que, a educação deve preparar as pessoas para viver numa era tecnológica, em sendo assim o ensino técnico e profissional deveria consistir em algo mais do que formar alguém para determinado ofício, deveria estar associada à educação geral contribuindo, também, para desenvolver a personalidade e o caráter do indivíduo e para estimular a sua capacidade de compreender, de julgar, de discernir e de adaptar-se às circunstâncias. (SILVEIRA, 2009).

Já os acordos MEC-USAID intencionavam dinamizar e reaparelhar a educação brasileira, em especial a profissionalizante, para atender às novas necessidades da expansão industrial. Dentre as várias implicações que esses acordos provocaram, cumpre destacar, a criação do programa para expansão e melhoria do Ensino Médio (PREMEM), que no âmbito de suas propostas, trouxe a criação de uma escola diferenciada e moderna (Escola Polivalente), que rompesse com a clássica oposição entre o mundo da cultura intelectual e o mundo do trabalho.

Através deste programa houve o aparelhamento das escolas polivalentes com laboratórios, assistência financeira e técnica, além da implantação de um currículo de formação básica que contemplasse disciplinas como matemática, ciências e também artes industriais, técnicas agrícolas, técnicas comerciais, em suma, uma mescla entre os conhecimentos humanísticos clássicos – letras, artes e humanidades – e os saberes profissionalizantes.

A Lei Federal n.º 5.692/71 (conhecida como LDB/71), que reformulou a anterior LDB/61, no tocante ao então ensino de primeiro e de segundo graus, também merece destaque no âmbito do período de diversificação e expansão da educação profissional. Isso porque, foi ela a responsável por generalizar à profissionalização no ensino médio, então denominado segundo grau. O que significa dizer que modificou a organização do ensino¹², estabelecendo a extensão da sua obrigatoriedade até o 2º grau (hoje ensino médio) e a generalização da finalidade deste nível de ensino, através da compulsoriedade da profissionalização no seu currículo (PARECER CNE/CEB Nº 16/99).

Tratava-se de uma formação tecnicista que além de suprir a demanda taylorista/fordista de produção, possuía um caráter político de disseminação do

¹² Através da LDB/71 o sistema educacional não universitário ficou assim constituído: a) ensino de 1º grau, com oito anos de duração, destinado a crianças de 7 a 14 anos; e b) ensino de 2º grau, com três anos de duração, destinado a jovens de 15 a 17 anos, com profissionalização obrigatória. (BRASIL, 1971).

patriotismo, valorização das regras rígidas e do princípio de ordem e progresso. Com relação à LDB/71, Kuenzer (2007) nos esclarece que, no sistema criado por esta lei, a educação não visava um efetivo domínio intelectual e prático no campo do conhecimento. Ao revés, a educação estava centrada unicamente na racionalidade técnica e formal, visando à qualificação numa área específica, a partir de aulas expositivas mescladas a atividades como cópias de textos, memorização, seguindo um modelo curricular que despedaça o pensamento e a ação do sujeito perante a sociedade.

Quanto à finalidade da compulsorização do ensino profissional, alguns autores destacam que, enquanto durou o projeto nacional-desenvolvimentista e a fase do pleno emprego, “preparar para o mercado de trabalho foi realmente a principal finalidade do ensino médio, ainda que o acesso ao ensino superior fosse facultativo e altamente demandado”. (CIAVATTA E RAMOS, 2011, p.30).

Outros autores por sua vez, consideram essa compulsorização, enquanto meio de conter o naquela época o crescente contingente de jovens de camadas médias que buscavam o ensino superior como meio de obtenção de um requisito cada vez mais necessário, mas não suficiente, de ascensão nas burocracias ocupacionais (CUNHA, 1989, apud CORBARI, 2013). O que ainda, segundo estes autores, não foi suficiente porque as matrículas no ensino superior naquele período cresceram muito, resultando numa perda relativa do poder de discriminação do diploma comum de graduação, fazendo surgir à pós-graduação, como meio para reestabelecer o valor econômico e simbólico do diploma, agora em um nível mais elevado, acessível apenas a uma parte seleta (em termos intelectuais e de renda) dos graduados.

O Parecer CNE n.º 16/99 evidencia um aspecto interessante da marca histórica deixada pela LDB/71 na educação profissional técnica de nível médio no Brasil, quando a vinculou obrigatoriamente ao ensino médio, ao afirmar que grande parte do quadro negativo de desintegração que até hoje ecoa nesta oferta de ensino, deve-se aos efeitos desta Lei:

[...] não podem ser ignoradas as centenas e centenas de cursos ou classes profissionalizantes sem investimentos apropriados e perdidos dentro de um segundo grau supostamente único. Dentre seus efeitos vale destacar: a introdução generalizada do ensino profissional no segundo grau se fez sem a preocupação de se preservar a carga horária destinada à formação de base; o dismantelamento, em grande parte, das redes públicas de ensino técnico então existentes, assim como a descaracterização das redes do ensino secundário e normal mantidas por estados e municípios; a criação de uma falsa imagem da formação profissional como solução para os

problemas de emprego, possibilitando a criação de muitos cursos mais por imposição legal e motivação político-eleitoral que por demandas reais da sociedade. (PARECER CNE n.º16/99, p. 572)

Como último dado histórico deste período, destaque-se a transformação, a partir da Lei n.º 6.545, de 30 de junho de 1978, das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca, no Rio de Janeiro, em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), nos termos trazidos por Schmidt e Orth (2013).

A partir desta lei os CEFETs assumiram mais uma função a de formar engenheiros de operação e tecnólogos, o que foi muito criticado por empresários e políticos, de um lado porque consideravam que esta nova atribuição implicava no descumprimento da função social (eleita por eles como primordial), isto é, formar técnicos de nível médio para os setores produtivos. Do outro lado, porque alegavam os empresários que ao desempenhar essa nova atribuição formativa os CEFETs estavam mais voltadas para as elites por formar profissionais que, em grande parte, não chegavam a ingressar no mercado de trabalho. (BEZERRA, 2013)

Para Silveira (2007), esta Lei ao criar estes três Centros Federais de Educação Tecnológica, como um modelo de formação de profissionais tecnólogos (em cursos de curta duração) e engenheiros industriais (em cursos com igual duração dos cursos convencionais de engenharia), começou a alvejar no país, uma concepção de educação tecnológica. Esta Concepção, de acordo a mesma autora, sustentaria a futura política do MEC de tomar a técnica, a ciência e a tecnologia não como resultado do trabalho humano para o consumo coletivo ou como bem social, mas, sim, para a produção de lucro a serviço do capital.

1.4 ESTAGNAÇÃO (ANOS 1980).

O quarto período alcunhado neste estudo como da Estagnação (1980-1990) [...] “é caracterizado por uma estagnação quantitativa e qualitativa da oferta de educação profissional, a qual coincide com a chamada “década perdida” – em termos econômicos”, enfrentada pela América Latina e, do ponto de vista político com a redemocratização do Brasil (LIMA FILHO, 2008 *apud* CORBARI, 2013, p. 36).

Na área educacional, a década de 1980 é marcada pela promulgação da Lei n.º 7.044/82, que tornou facultativa a profissionalização do ensino de segundo grau, pondo fim à escola única institucionalizada pelo período militar. Esta lei de certa forma restringiu a formação profissional às instituições especializadas nessa modalidade de ensino, fazendo com que as escolas técnicas, fossem prestigiadas pelo empresariado, pois formavam técnicos que eram, no contexto dos anos 60 e 70, imediatamente contratados, irrestritamente, pelas grandes empresas privadas e estatais (SANTOS, 2003 *apud* BEZERRA, 2013, p. 27).

A despeito do fim da profissionalização do segundo grau, da continuidade da LDB/71 em prever a equivalência entre os cursos propedêuticos e técnicos, e do prestígio das escolas técnicas, de modo geral a literatura especializada em educação profissional atesta neste período a permanência do ensino dual nestes cursos, ao afirmar que:

Enquanto a Lei nº 5.692/71 determinava que na carga horária mínima prevista para o ensino técnico de 2º grau (2.200 horas) houvesse a predominância da parte especial em relação à geral, a Lei nº 7.044/82, ao extinguir a profissionalização compulsória, considerou que nos cursos não-profissionalizantes as 2.200 horas pudessem ser totalmente destinadas a formação geral. Com isto, os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena, que por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando, àqueles que cursavam esses cursos, vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura em geral (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2006, p.36).

Data deste período ainda, a promulgação da Constituição Federal de 1988, que foi antecedida por uma luta dos estudiosos da Educação e Trabalho por uma educação unitária, omnilateral e politécnica, o que acirrou o embate entre os progressistas favoráveis ao ensino público e os conservadores defensores do ensino privado. A Constituição Federal de 1988, no sentido da educação e trabalho, preconiza:

[...] a consagração da educação e o trabalho como direitos fundamentais do cidadão (art.227); a formação para o trabalho como um dos resultados a serem obtidos pelo Plano Nacional de Educação (inciso IV do art. 214); a ordem econômica que deve estar fundada na valorização do trabalho humano e na livre iniciativa, tendo por finalidade assegurar a todos a existência digna, conforme os ditames da justiça social, observando como princípios, entre outros, a função social da propriedade, a redução das desigualdades regionais e sociais e a busca do pleno emprego (art. 170); e a previsão de que é assegurado a todos o livre exercício de qualquer atividade econômica, independentemente da autorização da Constituição Federal. (BEZERRA, 2013, p. 28).

Ainda acerca da Carta Magna de 1988 e especificamente no que se relaciona a Educação Profissional, Machado (2008) citado por Corbari (2013) chama a atenção para o fato de que, a despeito desta não fazer menção explícita à educação profissionalizante como um direito. Assim pode ser esta considerada, diante da íntima ligação que tem com os princípios constitucionais, que prescrevem o desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo, como condição para a efetividade do direito ao trabalho socialmente útil e digno.

Acrescente-se ao cenário deste período, como única iniciativa prática de destaque na seara da educação profissional, apesar da sua mínima execução, o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Técnico (PROTEC). Este programa propunha em âmbito nacional, a expandir a rede federal de ensino técnico de nível médio, mediante a instalação de 200 (duzentas) escolas técnicas e agrotécnicas de 1º e 2º graus, em cidades espalhadas pelo interior do país, com localização preferencial para áreas de ação de projetos voltados ao desenvolvimento regional, acenando com a diversificação das habilitações profissionais e prevendo inclusive terminalidade em nível de primeiro grau. (LIMA FILHO, 2008 *apud* CORBARI, 2013).

1.5 REDEFINIÇÃO E EXPANSÃO PRIVADA (ANOS 1990).

Os anos de 1990 abrigam o período tido aqui neste estudo como redefinição e expansão privada da Educação Profissional. No contexto histórico, este período corresponde ao da crise estrutural do capitalismo, motivada pelo esgotamento do modelo Taylorista/Fordista¹³, e ao estabelecimento da reestruturação produtiva, através de um modelo flexível de produção (Toyotismo) e da ideologia neoliberal, ambas como estratégias capazes de recuperar o ciclo produtivo e garantir a hegemonia do capital.

Quanto à reestruturação produtiva, Filgueiras (1997, p. 65) esclarece que trata de um “fenômeno que se desenrola essencialmente na órbita microeconômica, diz respeito às transformações estruturais no âmbito da produção e do trabalho”. Especificamente quanto ao trabalho, explica esse mesmo autor, concretiza-se na

¹³ O esgotamento do modelo Taylorista/Fordista se deu porque este não conseguia mais reproduzir o capital na perspectiva desejada e nem enfrentar a resistência dos trabalhadores ao formato de trabalho imposto por ele, isto é, repetitivo, fragmentado e rígido.

adoção de um novo paradigma tecnológico e organizacional, com a introdução de novas tecnologias de base microeletrônica (automação informatizada) e novos padrões de gestão/organização do trabalho (o “modelo japonês”); acompanhados por um processo de individualização das relações estabelecidas entre capital/trabalho.

Estas inovações ainda de acordo a Filgueiras (1997) implicaram na necessidade de uma força de trabalho também flexível (polivalente), mais qualificada, que deve ter várias preocupações e realizar diversos tipos de tarefas (operar máquinas, fazer manutenção e controle de qualidade, etc). E via de conseguinte em um novo tipo de formação profissional, que concebesse o domínio de conhecimentos para além da simples dimensão técnica, exigida nos anos 80.

Neste novo contexto, de uma sociedade que para Boaventura de Souza Santos (1997) se caracteriza como pós-contratual, onde não há classes apenas indivíduos, a compreensão da sua identidade se relaciona diretamente com conhecimento, isto é

A noção central para este novo contexto de regressão das relações sociais capitalistas é a de sociedade do conhecimento. Noção que deriva do determinismo tecnológico; ou seja, de tomar-se a ciência e a tecnologia como entidades autônomas, independentes das relações sociais. [...] Uma sociedade não mais do proletariado, mas do cognitariado. Ao mesmo tempo, insiste-se na ênfase que nos encontramos numa sociedade da mudança veloz, de descontinuidade e, sobretudo, da incerteza (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2006, p. 9).

No plano educacional, este contexto da sociedade do conhecimento, suscitou como resposta a pedagogia das competências e estruturas de formação flexíveis, que preparam o indivíduo não mais para o emprego, mas para a empregabilidade, na seguinte concepção:

A empregabilidade é um conceito mais rico do que a simples busca ou mesmo a certeza de emprego. Ela é o conjunto de competências que você comprovadamente possui ou pode desenvolver - dentro ou fora da empresa. É a condição de se sentir vivo, capaz, produtivo. Ela diz respeito a você como indivíduo e não mais a situação, boa ou ruim da empresa - ou do país. É o oposto ao antigo sonho da relação vitalícia com a empresa. Hoje a única relação vitalícia deve ser com o conteúdo do que você sabe e pode fazer (MORAES, 1998, p. 56).

Diante deste contexto, a formação profissional na década de 1990 no Brasil, assume de modo amadurecido a concepção de educação tecnológica, gestada na

década de 1960 através das recomendações da UNESCO e dos acordos internacionais firmados pelo Brasil (MEC-USAID). Esta concepção traduziu a educação tecnológica, como uma educação moderna, capaz de acompanhar o desenvolvimento das forças produtivas e, devendo, como dantes, aproximar-se do mercado, de modo a atender os setores primário, secundário e terciário da economia. O termo ganha fluência nos documentos oficiais do MEC, em detrimento de expressões como educação técnica formação técnico-profissional que, gradativamente, caem em desuso (SILVEIRA, 2009).

Para atender a essa nova realidade, no Brasil o governo da época¹⁴ empreendeu reformas educacionais, que no plano profissionalizante, culminaram na criação da Secretaria Nacional de Educação Tecnológica (SENET), como unidade específica e especializada para gerir a educação tecnológica em todos os níveis, posteriormente denominada Secretaria Nacional de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). E também no movimento de expansão do ensino técnico com caráter acentuadamente privatista, pela preferência dada a sua oferta por instituições que não integram a rede pública de ensino profissional.

Com relação ao marco conceitual da educação tecnológica eleita pelo Brasil nos anos 90, Otranto (2006) nos revela que o documento “Modernização Tecnológica e a Formação Técnico-Profissional no Brasil: Impasses e Desafios”, firmado em 1993, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), mediante financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) traduz-se num importante referencial para compreensão deste processo.

Segundo a mencionada autora, este documento elege como modelo a ser seguido para o ensino profissional o Sistema “S”, por ter uma estrutura ágil e flexível, que poderia responder rapidamente aos paradigmas exigidos pelas rápidas mudanças econômicas e sociais da reestruturação produtiva. Ao passo que critica o Sistema Federal de Ensino Profissional que por ser normatizado e burocrático deveria ser revisto, com seus cursos orientados apenas à qualificação/treinamento de operários, relegando-se outras ofertas, tais como, o nível médio, superior e pós-graduação que até então vinham sendo desenvolvidas.

As bases referendadas pelo BIRD consolidaram a estrutura da reforma da educação promovida pelo governo FHC, bem como a concepção de educação

¹⁴ A chefia do Poder Executivo Federal, no período de estabelecimento no Brasil das práticas neoliberais e de reestruturação produtiva, incumbia ao então Presidente Fernando Henrique Cardoso.

tecnológica, cujo caráter segundo Silveira (2009, p. 14) é contraditório, por ser “abrangente, no sentido de formar profissionais em todos os níveis de ensino direcionados ao mercado de trabalho dos três setores da economia, e, restrita, no sentido de caracterizar-se como um segmento de educação paralelo alternativo ao sistema da educação geral”.

Essa retórica educacional imposta pelo capital internacional contribuiu para a permanência da dualidade estrutural, que ao longo da história é marca registrada da educação profissional no Brasil. E cuja lógica já era abordada por Anísio Teixeira (1997), na década de 1930, quando defendia a necessidade de equivalência entre os cursos técnicos e o ensino de grau médio, como forma de eliminar a natureza assistencialista do ensino profissional:

Ora, o chamado ensino secundário, no Brasil, vem cogitando simplesmente da preparação para esse tipo intelectual de trabalho, o que eu julgo uma solução incompleta do problema e de certo modo perigosa, porque contribui para manter a velha concepção dualista, inconscientemente alimentada, de uma *educação profissional* para o povo, expressão em que, de regra, só se compreendem os elementos menos ambiciosos ou menos afortunados da sociedade - e uma *educação acadêmica* para os que presumem não ser povo ou não o querem ser (ANÍSIO TEIXEIRA, 1997, p. 107).

No âmbito deste contexto de recomendações de organismos internacionais, quanto à consecução nos países periféricos de uma formação educacional em estreita conveniência aos interesses econômicos, importante mencionar um contraponto a esta retórica surgido neste período, qual seja, o Relatório Jacques Delors (RJD), da Organização Nacional das Nações Unidas (ONU), nos anos 2000.

O texto do Relatório Delors representa a síntese do pensamento pedagógico oficial da humanidade, no final do Século XX, uma vez que, foi formulado e publicado sob a chancela do órgão máximo responsável pelo setor educacional no Planeta, a ONU. Para este Relatório a educação necessária ao século que se iniciava poderia ser sintetizada em um de seus parágrafos:

Para poder dar respostas ao conjunto de suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: **aprender a conhecer**, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; **aprender a fazer**, para poder agir sobre o meio envolvente; **aprender a viver** juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente **aprender a ser**, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta. (DELORS, 1998, p. 89-90)

No reforço da tese de contraposição do Relatório Delors ao padrão educacional defendido pelo Capitalismo, Romão (2010) esclarece que:

[...] embora o mencionado Relatório seja considerado generalista, é, no mínimo, curioso que um documento dessa natureza tenha explicitado a opção por uma concepção pedagógica que foge ao padrão hegemônico da razão cartesiana, estrutural ou positivista, sugerindo mesmo o movimento dialético da historicidade, a partir da transformação dos educandos em sujeitos de seu próprio processo educativo e de seu dever. (ROMÃO, 2010, p.36-37)

E neste sentido, chama atenção o autor para o fato do Relatório Delors não se referir a “saberes”, “conhecimentos”, nem, muito menos, a “competências”, como estava (e está) na moda do discurso pedagógico neoliberal. Ao revés sugere, reitera e ratifica “aprenderes”, encarando o ato de aprender como mais importante do que o de ensinar; considerando a aprendizagem mais relevante do que o conhecimento; enfim, proclamando o processo como mais significativo do que as estruturas, o que segundo Romão (2010) se constitui uma grande novidade, principalmente em se tratando de um pronunciamento oficial da UNESCO.

Seguindo no estudo do período referente aos anos 90, e sob o ponto de vista regulatório merece destaque no quadro histórico da Educação Profissional deste período os marcos a seguir:

- A Lei n.º 8.948¹⁵, de 08 de dezembro de 1994, que instituiu o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, paralelo e alternativo ao tradicional e, transformou as antigas Escolas Técnicas Federais em CEFETs, sob os mesmos moldes dos existentes em Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná, que já existiam desde 1978.
- A Lei de Diretrizes e Bases n.º 9.394/96 (LDB/1996), que caracteriza a Educação Profissional como modalidade de ensino e estabelece a sua complementariedade com a educação básica;
- O Decreto n.º 2.208/97, no qual o ensino médio retoma legalmente o sentido propedêutico e, os cursos técnicos passam obrigatoriamente a ter suas ofertas separadas do ensino médio;

¹⁵ Esta lei conferiu tratamento diferenciado às Escolas Agrotécnicas Federais, que apesar de integrarem o mesmo sistema de educação tecnológica, somente passaria por esta transformação mediante a avaliação de desempenho a ser coordenada pelo Ministério da Educação e Desporto – MEC.

- As Diretrizes Curriculares do Ensino Nacional, que especificamente através da Resolução n.º 04/99, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, analisadas e apreciadas pelo Parecer CNE n.º. 16/99;
- A Lei n. 8.948/1994, que interrompeu a expansão do ensino técnico federal, ao prever que novas unidades de ensino por parte da União, somente poderia ocorrer em parceria com estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou ONGs, que seriam responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino¹⁶.
- O Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011 (Lei n.º 10.172/01), estabelecido em face de disposição obrigatória da LDB/96, que em termos de Educação Tecnológica traçou de modo geral 15 (quinze) metas, e um diagnóstico para Rede Federal, que incluiu a inviabilidade de sua expansão, pelo custo extremamente alto para sua instalação/manutenção, embora tenha reconhecido a alta qualidade do ensino. E a existência de um sistema seleção propício ao favorecimento de alunos de maior renda e melhor nível de escolarização, afastando os jovens trabalhadores que mais necessitam de formação profissional.

Dentre estes marcos regulatórios mencionados, merecem maior realce no seio deste estudo a LDB/96, o Decreto n.º 2.208/97, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (DCNEP), considerando as implicações/polêmicas que ensejaram em termos de Educação Tecnológica (profissional), tanto a volta para o nível médio como a sua oferta pela Rede Federal.

Com efeito, a aprovação da LDB/96, como lei complementar decorrente da Constituição Federal de 1988, foi antecedida de intensas disputas no âmbito do Congresso Nacional. Neste contexto, de acordo a Saviani (1997) dois documentos se destacaram com diferentes abordagens no que se refere à educação profissional: o Substitutivo Jorge Hage, de 1990, que modificou elementos do anteprojeto do

¹⁶ As poucas unidades de ensino recém-criadas que iniciaram suas atividades no período de vigência desta Lei, tendo em vista que os prédios já se encontravam em condições de uso, mantiveram-se vinculadas a outras autarquias federais pré-existentes, sob a condição de Unidades de Ensino Descentralizadas - UNEDs, desprovidas de autonomia financeira, administrativa e pedagógica. (TAVARES, 2012).

deputado Octávio Elísio¹⁷, de 1988, e o texto final da LDB de 1996, proposto pelo então senador Darcy Ribeiro.

Segundo Saviani (1997), no projeto de LDB apresentado por Hage os objetivos do ensino técnico profissional, que incluía alunos e trabalhadores, envolveram uma educação básica comum, mas oferecendo uma oportunidade de ter uma formação técnica para que pudessem sustentar-se materialmente. Já no texto da LDB sancionado em 20/12/1996, que decorreu do projeto de lei apresentado por Darcy Ribeiro, a educação profissional estava num capítulo mais conciso e preocupava-se mais com a inserção do educando no mercado de trabalho; com a inclusão tecnológica e científica e a qualificação para o mercado produtivo. No Substitutivo Jorge Hage¹⁸ o texto dá a entender que o educando deve compreender o exercício do trabalho e através dele prover sua existência material.

O processo de tramitação do Projeto de Lei da LDB/96 no Congresso Nacional significou um embate entre as forças de inspiração social democrata que, defendiam segundo Paro (2013) a vinculação entre a educação e o mundo do trabalho no sentido de desenvolver um ensino politécnico ou tecnológico, cujo objetivo seja a construção do homem omnilateral, conforme constava do projeto de lei da LDB/96 apresentado por Hage. E às forças conservadoras que defendiam uma formação geral abstrata, técnica, polivalente, voltada estreitamente a fazer as reformas orientadas pelas leis de mercado, conforme legitimado no Projeto da LDB/96 proposto por Darcy Ribeiro, que ao final foi aprovado, trazendo no seu bojo ainda a imposição vertical de inúmeros Decretos e Diretrizes para “regulamentar e complementar” a LDB.

¹⁷ Rodrigues (1998, p36). esclarece que no projeto da LDB/96, apresentado pelo Deputado Olávio Elísio em 1988, com base no texto de Dermeval Saviani intitulado Contribuições à elaboração de uma nova Lei de Diretrizes Orçamentaria: um início de conversa (1988) é possível ler no “Art. 35 - A educação escolar de 2º grau [...] tem por objetivo geral propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária a compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo.” Este projeto foi apresentado na Câmara dos Deputados e sob a relatoria de Jorge Hage, sofreu emendas decorrentes de ampla discussão a que foi submetido junto a diversos setores da sociedade.

¹⁸ Saviani (1997, p.91) apresenta como ilustração do caráter social que circundava a educação profissional no Projeto de LDB apresentado por Hage, o seguinte trecho: “Art. 56 – O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental e médio, bem como o trabalhador em geral, jovem e adulto, além da garantia de educação básica comum, e das ofertas de educação profissional no ensino médio regular, deverá contar com a possibilidade de acesso a uma formação técnico profissional específica, que não substitua a educação regular e contribua para o seu desenvolvimento como cidadão produtivo, proporcionando-lhe meios para prover sua existência material”.

A ideia de politecnia, que está por traz ao que hoje se intitula como ensino médio integrado, é desde a década de 1990, debatida no país a partir das contribuições do professor Dermeval Saviani, um dos mais importantes representantes brasileiros da teoria marxista no campo educacional (BEZERRA, 2013), que assim a considera:

A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados princípios, determinados fundamentos e a formação politécnica deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos (SAVIANI, 1989, p. 17).

Dessa ideia de politecnia defendida por Saviani (constante do Projeto de LDB de Hage), devido à correlação de forças envolvidas na discussão temática, somente restou no texto final da LDB/96 o inciso IV do art. 35 que proclama como finalidade do ensino médio “[...] a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos [...]”, reiterando no inciso I do parágrafo primeiro do art. 36 “[...], o domínio dos princípios científico-tecnológicos que prendem a produção moderna”. (BRASIL, 1996).

Ainda ao tratar do Ensino Médio, a LDB/96 (inciso II do artigo 36) possibilitava que esse nível pudesse, desde que atendida à formação geral do educando, “prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1996). Quanto a Educação Profissional esta Lei trouxe-a em uma seção separada da que tratava da Educação Básica, por considerar que aquela ao ser “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996, Art. 39).

Desta feita, ao estruturar a educação de modo geral em dois níveis (educação básica e educação superior) e alocar a educação profissional fora dessa estrutura da educação regular brasileira, o texto da LDB/96 assumiu uma concepção de dualidade que implica uma visão de educação profissional como algo que vem em paralelo ou como um apêndice. (BEZERRA, 2013).

Nesta direção dual, foi editado no ano de 1997 o Decreto nº 2.208, que prescreveu a oferta de nível técnico uma estrutura curricular própria e independente do ensino médio, resgatando no plano legal a sua orientação puramente propedêutica. Ou seja, os cursos técnicos foram obrigatoriamente separados do ensino médio, sendo

previstas a sua oferta somente nas formas concomitante (em curso separado para quem era aluno do médio) e sequencial (para concluintes do médio).

Este Decreto trouxe em verdade a impossibilidade de qualquer perspectiva profissionalizante no ensino médio, por limitar a oferta do ensino profissional a três níveis: o **básico** - livre a todos os trabalhadores, sem exigência de escolaridade e com certificação profissional; o **técnico** - a estudantes e egressos do ensino médio, com currículo distinto deste e a flexibilidade de fazê-lo de modo concomitante ou subsequente e; **tecnológico** - voltado a cursos superiores de tecnologia, para concluintes do ensino médio ou egressos dos cursos técnicos.

Por conta da prevalência desta concepção restrita e distante daquela preconizada pelos setores progressistas, muitos autores consideram que a representatividade da LDB/96 e do Decreto 2.287/07 para o ensino profissional, não implicou em um avanço no sentido de romper com a sua dimensão mais técnica conduzindo-a a uma dimensão integrada, ampla:

Enquanto o primeiro projeto de LDB sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, o Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional, em função das alegadas necessidades do mercado. (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2006, p.31-32)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico¹⁹ (Resolução n.º 04/99) foram responsáveis por definir a metodologia de elaboração dos currículos, a partir de competências gerais em vinte áreas profissionais, o que implicou em:

[...] fazer o vínculo estreito entre educação e modernização, entre educação e desenvolvimento econômico, rejuvenesce o capital humano, agora detentor de competências e habilidades, em um contexto em que a democratização do acesso à educação profissional torna-se mecanismo para justificar as desigualdades sociais, a distribuição de renda e emprego e, ainda, a mobilidade social interclasse (SILVEIRA 2007, p.15).

¹⁹ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico regem-se por um conjunto de princípios que incluem o da sua articulação com o ensino médio e os comuns com a educação básica, também orientadores da educação profissional, que são os referentes aos valores estéticos, políticos e éticos. (CNE n.º99/99).

O texto das DCNEP era sedutor e inovador, segundo autores progressistas (Frigotto, Ciavatta) ao trazer a valorização de uma concepção de “educação para a vida e não mais apenas para o trabalho”; da defesa de um ensino médio unificado, integrando a formação técnica e a científica, superando a dualidade histórica desse nível de ensino. No entanto, na dimensão prática estas diretrizes funcionavam como estratégia do Estado para fazer da escola um aparelho privado de hegemonia, “com uma abordagem condutivista do comportamento humano e funcionalista de sociedade, reproduzindo-se os objetivos operacionais do ensino coerentes com os padrões taylorista-fordistas de produção” (CIAVATTA E RAMOS, 2011, p.30).

Os princípios das Diretrizes Nacionais para a Educação Profissional (DCNEP), instituídas pela Resolução nº 04/1999, baseadas em competências, constituíram no sentir de alguns estudiosos uma releitura dos quatro pilares (aprender a conhecer, fazer, ser e conviver) do Relatório Delors para Educação no Século XXI, obviamente adaptado para o contexto dos interesses burgueses. Os documentos oficiais de então que orientaram as reformas nos anos 90 traziam a formação de personalidades flexíveis para a adaptação à realidade instável e incerta contemporânea como a principal finalidade da educação. (BEZERRA, 2013).

Ainda como destaque final das implicações trazidas por esta reforma dos anos 90, há o fato da educação profissional nesta ter sido reiterada como um ensino, destinado às classes trabalhadoras e alternativo ao ensino superior (CIAVATTA; RAMOS, 2011).

Esta previsão da Política dos anos 90 de tornar o ensino técnico alternativo ao superior confere a este o efeito da terminalidade, o que vai ao encontro do objetivo previsto para os cursos técnicos a época, qual seja, dar aos seus concluintes algum tipo de preparo para o ingresso no mercado de trabalho, não estimulando e preparando para a continuidade dos estudos (universidade).

Foi justamente para promover esta terminalidade e os ajustes às novas necessidades do setor produtivo (Toyotismo), que foi lançado mão da reforma do ensino técnico (restrição do ensino médio integrado ao profissional as modalidades subsequentes e concomitantes; difusão do ensino técnico privado) e dos parâmetros curriculares (ênfase nos conteúdos úteis ao mercado) anteriormente delineados.

Acontece que, a terminalidade no ensino médio, consoante aduz Fogaça (1999, p. 61) só faz sentido “quando a qualificação profissional representa uma demanda concreta do indivíduo e da sociedade e uma variável importante no

processo de desenvolvimento econômico”, e isso não depende apenas de uma reforma educacional, mas, sobretudo, da existência real de demanda nas empresas por pessoal com qualificação técnica.

Sob esta ótica, Fogaça (1999) analisa o caso do Brasil, no final do Século XX, e aponta que a opção da terminalidade do ensino médio aqui não era a mais apropriada. A autora atribui isto ao fato do mercado de trabalho brasileiro abrir as suas portas aos técnicos de nível médio com quantitativo de postos de trabalho limitados e salários pouco compensadores, quando comparados aos empregos de nível superior. E também ao conjunto restrito de atribuições típicas ofertadas pelas empresas brasileiras aos técnicos, em decorrência da baixa capacidade tecnológica e de inovação destas. Essa restrição mencionada faz com que as atribuições 0

1.6 DA POLÍTICA DE REQUALIFICAÇÃO E EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA VIGENTE (2004-2014).

1.6.1. Governo Lula (2004-2010).

No momento histórico a partir de 2004, que coincide com a assunção do Governo Lula a chefia do Poder Executivo Federal, desenha-se no Brasil um cenário de reorientação da Educação Profissional, notadamente com priorização para o nível técnico.

O documento oficial “Proposta em discussão: políticas públicas para a educação profissional e tecnológica”, publicado pelo Ministério da Educação, em 2004, evidencia bem a definição e as diretrizes das políticas públicas para a educação profissional e tecnológica que o Governo Lula ansiava por criar, como contraponto as políticas imediatamente antecedentes e seus compromissos irrestritos de formação para atender ao Capital em detrimento das classes trabalhadoras.

O documento oficial do MEC/SETEC (2004) objetiva para a Educação Profissional e Tecnológica a formação do cidadão como ser político e produtivo, que não se limita a um técnico cumpridor de tarefas, e diante isso toma esta Educação como um processo de construção social:

[...] que ao mesmo tempo qualifique o cidadão e o eduque em bases científicas, bem como ético-políticas, para compreender a tecnologia como produção do ser social, que estabelece relações sócio históricas e culturais de poder. Assim, a educação desponta como processo mediador que relaciona a base cognitiva com a estrutura material da sociedade, evitando o erro de se transformar em mercadoria e de considerar a educação profissional e tecnológica como adestramento ou treinamento (MEC/SETEC, 2004, p. 7).

Com relação ao texto do documento ministerial (MEC/SETEC, 2004), alguns autores citam o cuidado deste em não vincular a educação profissional e tecnológica somente ao desenvolvimento econômico, mas também ao desenvolvimento social:

Assim, a educação profissional e tecnológica tem de ter, necessariamente, a intencionalidade estratégica do desenvolvimento, recusando, pois, reduzir o seu alcance a mera adaptação da formação escolar para a necessidades dos empregadores, das forças vivas, do mercado de trabalho, sempre imprecisamente esclarecidas, o que vem a ser, em regra, definido em função do estado conjuntural de diversas relações de força. Avanços substantivos poderão ser possíveis no esclarecimento da questão, levando-se em conta que o sistema educativo, não constituindo apenas um subproduto da estrutura social, antes um campo de forças nela atuante, deverá estar atento à organização social do trabalho, sob pena de os mesmos progressos educativos desencadearem efeitos sociais perversos (MEC/SETEC, 2004).

Outro aspecto presente na proposta do MEC/SETEC (2004) é o resgate do trabalho como princípio educativo, sob uma concepção que busca progressivamente estruturar uma formação que contemple ciência, tecnologia e trabalho, bem como atividades intelectuais e instrumentais, afastando-se da costumeira separação entre as funções intelectuais e as técnicas. (DIAS, 2011),

O mesmo autor (DIAS, 2011) ainda reconhece no documento ministerial (MEC/SETEC, 2004) a importância da ligação entre a educação profissional e a educação básica, tanto assim, que ele define como horizonte para nortear a organização da educação profissional e tecnológica vinculada ao ensino médio, o domínio dos fundamentos científicos das técnicas diversificadas e utilizadas na produção, e não o simples adestramento em técnicas produtivas, como resulta da proposta de uma educação profissional modular (concomitante), dissociada da educação básica.

De acordo a Pacheco (2011), titular da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação, no período de 2006-2011, este novo cenário de reorientação das Políticas Públicas de Educação Profissional estava atrelado ao compromisso com um projeto político democrático e popular, que tinha como missão ampliar a abrangência das ações educativas no Brasil, contrapondo-se às concepções neoliberais prevalentes na gestão anterior:

Desde 2003, início do governo Lula, o governo federal tem implementado, na área educacional, políticas que se contrapõem às concepções neoliberais e abrem oportunidades para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora. Na busca de ampliação do acesso à educação e da permanência e aprendizagem nos sistemas de ensino, diversas medidas estão em andamento.

[...] Recusamo-nos a formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista. (PACHECO, 2011, p.6-7).

A ampliação destas ações, ainda segundo Pacheco (2011) perpassava por vincular a educação a um projeto com objetivos estratégicos para além da inclusão na sociedade neoliberalista desigual. O que exige “uma escola ligada ao mundo do trabalho numa perspectiva radicalmente democrática e de justiça social” (PACHECO, 2011, p. 8), segundo o autor, uma escola assente com a construção: a) De propostas para um novo mundo possível, onde as relações humanas degradadas pelo individualismo sejam substituídas pela solidariedade entre indivíduos, povos e nações e, b) De uma formação democrática comprometida com setores excluídos da sociedade, como meio de preparar não para o mercado, mas sim cidadãos para o mundo do trabalho.

Partindo deste esteio, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) empreendeu Políticas Públicas de Qualificação e Expansão da Educação Profissional e Tecnológica em todo território nacional, com o seguinte propósito oficial:

[...] articular educação integral (formação geral e profissional e tecnológica) ao desenvolvimento econômico e social em uma dinâmica cujo objetivo principal é a inclusão de milhares de mulheres e homens deixados à margem da sociedade brasileira, seja no que tange à escolaridade, seja na perspectiva do trabalho (PACHECO, 2008, p. 01).

Várias medidas foram promovidas no contexto do sistema de educação profissional, na busca por este desiderato de educação democrática com fins de desenvolvimento humano e justiça social, destacando-se neste estudo considerando o seu objeto, àquelas que se relacionam com a educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) e sua oferta pela Rede Federal.

Dentre as principais medidas da Política de EPT (da era Lula) para a EPTNM estão: a Articulação do Ensino Médio à Educação Profissional via Modalidade Integrada, através do Decreto nº. 5.154/04 e a Reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional. Isto considerando, primeiro a relação direta destas medidas com o objeto deste estudo; segundo o caráter que têm enquanto esforços formais da Política na direção de alterar o quadro da educação profissional técnica (médio) até então dominante (capital).

A retomada das políticas sociais como elemento central das políticas públicas e a necessidade de releitura das políticas educacionais, em decorrência das fortes críticas a reforma educacional imposta à educação profissional pelo Governo FHC, culminou na edição do Decreto n.º 5.154/2004.

Este Decreto ao revogar o anterior (Decreto nº 2.208/97) permitiu legalmente que às instituições de ensino articulassem o Ensino Médio à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, através de uma forma de organização que até então não estava permitida, qual seja, a modalidade integrada (ensino médio e profissional ofertado na mesma instituição, com matrícula única a alunos que tenham concluído o ensino fundamental), o que reavivou a discussão acerca da possibilidade de se efetivar uma educação politécnica, como será tratado mais adiante neste estudo.

Este Decreto nº. 5.124/04 trouxe ainda um discurso oficial, que sinalizava o tratamento a Educação Profissional de política pública diferente do que foi conferido nos anos 90:

[...] reconstruí-la como política pública e corrigir distorções de conceitos e de práticas decorrentes de medidas adotadas pelo governo anterior, que de maneira explícita dissociaram a educação profissional da educação básica, aligeiraram a formação técnica em módulos dissociados e estanques, dando um cunho de treinamento superficial à formação profissional e tecnológica de jovens e adultos trabalhadores. (BRASIL, MEC, 2005).

O conteúdo deste Decreto em linhas gerais, a despeito de ter mantido as alternativas de articulação do ensino médio e da educação profissional previstas no

Decreto nº 2.208/97 (Política FHC), ou seja, as formas concomitante e subsequente, e de conferir autonomia às escolas para optar por uma das três formas de articulação, de acordo a que melhor se coadunasse com sua proposta político-pedagógica, ainda assim representou uma conquista dos educadores progressistas que desde a publicação do Decreto 2.208/97 vinham se articulando por sua revogação e por um debate mais democrático sobre o ensino médio técnico e sua articulação com o ensino médio.

O caráter dúbio apresentado pelo Decreto nº. 5.154/04 decorre das discussões que antecederam a revogação do Decreto nº 2.208/97 no início do Governo Lula, e que foram marcadas por fortes embates entre as forças conservadoras, que queriam a manutenção da dualidade estrutural no ensino médio e as progressistas que lutavam pela sua ruptura.

Desse modo, para garantir que o desfecho desse embate não fosse uma solução conservadora, como ocorreu na tramitação do Projeto de Lei da LDB/1996, o Governo decidiu por regulamentar o tema da articulação ensino médio e educação profissional dessa forma, até que a sociedade estivesse organizada na direção de uma transformação mais estrutural da educação, que exigiria uma revisão profunda da LDB vigente (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2006).

O ensino médio integrado, previsto no Decreto 5.154/04, ainda no sentir de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006) era o possível e necessário diante de uma realidade conjunturalmente desfavorável – em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, e não podem adiar este projeto para o nível superior de ensino. E que na prática a depender do sentido que lhe seja dado na disputa política e teórica, poderá este potencializar mudanças que supere essa conjuntura, constituindo-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa.

A reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFES), enquanto medida adotada no seio da Política de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) decorreu em parte do cumprimento dos objetivos do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), lançado oficialmente em 24 de abril de 2007, de reorganizar a Rede Federal dentro de um modelo *multicampi* e pluricurricular.

No mesmo dia do lançamento do PDE, foi promulgado também o Decreto nº 6.095/2007, com as diretrizes para o processo de integração de instituições federais

de educação tecnológica, que exigiu segundo Carmo (2014), diante da agregação voluntária prevista no mencionado Decreto, o acordo entre Escolas Técnicas Federais (ETF), Escolas Agrotécnicas Federais (EAF), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais (EV), localizadas num mesmo estado.

No final do ano de 2007, uma Chamada Pública do MEC e SETEC abriu caminho para apresentação de propostas para constituição de IFES, a partir da transformação (individual) ou da integração (reunião de instituições federais de educação tecnológica de um mesmo estado) de unidades já existentes. Os Institutos Federais que tiverem sua constituição aprovada no futuro poderiam contar com a integração de outros novos *Campi* que fossem criados.

Em março de 2008, foi publicada a Portaria 116/08 com as propostas aprovadas para constituição dos IFES, conforme tratou a Chamada Pública do MEC e da SETEC, que resultaram na sugestão de criação de trinta e oito Institutos Federais em todo o Brasil.

Na visão de Otranto (2010), essas instituições mais que um novo modelo institucional é a expressão maior da atual política pública de educação profissional brasileira (2003-2014), podendo se constituir numa importante ferramenta de ideias e práticas voltadas para a construção de uma educação adequada aos interesses do grande capital nacional e internacional, ou numa oportunidade de transformação e melhoria da educação profissional no Brasil, conforme apregoado pelos seus idealizadores (MEC/SETEC).

A clareza acerca de qual desses caminhos serão trilhados pelos Institutos Federais, Otranto (2010) entende que só o futuro trará, no entanto, ressalva de logo que isso muito dependerá da ação política de docentes, discentes e técnicos administrativos destas instituições, assim como de pesquisadores que investiguem qualificadamente e criticamente o processo real de implantação dos IFES.

Outros aspectos da Política de Educação Profissional do Governo Lula, que se relacionam com as medidas de articulação do ensino médio e profissional, via forma integrada, e de reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, foram adotadas através de marcos regulatórios publicados ao longo do período de 2004-2011, conforme demonstra o Quadro 01:

Quadro 1 – Marcos da Política de EPT que regulam aspectos da integração da educação profissional ao médio e da reestruturação da Rede Federal de EPT(2004-2011).

AÇÕES	MARCOS REGULATORIOS	IMPLICAÇÕES (Principais)
INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL AO NÍVEL MÉDIO.	O Plano de Desenvolvimento da Educação (2007), que expõe concepções e metas para a educação no Brasil.	Aponta claramente a opção pelo apoio a oferta de educação profissional técnica de nível médio na forma integrada ao ensino médio, por ser a que apresenta melhores resultados pedagógico. Além da importância da Rede Federal para ampliação desta oferta nos sistemas de ensino.
	Lei n.º 11.741/2008, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases vigente (1996).	Incorporou a LDB/96 os dispositivos essenciais do Decreto nº 5.154/2004 e criou, dentre outros dispositivos, a Seção IV-A - Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, dentro da Seção IV- Do Ensino Médio, no Capítulo III que trata da Educação Básica.
REESTRUTURAÇÃO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.	Lei n.º 11.195/2005, que alterou o conteúdo da Lei n.º 8.948/1994 que vedava a expansão da Rede Federal de Ensino Técnico.	Devolve ao Estado a possibilidade de ofertar educação profissional, além de federalizar outras escolas, o que até então estava limitado em virtude da Lei nº 8.948/1994.
	Lei n.º 11.892/2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFES).	Cria um novo modelo de instituição de educação profissional, estruturado a partir do potencial existente nos Cefet, Escolas técnicas e Agrotécnicas, com prioridade de oferta do ensino médio profissional integrado e foco na promoção da justiça social, equidade, desenvolvimento sustentável e geração de novas tecnologias.

Fonte: Elaborado a partir das disposições constantes no plano/legislações mencionado.

A vinculação do ensino médio a educação profissional contou com o reforço do Plano de Desenvolvimento da Educação²⁰ (PDE, 2007) que dentre as ações para melhorar a qualidade da educação básica, apoiou o financiamento da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de modalidade integrada, diante dos notáveis efeitos deste modo de articulação com nível médio.

O PDE (2007) fomentou ainda, a expansão da Rede Federal de EPT, por considerar evidente a sua importância para estabelecer novos vínculos entre a educação, território e desenvolvimento, já que é no território que a diversidade cultural e social, dadas pela geografia e pela história, se estabelecem e se

²⁰ O PDE é um conjunto articulado de ações ordenadas em uma concepção sistêmica, com cinco eixos: educação básica, educação superior, educação profissional, alfabetização e educação continuada. Trata-se de um plano executivo, que define estratégias, ações e recursos e supõe um sistema de parcerias entre as entidades federadas, compartilhando competências políticas, técnicas e financeiras. A partir do PDE, o MEC criou o Plano de Ações Articuladas (PAR), que supõe um conjunto de ações comprometendo os governos federal, estaduais e municipais em ações conjuntas. No âmbito do ensino médio, o PDE tem como finalidade geral estabelecer uma rede de escolas públicas coordenadas pelo MEC — em regime de colaboração com estados e municípios —, criar um padrão de qualidade, expandir matrículas, promover a reestruturação do modelo pedagógico e do currículo, criar escolas de jovens e adultos voltados ao ensino médio regular, com currículo específico, dentre outras.

reproduzem, ocasionando a demarcação da discrepância de oportunidades educacionais: centro e periferia, cidade e campo, capital e interior. (BRASIL, 2007).

A Lei nº 11.741/2008 alocou a educação profissional técnica de nível médio na LDB/1996, modificando o cenário original, que conforme anteriormente visto, situava-a fora da estrutura da educação regular brasileira. A partir de então, ela recebeu um capítulo dentro da seção que trata da Educação Básica, passando a ser integrante desse nível de ensino o que implicou em sua inserção no âmbito das políticas públicas, bem como a superação, ao menos formal documento, da dualidade entre a formação geral e profissional.

Desse ponto de vista, a Lei nº 11.741/2008 é considerada um grande avanço, “dada a histórica assincronia entre a Educação e o Trabalho no Brasil” (BEZERRA, 2013, p. 35), conforme demonstrado no presente capítulo deste trabalho. Mais do que simplesmente regulamentar a modalidade integrada, como uma das possibilidades de oferta da EPTNM (como fez o Decreto nº. 5.154/2004), a Lei nº 11.741/2008 oficializou a compreensão de que a educação profissional técnica de nível médio é uma das possibilidades de desenvolvimento da educação básica e não uma simples modalidade educacional.

No sentir de Cruz, Jorge e Silva (2014, p. 32) a partir desta Lei “a educação profissional e tecnológica assumiu uma nova dimensão e adquiriu um caráter institucional e integralizado que traz o pressuposto de uma formação integral do indivíduo”. O significado da aquisição pelo ensino profissionalizante do aspecto da formação humana integral, assumida como projeto pelo Decreto nº 5.154/04 e incorporado pela Lei nº 11.741/2008, equivale a:

[...] retomar a integração, reintroduziu a articulação entre conhecimento, cultura, trabalho e tecnologia, com o sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, cultural, política e científico-tecnológica, buscando a superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica. Dessa forma, resgatou a perspectiva da politécnica debatida nos anos 1980, no processo de discussão da constituinte e da atual LDBEN. (GARCIA, 2014, P.49).

Com relação à concepção de formação integrada, Ciavatta (2008) esclarece a existência de duas vertentes, em termos gerais da literatura de educação no mundo, que comportam as diferentes ideias do que seja educação do ser humano na sua integralidade. Uma primeira vertente que tem parte no pensamento liberal de John Dewey e na filosofia da ação comunicativa de Habermas e, cuja base está no conceito de “educação como reconstrução da experiência”. A outra que se expressa

no debate sobre a formação integrada entre o ensino geral e a educação profissional, técnica ou tecnológica, cujos fundamentos básicos estão em Marx, Lukács, Gramsci, a partir dos conceitos de classe social no âmbito político e de politecnicidade no aspecto formativo. Tendo sua origem remota na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica.

A ideia de formação integral que emana da primeira vertente se fez presente no Brasil, nos ideais da escola de tempo integral de qualidade, defendida por Anísio Teixeira e os demais integrantes do Movimento da Escola Nova (1932), já na metade do século passado, como ensaio de solução para o problema da educação brasileira naquela época.

Esta ideia teve sua aplicação experienciada pelo próprio Anísio, na década de 1950, quando então Secretário de Educação na Bahia criou o Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Este Centro contava com as escolas-classe, onde os alunos permaneciam 04 horas de estudo aprendendo linguagem, aritmética, ciências e estudos sociais e, a escola-parque onde permaneciam após o horário da classe, por mais 04 horas, completando seu tempo integral de educação com atividades diversas de práticas educativas (artes, educação física, música, teatro, etc).

A segunda vertente, reavivada no plano legal e documental que embasa a Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica do Governo Lula, traz a lume a perspectiva de Educação Tecnológica ou Politécnica proposta por Marx, em seus escritos sobre o propósito educacional que deveria ser realizado numa sociedade de economia planejada. Ou seja, vincular a educação ao sistema de produção na lição de Paro (2013, p.138) com o propósito de “desenvolvimento do homem numa perspectiva coletiva e individual, tratando-se, portanto, do trabalho na sua forma genérica, como atividade de produção individual e coletiva, e não do trabalho alienado na sua forma capitalista”.

Dando continuidade ao estudo dos marcos regulatórios do primeiro período (2003-2011) da atual Política de EPT, destacados neste trabalho (Quadro 03), cumpre abordar a reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, enquanto medida representativa do avanço formal desta Política se comparada a que lhe antecedeu. Destarte, conforme visto, a Política dos anos 90 priorizou o segmento privado de escolas profissionalizantes, sendo que através da edição da Lei nº. 11.195/05, a Política de Lula devolveu ao Estado a possibilidade de ofertar

educação profissional, além de federalizar outras escolas, o que até então estava limitado em virtude da Lei nº 9.649/1998²¹, aprovada no período do Governo FHC.

Esta possibilidade legal do segmento público voltar a atuar irrestritamente na oferta de Educação Profissional e o objetivo de fazê-lo contando significativamente com a Rede Federal, fez com que o Governo Lula deflagrasse no contexto prático, o Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, cuja operacionalização foi dividida em Fase I e Fase II. A primeira fase do plano de expansão, lançada em 2005 (MEC/SETEC, 2010), anunciava a construção de 64 (sessenta e quatro) novas unidades²², e objetivava:

Implantar Escolas Federais de Formação Profissional e Tecnológica nos estados ainda desprovidos destas instituições além de outras unidades, preferencialmente, em periferias de grandes centros urbanos e em municípios interioranos, distantes de centros urbanos, em que os cursos estejam articulados com as potencialidades locais de mercado de trabalho. (MEC/SETEC, 2011 apud TAVARES, 2012, p. 12).

A Fase II desta expansão, lançada em 2007, foi marcada pelo slogan “Uma escola técnica em cada cidade-pólo do país” (MEC/SETEC, 2011a). E previa a instalação de 150 (cento e cinquenta) novas unidades de ensino até o final de 2010, que somadas a outras 64 unidades já contabilizadas na Fase I, atingiriam o total de 214 (duzentos e quatorze) novas escolas de educação profissional da Rede Federal construídas pelo Governo Lula.

Conforme consta no Relatório de Gestão SETEC 2011 (MEC/SETEC, 2012), as fases I e II do plano de expansão da Rede Federal, implementadas entre 2005 a 2010, permitiram chegar a uma composição de 354 unidades (214 construídas no governo Lula somadas a 140 escolas já existentes). Apesar deste expressivo crescimento, o mesmo Relatório de Gestão aponta que a existência de um campus

²¹ Vale lembrar que a Lei nº 8.948/1994, interrompeu a expansão do ensino técnico federal, ao prever que novas unidades de ensino por parte da União, somente poderia ocorrer em parceria com estados, municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou ONGs.

²² Aspecto importante destacado por Cassiolato, Garcia (2014, p. 20) “é a qualidade das novas unidades escolares da rede federal”. O modelo padrão do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação FNDE/MEC, para escolas em municípios com maior população, define uma área total construída de 5.500 m², com doze salas de aulas, seis laboratórios para ensino de ciências e informática, auditório com capacidade para 205 pessoas, dois laboratórios tecnológicos com 200 m² cada, biblioteca informatizada, refeitório, área de vivência, ginásio poliesportivo e teatro de arena, e são dimensionadas para o atendimento de 1.200 alunos em cursos regulares. Além desse projeto, outros dois modelos estão à disposição dos institutos federais: um para cidades com menor população, com capacidade para receber até oitocentos alunos; e outro adaptado às especificidades da formação profissional para o campo, contando com instalações próprias para atividade agropecuária e estrutura de residências estudantis e de servidores.

do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia ainda é uma realidade de poucas cidades, já que em 2011 a Rede Federal estava presente em apenas 5% dos municípios brasileiros, representando pouco mais de 10% de toda a oferta de educação profissional técnica de nível médio do país.

Ainda no que se refere à Reestruturação da Rede Federal de Educação Profissional, oportuno evidenciar a colaboração dada pela Lei n.º 11.892/08, que instituiu a Rede Federal intitulada sob a nova alcunha de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Nos termos desta Lei, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica foi instituída no âmbito do sistema federal de ensino²³, o que implica dizer está sujeita a regulamentação e supervisão do MEC, enquanto órgão da União. Compõe-se das seguintes instituições: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Centros Federais de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro e de Minas Gerais e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

A estruturação desta Rede partiu do potencial instalado nos CEFETs, Escolas Técnicas e Agrotécnicas Federais, além de escolas vinculadas as Universidades Federais²⁴ que, conforme visto a partir do Decreto 6.095/2007, passaram por um processo em sua maioria de transformação/integração formando Institutos Federais.

A denominação de Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, consoante explica Silva (2009), tem sido utilizada no senso comum, como referência para um conjunto de instituições federais, voltadas para a educação profissional e tecnológica em nível médio e superior. Todavia, na acepção literal da mencionada Lei, essa mesma autora esclarece que se fala em **Rede**, por congregar um conjunto de instituições com objetivos similares e interação colaborativa, na consecução de suas ações que devem atender demandas de desenvolvimento socioeconômico e inclusão social; **Federal** por estar em todo o território nacional, mantida e controlada por órgãos da esfera federal e, **Educação** pela sua centralidade nos processos formativos.

²³ Como o sistema federal de ensino é também composto por instituições privadas de ensino superior, infere-se que a relação existente entre os elementos deste conjunto, não é a natureza jurídica e nem a origem dos recursos de manutenção (que podem ser públicos ou privados). O elo evidente entre essas unidades é o fato de terem seu funcionamento regrado e supervisionado por um órgão da administração pública federal, que nem sempre é o MEC. Exemplo disso, são os colégios e academias militares que são vinculados ao Ministério da Defesa.

²⁴ Grande parte destas instituições é originária das escolas de aprendizes artífices, criadas nos idos de 1909, por Nilo Peçanha.

À adjetivação da palavra Educação por Profissional, Científica e Tecnológica deve-se ao foco da Rede Federal na “profissionalização que se dá ao mesmo tempo pelas dimensões da ciência e da tecnologia, pela indissociabilidade da prática com a teoria” (SILVA, 2009, p.16).

A Rede Federal de Educação Tecnológica tem os Institutos Federais, como órgãos preponderantes de atuação, considerando o seu quantitativo de 38 (trinta e oito) Institutos, espalhados por todos os estados brasileiros²⁵.

Dentre os problemas sociais, os quais a criação dos Institutos Federais de Educação se põe a colaborar na solução, destacam-se: insuficiência de oferta de educação profissional de qualidade (Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social - CDES, 2009); níveis baixos de acesso, permanência e conclusão no ensino médio e na educação profissional (CDES, 2009); necessidade de fortalecer a cidadania e a democratização do conhecimento (PACHECO, 2010).

Os objetivos que se pretende alcançar com a criação dos IFES são de modo geral: a oferta de cursos da educação básica e superior, técnica e tecnológica; realização de pesquisas aplicadas e extensão; fomento a geração e inovação tecnológica. (Art. 6º, da Lei nº. 11.892/08).

Para colaborar com o objetivo de ampliar a oferta em educação pelos IFES, a sua lei criadora tratou de caracterizá-los como instituições pluricurriculares (art. 2º e 7º), isto é, que podem atuar em todos os níveis e modalidades de educação. Desde a formação inicial (com oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de formação inicial e continuada de trabalhadores) até a superior, esta última abrangendo as graduações tecnológicas²⁶, bacharelados e engenharias;

²⁵ Aspecto interessante trazido por Silva (2009) atine, ao limite geográfico dos estados federados, como aspecto norteador no processo de negociação para criação dos institutos federais. Significa dizer que, não há nenhum instituto que tenha unidade construída fora do estado onde está sua reitoria. Porém quanto à distribuição dos institutos federais por estados, a mesma autora explica que, houve um grande esforço no sentido de unificar ao máximo as diferentes autarquias de um mesmo estado, a partir das identidades socioeconômicas de uma dada região mantendo sua delimitação em área territorial contínua. Em dezenove estados e no distrito federal isso foi possível, só existe um instituto por unidade federada, nos demais casos devido ao grande número de autarquias com tradições institucionais diferenciadas tal unificação se tornou complexa, prevalecendo-se os consensos possíveis no momento da criação.

²⁶ Quanto ao termo “graduações tecnológicas”, Silva (2009) enfatiza que esta denominação foi dada pela lei nº 9.394/96 alterada pela lei nº 11.741/08 e que ela não reduz a importância e nem se contrapõe as obrigações dos institutos federais com a educação básica e superior. Isto porque, esta denominação no texto legal é compreendida no sentido lato, inscrito na Lei nº 9.394/96 e não como equivalência aos cursos de educação profissional e tecnológica. Desta maneira, o curso técnico é de nível médio independente da forma como é articulado (integrado, concomitante ou subsequente) e a graduação tecnológica é de nível superior.

licenciaturas e programas especiais de formação pedagógica; Pós-graduações em sentido *Lato e Stricto Sensu*.

A respeito desta variedade de ofertas de ensino previstas na Lei n.º 11.892/08, Silva (2009) comenta que esta confere aos Institutos Federais uma natureza singular, por não ser comum no sistema educacional brasileiro atribuir-se a uma única instituição a atuação em mais de um nível de ensino. Todavia, pondera que essa diversidade não pode ser confundida com dispersão, no sentido de um conjunto aleatório de cursos, ressaltando que:

O objetivo primeiro dos institutos federais é a profissionalização e, por essa razão, sua proposta pedagógica tem sua organização fundada na compreensão do trabalho como atividade criativa fundamental da vida humana e em sua forma histórica, como forma de produção. Essa compreensão é válida para qualquer atividade de ensino, extensão ou pesquisa. (SILVA, 2009, p. 23)

Especificamente, quanto à educação básica de nível médio importa observar que, no contexto dos IFES, há a obrigatoriedade de sua vinculação com a formação profissional, não podendo de modo algum ser ofertado cursos exclusivamente de formação geral, tal como, o ensino médio regular.

Ainda com relação à Educação Profissional Técnica de Nível Médio cumpre realçar o objetivo previsto para os IFES, de priorização desta oferta educacional na forma de cursos integrados para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos, mediante a garantia de no mínimo 50% (cinquenta por cento) do total de suas vagas.

Esta prioridade na oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio, prevista na Lei criadora dos Institutos Federais, na visão de Silva (2009) não é por acaso, evidenciando a autora que no elenco de objetivos dessas instituições:

Há a explícita intencionalidade de que os Institutos tenham sua maior atuação nesse nível de formação (o que é confirmado no artigo 8º da presente lei). Tal direcionamento é aliado ao interesse de que sejam ofertados prioritariamente na forma integrada ao ensino médio, nos termos do inciso I, do art. 36-C, da Lei n.º 9.394/96: “oferecida somente a quem tenha concluído o ensino fundamental²⁷, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno”. (SILVA, 2009, p. 42)

²⁷ Acerca desta ressalva da Lei, Silva (2009) observa que a mesma não seria necessária porque já se encontra nas diretrizes da educação nacional, mas está posta para mostrar a intencionalidade da Lei em enfatizar que a instituição deverá, em sua oferta de cursos técnicos, observar o atendimento diferenciado aos públicos de adolescentes e de jovens e adultos.

Os Institutos Federais abrem em especial “novas perspectivas para o ensino médio-técnico, por meio de uma combinação do ensino de ciências, humanidades e educação profissional e tecnológica” (SILVA, 2009, p.8-9), no esteio da concepção de formação integrada, que se aproxima dos referenciais marxistas e gramsciano, aqui já mencionados.

A proposta dos Institutos Federais coloca a educação como instrumento de transformação e de ampliação do conhecimento, de modo propício a modificar a vida social e conferir maior sentido e alcance ao conjunto da experiência humana (neste sentido art. 2º combinado com art. 7º), por meio da formação de profissionais críticos e comprometidos com o bem coletivo.

Essa proposta dos IFES perpassa por estruturar sua oferta educativa, com projetos pedagógicos que deverão adotar como diretrizes (SILVA, 2009):

- a necessidade de atuar no ensino, na pesquisa e na extensão, compreendendo as especificidades destas dimensões e as interrelações que caracterizam sua indissociabilidade;
- a compreensão da pesquisa ancorada nos princípios científicos – que se consolida na construção da ciência e desenvolvimento da tecnologia – e no educativo – que diz respeito à atitude de questionamento diante da realidade;
- compreensão de que o conhecimento deve ser tratado em sua completude, nas diferentes dimensões da vida, integrando ciência, tecnologia, cultura e conhecimentos específicos;
- o reconhecimento da precedência da formação humana e cidadã, sem a qual a preparação para o exercício profissional não promove as transformações significativas ao trabalhador e ao desenvolvimento social.

Em relação à estrutura organizacional e de gestão dos Institutos Federais, a Lei n.º 11.892/08 (art. 9º) prevê sua organização sob o modelo *multicampi*, com proposta orçamentária anual identificada para cada campus e reitoria, exceto quanto a pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores.

Ainda quanto a estrutura administrativa prevê a lei que criou os IFES, a existência de órgãos superiores como o Colégio de Dirigentes²⁸ e o Conselho

²⁸ O Colégio de Dirigentes é um órgão de caráter consultivo, composto pelo Reitor, Pró-Reitores e pelo Diretor-Geral de cada um dos *Campi* que integram o Instituto Federal.

Superior²⁹ e, órgão executivo a Reitoria, composta por um Reitor e 05 (cinco) Pró-Reitores. E também a previsão de que os *Campi* sejam dirigidos por Diretores Gerais, nomeados pelo Reitor, após processo de consulta à comunidade da respectiva unidade.

Essa forma de gerenciamento escolar (prevista nos IFES), com atuação de órgãos colegiados compostos por representantes de diferentes segmentos que nele atuam (docentes, técnico administrativos, alunos, gestores), segundo a professora Kátia Siqueira (2000) se insere no contexto de evolução das políticas públicas no Brasil e, por conseguinte dos paradigmas gerenciais delas decorrentes, que buscam soluções para a administração e a qualidade educacional.

Para que o privilégio desta parceria com os que fazem a educação acontecer no cotidiano da escola possa efetivamente contribuir como determinante de sua qualidade, faz-se necessário no alerta de Freitas (2000), do empenho político e técnico dos educadores em prol de uma participação efetiva. Caso contrário a adoção desse novo paradigma de reorganização das funções administrativas e da gestão da escola na rede pública, ainda na visão desta autora, não garantirá a estes trabalhadores (“parceiros”) o controle efetivo do processo produtivo e dos seus resultados, além do que fará com que a gestão continue a ocorrer com sua ilusória participação.

Quanto à estrutura *multicampi* conferida aos Institutos, Silva (2009) reflete acerca da importância da sua adoção para que a educação profissional, enquanto política pública com função social de contribuir para o progresso socioeconômico do país, dialogue com as políticas sociais e econômicas com enfoques locais e regionais, permitindo respostas efetivas aos anseios da comunidade em que estão inseridos. A previsão legal de orçamento previamente identificado e estabelecido, além de autonomia para geri-lo, confere aos *Campi* melhores condições de verificar quais investimentos atendem efetivamente aos interesses locais (desenvolvimento regional).

No entanto, a despeito dessa ampla autonomia de gestão dos *Campi*, Silva (2009) lembra que os Institutos não são uma federação de *campi*, concepção que dificultaria a concretização do seu projeto político-pedagógico e, que por isso estão submetidos ao papel de direção a ser exercido pela reitoria, aos limites da legislação e ao plano de desenvolvimento institucional (PDI) do respectivo instituto.

²⁹ O Conselho Superior tem caráter consultivo e deliberativo e é composto por representantes dos docentes, discentes, servidores técnico-administrativos, dos egressos, da instituição, da sociedade civil, do MEC e do Colégio de Dirigentes da instituição.

Em sede de metas e compromissos fixados para os Institutos Federais, relacionadas com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o documento padrão firmado pelo MEC com cada um destas Instituições (MEC/SETEC, 2009), elenca as seguintes disposições de curto prazo, até o ano de 2013, com projeção de manutenção ou ampliação nos anos seguintes, tomando como marco de médio prazo o ano de 2016 e de longo prazo o ano de 2022:

- **Matrículas nos cursos técnicos** - Manutenção de pelo menos 50% de matrículas no ensino técnico de nível médio, conforme disposto o disposto na lei de nº. 11.892/08;
- **Forma de acesso ao ensino técnico** - Adoção, até 2011, de formas de acesso assentadas em ações afirmativas que contemplem as realidades locais dos campi;
- **Pesquisa e Inovação** - Apresentação e desenvolvimento de, em média, pelo menos um projeto de pesquisa, inovação e/ou desenvolvimento tecnológico por Campus, que reúna preferencialmente professores e alunos de diferentes níveis de formação, em todos os *campi*, até o início de 2011, e ampliação em pelo menos 10% ao ano dessas atividades, em parceria com instituições públicas ou privadas que tenham interface de aplicação com interesse social;
- **Programas de Ensino, Pesquisa e Extensão *intercampi* e interinstitucionais** - Desenvolvimento de programas de ensino, pesquisa e extensão interagindo os *Campi* do Instituto Federal; e programas interinstitucionais interagindo o Instituto Federal com outras Instituições Nacionais e Internacionais.

No que tange a questão do financiamento das ações adotadas no âmbito das Políticas Públicas de EPT pelo Governo Lula, importante esclarecer que apesar de ocupar a educação profissional de nível médio uma atenção expressiva no quadro destas políticas públicas, esta não teve instituída em seu favor uma fonte de financiamento permanente e sistemática. Neste sentido a EPTNM conta tão somente, em termos de recursos públicos vinculados, com uma pequena alocação no FUNDEB, que não assegura o custo efetivo de um aluno numa escola técnica da rede pública, ficando a complementação a mercê da vontade política dos entes federados.

Diferentemente deste cenário, o Sistema “S”, gerido pela iniciativa privada e empresarial, conta para financiar a educação profissional que promove com valores que cobra pela prestação destes serviços, além da garantia legal dos recursos compulsórios das contribuições sociais, fontes estas que lhe concebem um orçamento anual significativo.

Para tentar ajustar a questão do financiamento da Educação Profissional na rede pública, tramita no Congresso Nacional desde 2003, um projeto de emenda constitucional (PEC nº 24/2005) que institui o Fundo Nacional do Ensino Profissional e Qualificação do Trabalhador – FUNDEP. De acordo a PEC mencionada, os recursos do Fundo serão distribuídos entre os estabelecimentos de Educação Profissional público e privado, levando em conta o número de alunos matriculados e o tipo de curso.

O texto original deste projeto que cria o FUNDEP incluía dentre as suas receitas além de recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e do Imposto de Renda (IR) e Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) também os recursos do Sistema “S” (contribuições sociais).

Todavia, um acordo no ano de 2006 entre o Senador proponente e o relator do projeto do FUNDEP excluiu a receita que é destinada ao Sistema S, justificando-se que tais recursos estariam protegidos por regulamentação existente. Desta forma, a partir desta alteração na PEC nº 24/2005 apesar dos recursos dos serviços sociais ligados à iniciativa privada não mais integrarem o Fundo, essas entidades continuam como beneficiárias desta nova fonte de recurso, caso seja este aprovado. Este projeto do FUNDEP foi aprovado em setembro de 2010, mas até julho de 2015 ainda não se constituiu em Lei.

Grabowski (2010) elucida a respeito do FUNDEP, que sua proposta está voltada para a qualificação do trabalhador e o ensino técnico, e enquanto instrumento de financiamento sistemático conta com grande entusiasmo por parte da SETEC/MEC, dos Estados, Municípios e Sistema S, mesmo a despeito de não se apresentar como fonte suficiente para lastrear todo o custo gerado pela educação profissional, principalmente a promovida pelos segmentos públicos. Diante disso, o mesmo autor adverte quanto à urgência necessária em se rediscutir no contexto deste do FUNDEP a inclusão dos recursos do Sistema S, além de outras formas de complementação do Fundo pela União, Estados e Municípios, dando real sentido ao regime de colaboração, previsto na Constituição Federal de 1988.

Quanto à avaliação das medidas adotadas pela Política de EPT, há que se pontuar que no âmbito da educação profissional para o nível médio, ainda não foi implantado um sistema de avaliação nacional, embora seja notável um aprimoramento no Brasil dos sistemas de avaliação da educação básica e do ensino superior, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, e seu indicador composto denominado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB³⁰, e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, todos propostos para monitorar uma das dimensões da avaliação institucional, a de resultados de aprendizagem obtidos nesses níveis de ensino.

A avaliação dos resultados da EPTNM até hoje (Agosto/2015) se limita a ser feita de maneira localizada, circunscrita e tecnicamente orientada, por algumas escolas, centros, redes ou entidades, públicas e privadas.

O Ministério da Educação em parceria com Instituto Nacional de Educação Aplicada (INEP) prepara o Sistema de Avaliação da Educação Profissional (SAEP), e a partir dele inicialmente pretende elaborar um quadro geral de alunos e professores, identificar experiências bem-sucedidas, revisar currículos e avaliar a qualidade dos cursos.

1.6.2. Governo Dilma (2011-2014).

No que se refere ao histórico da educação profissional, no período relativo ao primeiro governo de Dilma Rousseff, entre 2011 a 2014, cabe pontuar como principais marcos que tocaram a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, notadamente para o contexto de atuação dos IFES:

- O Programa Nacional de Acesso Técnico e Emprego (PRONATEC);
- A Fase III da Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Tecnológica e Científica;
- O Plano Nacional de Educação (2014-2024), que traz metas específicas para EPTNM;

³⁰ O IDEB é considerado um indicador composto porque é gerado com base nos resultados do SAEB e do Educacenso. O SAEB avalia a qualidade do ensino por meio de exames de desempenho de estudantes da 4^a e 8^a séries do ensino fundamental (Prova Brasil) e 3^a série do ensino médio (ENEM). Enquanto o EDUCACENSO coleta dados das escolas, sobre cada aluno, professor, sobre a escola, material didático.

- As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (ambas de 2012).

Com um discurso de aumento do investimento público no ensino médio para melhoria de sua qualidade³¹, Dilma Rousseff lançou o Programa Nacional de Acesso Técnico e Emprego (PRONATEC), através da Lei n.º 12.513/11. De acordo ao documento oficial de lançamento do Programa, o intuito deste programa é democratizar o acesso da população brasileira à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de qualidade, atingindo uma meta de 08 (oito) milhões de matrículas até 2014 (MEC/PRONATEC, 2011), através de uma série de projetos e ações de assistência técnica e financeira. As principais referências do PRONATEC estão apontadas no quadro 02.

Quadro 2 – Principais referências do PRONATEC.

OBJETIVOS	ESTRATÉGIAS
<ul style="list-style-type: none"> • Expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional presencial e a distância; • Construir, reformar e ampliar as escolas que ofertam educação profissional e tecnológica nas redes estaduais; • Aumentar as oportunidades educacionais aos trabalhadores por meio de cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; • Aumentar a quantidade de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de educação profissional e tecnológica; • Melhorar a qualidade do ensino médio. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; • Programa Brasil Profissionalizado; • Rede e-Tec Brasil; • Acordo de Gratuidade com os Serviços Nacionais de Aprendizagem; • Bolsa-Formação.
<p style="text-align: center;">PÚBLICO POTENCIAL BENEFICIÁRIO:</p> <p>Estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos; Trabalhadores e Beneficiários dos programas federais de transferência de renda e Estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento.</p>	

Fonte: Elaborado com base na Lei n.º 12.513/2011

³¹ Discurso de posse da Presidente, na “luta pela qualidade da educação”, conjuntamente com a qualidade na saúde, na segurança e na erradicação da miséria, que passam a compor as prioridades desse governo. (SÃO PAULO, 2011 *apud* SALDANHA, 2012).

O quadro 02 (dois) com as referências do PRONATEC permite vislumbrar que a maior parte dos objetivos, estratégias e potencial beneficiários, previstos neste programa, já constavam das Políticas de Educação Profissional e Tecnológica executadas pela SETEC/MEC no período do Governo Lula, cingindo-se a novidade do PRONATEC na incorporação dos componentes da Bolsa Formação e ampliação do Fies com as linhas para Técnico e Empresa.

A bolsa formação instituída no PRONATEC é uma iniciativa que visa possibilitar o acesso a cursos presenciais, a serem realizados pela Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, por escolas estaduais de EPT e por unidades de serviços nacionais de aprendizagem integrantes do Sistema.

Existe a Bolsa Formação Estudante que oferece cursos de educação profissional técnica de nível médio, na modalidade concomitante, com carga horária igual ou superior a 800 horas, a alunos regularmente matriculados no ensino médio público propedêutico. E a Bolsa Formação Trabalhador que oferece cursos de qualificação a pessoas em vulnerabilidade social e trabalhadores de diferentes perfis. Em ambos os casos, os beneficiários têm direito a cursos gratuitos, alimentação, transporte e material didático-instrucional necessário.

Em termos de ampliação do alcance do fundo de financiamento ao estudante do ensino superior (FIES), o PRONATEC abriu mais duas linhas de financiamento: o Fies Técnico e o Fies Empresa. O primeiro para que estudantes possam realizar cursos técnicos (sendo eles os contratantes, em caráter individual) e outra para empresas que desejem oferecer formação profissional e tecnológica a trabalhadores (MEC/PRONATEC, 2011). Na modalidade Fies Empresa, esta figura como tomadora do financiamento, responsabilizando-se integralmente pelos pagamentos perante o Fies, inclusive os juros incidentes, até o limite do valor contratado.

Nas análises acerca da relação entre o PRONATEC e a educação profissional técnica de nível médio, Saldanha (2012) conclui que o Programa prioriza a qualificação profissional concomitante ao ensino médio propedêutico, elegendo como estratégia parcerias público/privado que fragmentam os insuficientes recursos públicos e promove também a descontinuidade da concepção progressista de integração do Ensino Médio/Educação Profissional, apregoada no discurso oficial das Políticas Públicas de EPT da era Lula e referendada no Governo de Dilma.

Quanto à análise entre o PRONATEC e o objetivo do ensino técnico de viabilizar o processo de travessia para a escola unitária e a formação humana

integrada de dimensão transformadora, conforme preconizado nos marcos regulatórios da Política de EPTNM vigente (Lei 11.748/08; Lei de criação dos Institutos Federais), a arena acadêmico-científica durante a 34ª reunião anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação - ANPED (2011) teceu duras críticas ao Programa, considerando-o um risco ao mencionado objetivo, por representar:

[...] uma retomada da proposta neoconservadora, a exemplo do que ocorreu nos anos de 1990, conforme explicitam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e, desse modo, o Programa poderá comprometer o ensino médio integrado como prioridade, desresponsabilizando os Estados com a sua oferta por meio de forte indução à forma concomitante. Afirma-se ainda que trata-se de uma iniciativa que provocará uma intensificação, precarização e fragmentação do trabalho docente nas redes públicas de educação, inclusive, com a concessão de bolsas de remuneração adicional para o trabalho nas atividades (AZEVEDO, 2011).

No sentir de Franzoi; Silva e Costa (2013), o PRONATEC propõe cursos rápidos que formam para o mercado de trabalho, indo de encontro a uma educação profissional integral que forme sujeitos para se relacionar com o mundo do trabalho, e não somente com as demandas restritas dos postos de trabalho que são criados e fechados de acordo com os interesses do capital. Além disso, ainda na visão destes autores mencionados, o PRONATEC ignora a formação dos professores para atuar com este público que, muitas vezes, não têm escolaridade suficiente para os cursos propostos.

A confirmação desta retórica crítica, de que embora haja ações voltadas à elevação de escolaridade, esta não é a ênfase do programa, pode ser vislumbrada nos dados divulgados pelo MEC no ano de 2012, que sinalizam uma grande oferta de vagas do programa concentrada nos cursos de formação inicial e continuada. Com efeito, das 2.521.418 vagas disponibilizadas pelo programa no referido ano, cerca de 1.732.439 foram destinadas aos cursos de formação inicial e continuada e 788.979 a cursos técnicos (sendo 252.716 oferecidas na rede federal). Em termos percentuais, chega-se a 68,71% das vagas do PRONATEC concentradas em cursos de curta duração e apenas 31,29% em cursos técnicos que elevam a escolaridade. (FRANZOI; SILVA E COSTA, 2013).

Uma vantagem do PRONATEC, vislumbrada por Cassiolato; Garcia (2014) é o fato das ações executadas pelos diferentes arranjos institucionais que compõe o Sistema Nacional de Educação Profissional Tecnológica (EPT) passaram a se congregarem sob a supervisão da SETEC/MEC. Diferentemente do que acontecia na

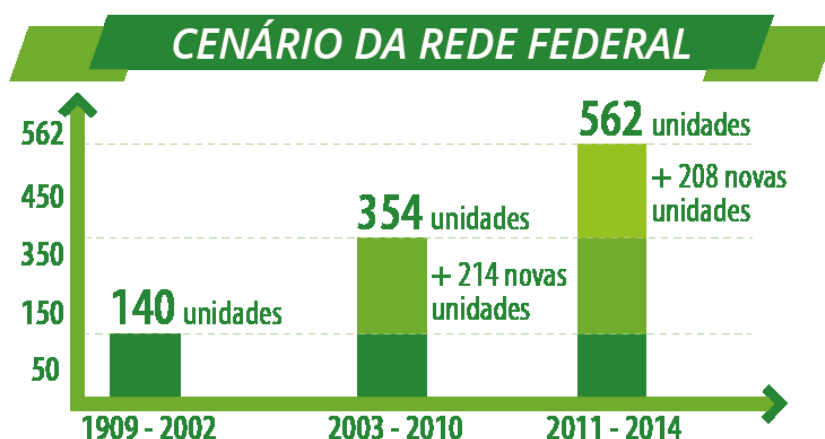
Política de Educação Profissional e Tecnológica anterior (1995-2002), quando somente a Rede Federal estava sob essa subordinação, ficando as instituições integrantes do Sistema S e as escolas técnicas das redes estaduais, com reconhecida tradição em formação profissional, atuando de forma isolada, sem coordenação e articulação em âmbito nacional.

Dando seguimento no estudo dos marcos da Educação Profissional, no âmbito do primeiro período do Governo Dilma Rousseff, há que se destacar o lançamento da fase III (2011-2014) da Expansão da Rede Federal de ETP, iniciada em agosto de 2011, na trilha das estratégias previstas no PRONATEC. A adoção desta estratégia visa ampliar ainda mais a presença dos IFES nos municípios brasileiros, através da construção de mais de 208 (duzentos e oito) novas unidades durante todo o período, assegurando que cada uma das 558 microrregiões brasileiras possa contar com pelo menos um campus de instituto federal.

O resultado esperado com essa nova fase de expansão, em termos de acesso a educação profissional, gira em torno de 01 milhão e 200 mil alunos matriculados na Rede Federal, quando todas as novas unidades de ensino estiverem plenamente constituídas (TAVARES, 2012).

Os dados de expansão das unidades dos Institutos Federais, decorrentes da realização das fases I, II e III da Política de Expansão da Rede Federal de ETP, ilustrados na figura 01, demonstram um cenário de crescimento das unidades escolares de Rede Federal de Educação Profissional e Tecnologia da ordem de 300%, no período entre 2003-2014.

Gráfico 1 – Cenário da Expansão das unidades dos IFES no Brasil (2003 a 2014).



Fonte: MEC/SETEC

Uma pesquisa apurada acerca do contexto real deste cenário (Relatório de Gestão SETEC 2011, publicado em 2012), permitiu constatar que o resultado de expansão previsto de 2003 a 2010 ilustrado na figura 01, indicando um aumento de mais 214 (duzentos e quatorze) no quantitativo total de unidades dos IFES no Brasil, foi efetivamente alcançado por estarem todas estas escolas implantadas (em funcionamento).

Já com relação à expansão ilustrada na figura 01 para o período de 2011 a 2014, os dados mais atuais encontrados (Relatório de Gestão SETEC 2013, publicado em 2014), dão conta de até o final de 2013 das 208 (duzentos e oito) unidades previstas para serem construídas, 116 (cento e dezesseis) unidades foram concluídas e estão em funcionamento.

Quanto à oferta educativa nos Institutos Federais, enquanto resultado da expansão desta institucionalidade em todo território brasileiro, os dados indicam um aumento do número de matrículas, em agosto de 2011 giravam em torno de 413.362 matrículas só nos cursos técnicos (SISTEC citado por ANDRADE, 2014). E já no ano de 2013, atingiram um patamar de 534.853 matrículas (SETEC, 2013 apud por SILVA, SANTOS, SILVA, 2014).

Ainda no contexto histórico do período Dilma, é preciso mencionar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (DCNEPTNM), aprovadas e homologadas em 2012 (CNE/CEB nº 06/2012), que apesar de se referirem às atuais Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - DCNEM (CNE/CEB n. 02/2012), não dialogaram suficientemente na perspectiva da formação integral dos sujeitos.

Com efeito, a Política do MEC abraçou no ano de 2007 a proposta do ensino médio integrado de acordo a compreensão e ao que é defendido pelos especialistas progressistas de educação e trabalho, prova disso é o teor do Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL 2007 apud BEZERRA, 2013). Entretanto, ao implementar as discussões em torno dessa nova “concepção” para articular ensino médio a educação profissional, acabou por aprovar Diretrizes Curriculares para a EPTNM, que no seu bojo privilegiam outras formas de relação entre EM e EP; interesses de Políticas Públicas almejados pelo Capital, sombreando a modalidade integrada, enquanto instrumento de formação humanística e emponderadora.

A respeito deste retrocesso da Política de EPTNM atual, Moura (2013) explicita que:

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) apontam claramente para a perspectiva da formação humana integral, conforme explicitado no artigo 5º da Resolução CNE/CEB n. 02/2012. [...] As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) reiteram uma concepção de formação humana instrumental e utilitária, podendo ser sintetizada nas seguintes características: centralidade nas competências; submissão explícita da escola e da formação humana à lógica do mercado de trabalho; ênfase nas certificações parciais, ensejando a volta da modularização e das saídas intermediárias; priorização das formas subsequente e concomitante ao ensino médio em detrimento do EMI (MOURA, 2013, p. 718).

Este mesmo autor segue elencando, como outra importante prova da contradição do MEC com relação ao movimento do currículo integrado à educação profissional a questão da garantia de verbas:

A aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e a homologação pelo ministro de DCNEM, que apontam na direção da formação integral dos sujeitos é evidentemente um avanço, mas a sua materialização não está garantida, inclusive porque o necessário financiamento não foi assegurado, pois o horizonte que se coloca para ampliar os investimentos em educação para 10% do PIB é de 10 anos e isso ainda não está aprovado definitivamente. Enquanto isso, as DCNEPTNM, que vão em direção contrária, já contavam com amplo financiamento por meio do PRONATEC, ainda antes de terem sido homologadas (MOURA, 2013, p.718).

O diapasão da análise de algumas ações previstas no PRONATEC e das disposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, sinaliza mais um embate entre os projetos de sociedade/desenvolvimento, que sempre se enfrentaram ao longo da história da Educação Profissional de nível Técnico no Brasil, optando o Governo Dilma como saída novamente um consenso negociado, no qual, para obter alguns ganhos, abre-se mão de alguns princípios.

Ainda no plano dos marcos no período do primeiro Governo de Dilma Rousseff, relacionados à Educação Profissional Técnica de Nível Médio, cabe mencionar a aprovação do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), que traz dentre suas metas triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% de expansão no segmento público (meta 11).

Dentre as estratégias definidas no PNE (2014-2024) para o alcance da meta estabelecida para a EPTNM, que tocam diretamente o contexto de atuação dos IFES, estão:

- Expansão das matrículas de educação profissional técnica de nível médio nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com a interiorização da educação profissional;
- Estimular a expansão do estágio na educação profissional técnica de nível médio, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do aluno; Expandir o atendimento do ensino médio gratuito integrado à formação profissional para as populações do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas;
- Elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica para noventa por cento e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos(as) por professor para vinte;
- Elevar gradualmente o investimento em programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica, visando a garantir as condições necessárias à permanência dos(as) estudantes e à conclusão dos cursos técnicos de nível médio;
- Reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais no acesso e permanência na educação profissional técnica de nível médio, inclusive mediante a adoção de políticas afirmativas, na forma da lei.

Com efeito, a análise da conjuntura mais recente da Política de EPT no Brasil (a partir de 2004), especialmente às ações voltadas para o nível médio profissionalizante e sua oferta pelos IFES, permite vislumbrar de um modo geral o reconhecimento e a preocupação do governo com relação à desigualdade social e educacional e a necessidade de sua superação.

Prova desta preocupação foi à consecução de marcos regulatórios para a educação profissional de nível médio e para atuação e organização dos IFES; a ampliação dos investimentos no sistema de educação profissional, principalmente o de nível federal, que são sinais desse reconhecimento e da preocupação mencionados.

No entanto, esse reconhecimento da realidade desigual e o discurso comprometido com a sua transformação, não são suficientes para assegurar no quadro desta política pública educacional, que a qualidade do ensino médio integrado seja substancialmente alterada, voltando-se para a melhoria de vida dos alunos.

Isso porque, conforme visto no cenário prático do Governo Dilma, a correlação das forças conservadoras que defendem uma educação profissional de nível médio reprodutora de conceitos, conhecimentos científico/tecnológicos estritamente voltados ao desenvolvimento econômico posto pelo capital, portanto, desfavorável aos trabalhadores por mantê-los dominados, ainda exerce forte influência.

Assim, como uma política pública educacional se traduz num conjunto de ideias, diretrizes e metas, e a sua concretização está intimamente relacionada às concepções que fundamentam os processos educacionais dela decorrentes, a ação educativa do EMI dos IFES pode atuar em meio às contradições do modelo hegemônico vigente, no sentido de produzir movimentos que contribuam para a mudança e a construção de alternativas hegemônicas entre capital e trabalho. Por esta razão no capítulo 02 serão discutidas com base em que referências este trabalho dos IFES precisa ser executado para que o seu resultado seja de mudanças e não de mera reprodução do que ai está posto.

Capítulo 2

TRABALHO E EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO HUMANA: (DES) ENCONTROS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO BRASIL

Da análise da trajetória histórica das Políticas Públicas voltadas para Educação Profissional de Nível Médio no Brasil, do período que envolve o seu surgimento até os dias atuais (2014), constata-se que há uma tendência prevalente de conferir ao ensino médio integrado ao profissional, um tipo de formação diferente daquela propiciada ao ensino médio propedêutico, em regra abraçado por jovens que desejam dar continuidade aos estudos em nível superior, e cujas condições socioeconômicas não os obrigam a adentrar no mundo do trabalho precocemente.

Outra conclusão oriunda da análise histórica das Políticas de EPT, especificamente no âmbito da formação do nível médio profissional, notadamente nos tempos mais recentes (a partir da década de 90), é que a maior qualificação exigida pelo capitalismo, sobretudo, nesta sua fase contemporânea (informacional) e enquanto estratégia de sua reinvenção como sistema hegemônico, influencia a formulação de políticas públicas para ampliar o acesso à educação profissional e a qualidade desta formação ofertada aos trabalhadores.

Todavia, não no sentido de estabelecer uma ordem universal e humanística, capaz de assegurar a expansão do seu progresso e as condições de vida semelhantes para todos, de articular ensino médio e profissional para o encontro de uma formação única (que rompa com a dualidade prevalente formação geral/profissional) e emancipadora (questione as estruturas do poder do dinheiro e da procura do lucro ínsitas ao sistema do capital).

Diante disso, antes de tratarmos no Capítulo 03 do EPTNM em ação no *locus* da pesquisa (IF Baiano/Campus Senhor do Bonfim) e no Capítulo 04 dos indicadores de seus resultados, trilharemos neste capítulo na direção: a) Da teoria crítica que trata de Trabalho e Educação na Contemporaneidade (Marxista), com suas discussões acerca das bases de funcionamento e reprodução do sistema capitalista e a influência que elas exercem sobre o trabalho e a educação, para compreender porque as propostas das forças conservadoras para a Educação Profissional fomentam o desencontro entre trabalho e educação na formação humana; b) Dos fundamentos teóricos socialistas de Educação Politécnica e

Omnilateral; Trabalho como princípio educativo; que explicam, como e porque o Ensino Médio Integrado, resgatado pela atual Política de EPT, pode ser um horizonte de travessia para uma formação humana livre e emancipadora.

2.1 TRABALHO, EDUCAÇÃO E REPRODUÇÃO DO CAPITAL

Com efeito, o trabalho como centro na ontologia do ser social, ao longo da história sempre foi realizado por homens e mulheres. Essa centralidade do trabalho, como categoria primaz da existência humana, decorre do fato do homem para assegurar sua existência necessitar ser capaz de se reproduzir, o que de acordo a Marx, nos seus escritos de 1844, tem uma forma específica, caracterizada por uma peculiar relação dos seres humanos com a natureza.

Essa peculiaridade da relação do homem com natureza pode ser melhor compreendida, partindo-se do entendimento de que se apoderar de materiais da natureza como são não é trabalho e, que este se traduz em “uma atividade que altera o estado natural dos materiais para melhorar sua utilidade” (BRAVERMAN, 1987, p. 49). E que a diferença do trabalho humano para dos demais animais está justamente no fato do primeiro ser consciente e proposital e o segundo ser instintivo. Isto é, o homem não apenas transforma o material sobre o qual opera, mas imprime nele o projeto que tinha figurado conscientemente em sua mira antes de iniciar a transformação, enquanto as atividades instintivas são inatas e representam um padrão fixo para liberar energia ao receber estímulos específicos.

Em Marx (1971), o conceito de trabalho não se restringe ao conteúdo econômico banal de mera ocupação ou tarefa. Impõe-se como categoria central nas relações sociais dos homens com a natureza e com outros homens; criador de valor útil e indispensável a qualquer forma de sociedade humana; síntese entre subjetividade e objetividade, no sentido de que projetando antecipadamente na consciência o fim a ser atingido e agindo de modo intencional sobre a natureza, o homem produz uma nova realidade, radicalmente diferente daquela natural (objetiva): a realidade social.

Diante disso é possível constatar que, se o caráter de uma espécie é definido pelo tipo de atividade que ela exerce para produzir ou reproduzir a vida, esta atividade primordial nos homens é o trabalho. Todavia, é interessante notar que, a

sua realização enquanto ato social implica na realização de algumas outras categorias, dentre elas a educação:

[...] 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. 154)

De acordo a este escopo, a Educação não é tomada como fim em si mesmo, mas como uma atividade mediadora no seio da prática social global; instrumento, através do qual o homem se torna plenamente homem apropriando-se da cultura, isto é, a produção humana historicamente acumulada. (SAVIANI, 2000)

Esses referenciais ontológicos de trabalho e educação, trazidos respectivamente por Marx e Saviani, correlatos a necessidade de aprender o que temos que fazer, precisamente porque o trabalho implica numa atividade intencional prévia que precisa ser conscientemente assumida, diante das alternativas existentes, são os acolhidos por este estudo como contraponto aos referenciais de educação e trabalho do contexto capitalista.

Através destes referenciais ontológicos se percebe o caráter de identidade que originariamente permeava a relação entre trabalho e educação, posto que, conforme visto, lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações.

Ocorre que, das lições de autores como Marx, Braverman e Antunes apreende-se que o trabalho se desenvolve e complexifica ao longo do tempo, como um processo histórico. O que permite concluir que se o trabalho é o fundamento ontológico do ser social, em cada momento e lugar históricos, uma determinada forma de trabalho será à base de um dado modo de sociabilidade e, portanto, de uma maneira concreta de educação.

Neste sentido, foi que nas sociedades primitivas, onde os homens apropriavam-se coletivamente dos meios de produção para transformar a natureza e satisfazer suas necessidades humanas, onde não havia classes sociais, os fundamentos das categorias trabalho e educação além da relação entre elas, coincidiam com os alicerces ontológicos (próprio ser dos homens), aqui trazidos, respectivamente, sob os fundamentos teóricos de Marx e Saviani.

Já na sociedade mais moderna (pós-extinção da comunidade grupal), de acordo a Saviani (2007), esse cenário se modificou passando o trabalho e a educação a terem funções diferentes, daquelas que lhe são conferidas ontologicamente. E isso em decorrência, da apropriação da terra como principal meio de produção, que passou de coletiva para privada além da divisão do homem em classes (proprietários e não proprietários).

Com efeito, o caráter privatista dos meios de produção neste período, possibilitou a classe proprietária a viver do trabalho alheio dos não proprietários, que deveriam a partir de então subsistir a si e aos patrões. Além de provocar uma diferenciação também na educação, no sentido de introduzir uma ruptura na sua unidade, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho.

A partir daí, passou-se a se ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, calcada nas atividades intelectuais, na arte da palavra; outra para a classe não proprietária, considerada como a educação dos escravos/ serviçais, assimilada ao próprio processo de trabalho.

No sentir de Saviani (2007), a partir deste período (pós-tribal) a educação se institucionaliza correlata ao processo de surgimento da sociedade de classes que, por sua vez, tem a ver com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho. Localizando-se nesse momento histórico a origem da escola. 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:

[...] a escola, desde suas origens, foi posta do lado do trabalho intelectual; constituiu-se num instrumento para a preparação dos futuros dirigentes [...], por meio do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social. [...]. Nesses contextos, as funções manuais não exigiam preparo escolar. A formação dos trabalhadores dava-se com o concomitante exercício das respectivas funções. Mesmo no caso em que se atingiu alto grau de especialização, como no artesanato medieval, o sistema de aprendizado de longa duração ficava a cargo das próprias corporações de ofícios: o aprendiz adquiria o domínio do ofício exercendo-o juntamente com os oficiais, com a orientação do mestre, por isso mesmo chamado de "mestre de ofícios" (SAVIANI, 2007, P. 157-158).

Com o declínio do modo de produção escravista, o feudalismo cria um tipo de escola, que traz fortemente a marca da Igreja católica. Já o modo de produção capitalista provoca decisivas alterações na própria educação confessional e coloca em

posição central o Estado, com a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes.

No cenário mais contemporâneo (Séc. XIX a XXI), a relação entre trabalho e educação que, no passado era desvinculada (no sentido de não mais está identificada com o processo de trabalho), consoante demonstrado, viu-se com o surgimento do capitalismo, estabelecida sob uma demanda diferenciada, isto é, de vinculação. Tudo isso, em decorrência do fato da indústria moderna ao introduzir o uso de máquinas para simplificar o trabalho, ter suscitado um mínimo de qualificação geral para essas novas atividades com máquinas. Surgindo aí a escola dominante e generalizada, organizada em sistemas nacionais de ensino, necessária a consecução do tipo de qualificação exigida pelo capital, cujas formas serão detalhadas nas próximas linhas.

Com efeito, a sociedade capitalista ou burguesa ao constituir a economia de mercado, ou seja, produção para a troca (como determinante do consumo) conferiu ao processo de produção de coisas que sirvam para satisfazer as necessidades humanas, aspectos peculiares, notadamente em sua fase industrial e nas demais que a sucedeu³².

Como primeiro aspecto peculiar e primordial deste modo de produção, cumpre apontar a transformação do trabalho “geral” (capacidade humana de executar trabalho³³) em trabalho assalariado³⁴. A este respeito Marx (1971) esclarece que, a

³² O capitalismo de acordo a doutrina é dividido em 04 fases: **Comercial** (fim do século XV até a primeira metade do século XVIII), coincide com o declínio do Feudalismo, foi marcada por uma acumulação primitiva de capital pautada na troca de mercadoria (comércio) e na sua produção essencialmente artesanal, através da força de trabalho humana e manual, por isso não considerada para efeito deste estudo. **Industrial** (segunda metade do século XVIII até a segunda metade do século XIX) coincide com o período da Revolução Industrial, no qual o lucro provinha basicamente da produção de mercadorias, acelerada enormemente pelo uso de máquinas, e da afirmação da doutrina econômica do liberalismo, de Adam Smith e David Ricardo, cuja defesa era no sentido de que o Estado não mais intervisse na economia, passando está a funcionar segundo a lógica do mercado, guiado pela livre concorrência. **Financeira Monopolista** (fim do século XIX até o final da década de 1960) abrange o momento da 2ª revolução industrial (1860), da assunção dos bancos a importante dianteira de financiamento da produção; Abertura do mercado de capital pela submissão da suas negociações em bolsas de valores. **Informacional** (1970 até os dias atuais) relaciona-se com o período do pós 2ª guerra mundial, quando se iniciou uma profunda crise nas economias dos países capitalistas centrais, que suscitou como resposta a Terceira Revolução Industrial (Revolução Técnico-Científica) e os processos de reestruturação produtiva, globalização e expansão da política neoliberal (firmada mais tardiamente no Brasil, somente nos anos 90).

³³ Denominada por Marx *apud* por Braverman (1987) de força de trabalho.

³⁴ Interessante mencionar apontamento de Braverman (1987), esclarecendo que a compra e venda da força de trabalho embora tenha existido desde a antiguidade, conforme escritos de Aristóteles, com algum uso pouco considerável na fase comercial do capitalismo (Séc. XVI), tornou-se dominante a partir do Século XVIII, com o capitalismo na sua fase industrial.

base do processo de produção do capital está no consumo da força de trabalho pelo capitalista e, esta diferença específica, segundo Braverman (1987), suscita algumas condições básicas generalizadas no seio de toda a sociedade, mas diferenciadas quando relacionadas com outras relações de produção conhecidas (comuna).

Podem-se apontar como condições básicas e peculiares do trabalho no sistema do capital: a separação dos trabalhadores dos meios de produção (só há acesso com a venda do trabalho); a ausência de constrição legal a livre disposição pelo trabalhador da sua força de trabalho (mesmo expropriada) e; o propósito do emprego do trabalhador de expandir uma unidade de capital pertencente ao empregador (BRAVERMAN, 1987). Estas condições fazem com que o processo de trabalho no capitalismo seja “um processo que ocorre entre coisas que o capitalista comprou, entre coisas que lhe pertencem” (MARX, 1971, P. 210).

Outro aspecto importante do trabalho no capitalismo que merece ser destacado é a sua divisão pormenorizada, de maneira que para feitura de cada produto distintas operações são exigidas pela força caótica e anárquica do mercado, que despreza as capacidades e necessidades humanas (BRAVERMAN, 1987).

Esta pormenorização do trabalho no capitalismo se distingue da divisão social do trabalho, como característica inerente ao trabalho humano, quando executado na sociedade e através dela. Isso porque enquanto a divisão parcelada fraciona o homem, destruindo as ocupações sociais, tornando-o inapto a acompanhar qualquer processo completo de produção e principalmente barateando sua força de trabalho; a divisão social apenas reparte a sociedade em ocupações, apropriadas a cada ramo de produção, o que pode fortalecer o indivíduo.

Acrescente-se que, a condição básica de separação do trabalhador dos meios de produção e do resultado produtivo, somada a divisão peculiar atribuída ao trabalho pelo capitalismo, nos termos aqui mencionados, é que faz com que o trabalho enquanto categoria assuma neste modo de produção a forma abstrata, com valor de troca e alienado. Diferente da sua forma concreta original, destinada a criar valor de uso para satisfazer as necessidades do homem, a partir da apropriação de elementos naturais de propriedade coletiva.

Para entender o que significa o valor de troca que caracteriza o trabalho abstrato no capitalismo, é importante compreender a explicação de Marx (1971) acerca do modo como o capitalista consegue agregar valor excedente à mercadoria, transformando o dinheiro que investiu na produção em capital.

O autor chama a atenção para o fato de que, o valor da força de trabalho (valor de uso) e o valor que ela cria no processo de produção (valor de troca) de mercadorias tem magnitudes distintas, sendo isso vislumbrado pelo capitalista ao comprá-la do trabalhador. Desse modo, os capitalistas pagam um valor ao trabalhador em troca da propriedade útil do seu trabalho (força de trabalho), que é diferente e menor do aquele relativo ao trabalho vivo que ele realiza para produzir as mercadorias (valor de uso).

Assim, é através do processo de produção de mercadorias, onde ocorre o máximo barateamento/exploração do conjunto de meios (de produção e força de trabalho), necessários à sua consecução, que o capitalista movido pelo objetivo de destinar a venda um produto com custos menores do que o valor alcançado com a sua troca (compra), consegue obter um bom dinheiro, que como valor se amplia transformando-se em capital.

Essa compreensão crítica do funcionamento deste sistema de produção permite vislumbrar que, o trabalho abstrato (voltado sempre ao seu valor de troca) e alienado (no sentido do trabalhador não conhecer a inteireza do processo do que produz e nem o seu resultado final) é uma das bases essenciais do modo de produção capitalista, visto que, a através da sua exploração que os capitalistas acumulam riqueza.

Acontece que, a despeito do trabalho de forma abstrata e alienada ser um pilar de sustentação do capitalismo, para manter a sua hegemonia ao longo dos tempos, este sistema de produção necessita buscar meios crescentes para sua exploração, o que é feito através dos distintos processos de trabalho que são estabelecidos nas diferentes épocas econômicas, conforme indicação de Marx (1971). As distinções mencionadas nos processos de trabalho não envolvem o que se faz (produzir mercadorias), mas como e com que meios se produz, elementos estes que necessariamente interferem no perfil do trabalhador, de sua qualificação e via de consequência na educação.

Por essa razão, é preciso avançar em direção à organização e as bases técnicas embutidas no processo de trabalho pelo capitalismo, ao longo das suas fases industrial, financeira e informacional, para compreender a trilha dada por Saviani (2007) de que a partir do estabelecimento deste modo de produção as categorias trabalho e educação cada vez mais se vinculam, não conforme os termos de sua relação originária, mas sim para servir a sanha acumulativa do capital.

Neste avanço, será conferido maior detalhamento a fase contemporânea do Capitalismo, (informacional), sobretudo, a partir da crise estabelecida em 2008, porque abraçando as explicações de Harvey (2012), esta fase cheia de paradoxos, decorrentes dos reformismos realizados com o intuito de resgatar o modo de produção de mais uma crise estrutural e cíclica, traduz-se em um ambiente propício para vislumbrar o extremismo alcançado pelas categorias do trabalho abstrato e alienado e, da educação para o trabalho (profissionalizante) com a estreita finalidade de assegurar a mobilidade e permanência do capital.

Nos diferentes ciclos do capitalismo, os modelos de organização e gestão do trabalho podem ser analisados sobre as abordagens da base tecnológica e das técnicas de organização. Isto é, que envolvem a máquina, a energia, os mecanismos produtivos e os modos de organizar, controlar e gerenciar a força de trabalho e; que sempre evidenciam dois atores: o homem (trabalhador) e a técnica (tecnologia).

A evolução desses modelos se faz com contínuas mudanças, guiadas, sempre pelo foco único e permanente de gerar mais riquezas:

As transformações tecnológicas constituem ajustamentos da base técnica de produção às determinações das necessidades de valorização do capital. A concorrência capitalista requer contínuo aumento da produtividade pelo aumento do controle e da racionalização do trabalho e pela redução dos custos de cada unidade produzida. (MACHADO, 1993 *apud* LAUDARES, 2006).

Nesta retórica, ao longo da trajetória capitalista, pode-se identificar, na fase industrial, uma base técnica centrada nas máquinas a vapor, nas fiadeiras, ao lado de uma organização do trabalho marcada pela rigidez, fragmentação entre as funções de supervisão e execução e o controle rigoroso do tempo e movimento do trabalho, tudo isto consoante à aplicação dos princípios da Administração Científica³⁵ de Taylor.

Na fase do capitalismo financeiro, a base técnica evolui para a eletromecânica (eletricidade, aço, petróleo e vários outros elementos desenvolvidos pela indústria química) e, a organização do trabalho passa a ser pautada pela concepção fordista, que de acordo a Harvey (2007) representou um pouco além na detalhada divisão do trabalho preexistente do Taylorismo.

³⁵ Segundo Batista (s/d), as normas, princípios e leis “científicas” da administração do trabalho taylorista visaram, sobretudo a exploração do trabalho em seu limite máximo, daí o estudo minucioso do tempo e movimentos, sendo um dos pontos fundamentais a separação entre os momentos de planejamento e execução do trabalho. Vale destacar pontos fortemente evidenciados em “Princípios da Administração Científica”, como substituição dos métodos empíricos por métodos científicos e cronometrização das tarefas, ao lado da divisão do trabalho intelectual e trabalho mecânico segundo critérios de inferioridade mental.

Esse pouco além, implica ainda na especial visão tida por Ford que, a produção de massa significa consumo de massa e, por isso era necessário dar aos trabalhadores renda e tempo de lazer, suficientes para que consumissem as mercadorias produzidas cada vez mais em larga escala (HARVEY, 2007).

A partir desta concepção foram desenvolvidos métodos de trabalho, a exemplo do dia de oito horas e cinco dólares, ainda centrados na rigidez produtiva, especialização e estandarização, mas que a partir de então, por serem associados a ganhos nos salários, garantiam uma alta produtividade, em estreita obediência dos empregados aos métodos de Ford, mesmo diante do seu grande caráter explorador.

Importante frisar, com relação aos períodos industrial e financeiro, que neles já estavam presentes o Keynesianismo, que enquanto ideologia capitalista colocava o Estado numa condição de planejador, coordenador e propagador da economia.

Na fase tida por informacional, que vige até os dias de hoje nos países que adotam o capitalismo como sistema de produção, a base tecnológica avança para uma reorganização e reconversão de setores industriais, ou seja, grandes investimentos nos setores de ponta (informática, química fina, novos materiais, biotecnologia, telecomunicações), modernização de setores dinâmicos (automobilístico, máquinas e equipamentos, petroquímica) e declínio de setores tradicionais (siderurgia, têxtil), (FILGUEIRAS, 1997).

Com referência ao processo de trabalho na fase contemporânea do capitalismo, a modelagem impressa atende ao Toyotismo (acumulação flexível), que é marcado por um confronto direto com a rigidez do Taylorismo/Fordismo. Isto é, a característica essencial dessa nova forma de acumulação pode ser resumida na palavra flexibilidade.

Do ponto de vista tecnológico esta flexibilidade implica na substituição da automação rígida (não programável) de base eletromecânica, pela automação flexível (programável através da informação) de base microeletrônica. E quanto aos novos métodos de gestão, na introdução do “modelo japonês”:

[...] a produção é puxada pela demanda, ao contrário do fordismo; o consumo é determinante para a organização da produção; o aparelho produtivo é flexibilizado tendo em vista adaptar às flutuações do mercado consumidor; cria a figura do trabalhador polivalente que opera diversas máquinas e equipamentos; o kanban indica o que vai ser produzido, a peça que vai ser utilizada, racionalizando e reduzindo a burocracia no interior do processo produtivo. (SANTOS, 2008, p.31).

Este novo paradigma organizacional, associado às tecnologias, tratou de instaurar o ambiente necessário ao pleno desenvolvimento do modo de regulação da acumulação flexível, ou seja, o trabalho orientado por valores, normas e procedimentos da qualidade total, da gestão das forças de trabalho/competências (a nova palavra da moda do capital), que induzem o trabalhador a colaborar³⁶ e ser corresponsável com o progresso capitalista.

Como consequência deste modelo japonês tem-se a intensificação do trabalho a um grau extremo, com o trabalhador submetido ao gerenciamento por tensão e a flexibilidade da produção, que implica numa flexibilidade do próprio trabalhador. Tanto do ponto de vista do seu perfil, que agora deve ser o de aptidão para multitarefas, quanto da sua submissão a um mercado de trabalho, marcado pela “livre contratação” entre capital e trabalho, inclusive, em prejuízo a direitos trabalhistas e sociais historicamente conquistados (precarização).

Diante desta contemporânea dinâmica de fortalecimento do capital, este sistema suscita do Estado, desvanecido da sua soberania (ordenação jurídico-política) para efetivar ações políticas de equilíbrio entre forças sociais, também por obra estratégica deste sistema dominante, a crescente capacitação dos trabalhadores, com desenvolvimento de competências para inovações recorrentes, exatamente dentro do que necessita para permanecer dominante.

Daí é que surgem as políticas públicas inadequadas e pouco efetivas no sentido de alterar o quadro de iniquidade social dominante no Brasil e no mundo. Esta inadequação inclui as políticas de educação profissional que há muito tempo conforme visto se sustentam no nosso país, como disciplina para o reflexo e a reprodução nos indivíduos (trabalhadores) as especificidades que o desenvolvimento de suas forças produtivas deve assumir em prol da valorização e fortalecimento do capital.

Poucos autores negam que o processo de reprodução social e a educação estão intimamente ligados, nesta medida o capitalismo para garantir sua sobrevivência dominante apenas admite alguns ajustes específicos, sob o título de reformas, que na verdade se colocam como estratégia para postular uma mudança

³⁶ Esclareça-se que esta colaboração, representa na verdade mais uma imposição, já que é esperado do trabalhador, como uma questão crucial para os gestores administradores do capital, que ele se insira nos padrões e valores da empresa capitalista.

gradual na sociedade, que sabota a base sobre a qual as reivindicações para um sistema alternativo podem ser articuladas (MESZAROS, 2005).

Exemplo deste reformismo pode ser visto na maior escolaridade/qualificação fomentada nos últimos tempos por Organismos ligados às forças do Capital, tudo com vistas a corrigir dentre outros detalhes específicos, a ausência de adaptação dos trabalhadores as novas tecnologias e mudanças recorrentes no sistema de produção, mantendo-se, no entanto, intactas as determinações estruturais capitalistas da exploração do trabalho e acumulação de riqueza, já aqui discutidas.

A lógica reformista pregada pelas forças conservadoras exclui enquanto finalidade categórica, a legitimação do concurso entre as forças hegemônicas rivais (trabalhadores x capitalistas), seja no campo da produção material ou do domínio intelectual (MESZAROS, 2005), daí porque este Sistema não permite que as políticas educacionais efetivem meios suficientes para fomentar luzes, que mostrem a necessidade do rompimento com esta lógica incorrigível e a criação de alternativas para a sobrevivência humana.

Uma das questões centrais, ainda conforme Meszaros (2005), valorizadas pelo Capital para efetivar a sua reprodução é assegurar a interiorização pelos indivíduos, da legitimidade do posto atribuído pela hierarquia social deste sistema, juntamente com as expectativas e formas de condutas estipuladas nessa base, assumindo a educação formal a garantia desta conformidade como uma de suas funções principais.

Neste sentido reconhece o autor húngaro que apesar da educação está diretamente ligada à garantia de valores do Capital, esta não pode ser considerada uma força ideológica primária que lastreia o sistema, nem com condão suficiente de por si só criar uma alternativa emancipadora radical. Muito embora ainda segundo o mencionado autor, possa a educação exercer um papel fundamental de produzir um consenso tanto em torno da necessidade de se romper com as forças deste sistema para o bem da humanidade, quanto da situação paralisante que nos encontramos diante desta tarefa.

Para o desempenho deste consenso pela educação, Meszaros (2005) defende a adoção da concepção vasta de educação, enquanto processo de aprendizagem para toda vida, que deve maximizar o melhor e minimizar o pior, não apenas para os indivíduos, mas também para a humanidade. E entende que no domínio educacional, os remédios para o enfrentamento desta luta contra o capital

não podem ser formais tem que ser essenciais, até porque estes mesmo quando sacramentados em lei podem ser completamente invertidos, para deixar intacta a lógica capitalista como a batuta de orientação da sociedade.

Na senda do que pode ser um remédio essencial, Meszaros (2005) anuncia a necessidade de a educação modificar a regra da interiorização que vem assumindo repressiva, mistificante com suas “formas onnipresentes e profundamente enraizadas”, por uma alternativa positiva abrangente. Isto é, uma atividade de contra interiorização que não apenas negue as estruturas capitalistas, mas, sobretudo, que adote a totalidade das práticas culturais, políticas e educacionais para fomentar uma reestruturação radical das condições de existência há muito estabelecidas e toda a maneira dos sujeitos enquanto seres.

Justifica Meszaros (2005) que a importância de mudar a interiorização historicamente dominante é essencial para uma concepção de educação para além do capital, porque conforme denotado por Gramsci: todo ser humano (mesmo estando o *homo faber* separado do *homo sapiens*) contribui de alguma forma para construir uma concepção de mundo, e essa contribuição a depender do modo como é inculcada pode servir as categorias da “mudança” ou da “manutenção”.

O cumprimento desta nova tarefa histórica, de transformar a nossa época de crise estrutural global do capital numa época de transição para uma ordem social qualitativamente diferente envolve simultaneamente na visão Meszariana a ideia de uma "sociedade de produtores livremente associados", que está diretamente relacionada a dois conceitos chaves que devem ser mantidos em atenção: a universalização da educação e a universalização do trabalho como uma atividade humana auto satisfatória.

Não pode existir uma solução positiva para a auto alienação do trabalho sem promover conscientemente a universalização conjunta do trabalho e da educação, libertos do controle que os mantem em compartimentos separados, sob o domínio das personificações do capital na nossa época. O que está em jogo nesta contemporaneidade (Século XXI) não é simplesmente uma melhor distribuição dos recursos econômicos disponíveis como se promete graciosamente os remédios formais das políticas públicas, mas transpor o déficit estrutural necessário de um sistema que opera através dos seus círculos viciosos de desperdício e de escassez (MESZAROS, 2005).

É impossível sair deste círculo vicioso sem a intervenção positiva da educação, capaz simultaneamente de estabelecer prioridades e de definir as genuínas necessidades com as totais e livres deliberações dos indivíduos em causa, e é justamente nesse sentido que se impõe a perspectiva de educação tecnológica para o desenvolvimento humano, o ensino médio integrado politécnico e omnilateral para a liberdade, conforme a seguir será pontuado.

2.2 UMA RELAÇÃO NECESSÁRIA AO ENSINO MÉDIO INTEGRADO PARA ALÉM DO CAPITAL.

Decorridos mais de um século desde que a educação profissional foi estabelecida no Brasil (1909) e no cenário dos últimos dez anos, onde foram formuladas algumas políticas públicas que ressignificaram o nível médio profissionalizante e a Rede Federal de EPT, trazendo formalmente alguns avanços para a tão polêmica formação integrada, a questão fundamental para sua implantação ainda passa pela reflexão: Educação para qual desenvolvimento? Para qual trabalho e cidadania?

Com efeito, o conhecimento é o elo que estabelece a relação entre a nossa modernidade globalizada e o desenvolvimento social. Os traços específicos para o domínio da ciência e da tecnologia colocam a educação mais do que nunca nesta modernidade (Séc. XXI) num patamar de suma importância em termos de desenvolvimento de cidadania (político) e de produtividade (econômico). Mas a sua valorização não pode ter como foco unicamente a colaboração para o crescimento do Produto Nacional Bruto; aumento de rendas pessoais, da industrialização, do avanço tecnológico.

O Desenvolvimento enquanto fim mediato com o qual a educação pode colaborar deve ser visto, como um processo de expansão das liberdades reais que as pessoas desfrutam (SEN, 2010), numa alternativa à visão mais dominante que toma o desenvolvimento numa compreensão teórica estrita que “trata de explicar, numa perspectiva macroeconômica, as causas e o mecanismo do aumento persistente da produtividade do fator trabalho e suas repercussões na organização da produção e na forma como se distribui e utiliza o produto social” (FURTADO, 1961 apud IVO, 2013, p. 93).

A ideia de desenvolvimento hoje dominante toma-o como um processo “feroz”, um mundo no qual sabedoria requer dureza, e para ocorrer requer necessariamente que se negligenciem alguns aspectos, a exemplo das redes de segurança social, fornecimento de serviços sociais e o afastamento de diretrizes institucionais (SEN, 2010).

Na concepção de desenvolvimento especificamente defendida por Sen (2010), este implica num processo aprazível, onde predominam as trocas mutuamente benéficas, a atuação de redes de segurança social, de liberdades políticas ou de desenvolvimento social, ou pela combinação dessas atividades sustentadoras. E isso segundo ele, requer a remoção das principais fontes de privação da liberdade, ou seja, tirania, pobreza, carência de oportunidades econômicas e destituição social sistemática, negligência dos serviços públicos ou intolerância excessiva de Estados repressivos.

Em vista dessa centralidade do elemento liberdade na definição do que vem a ser desenvolvimento humano como contraponto ao essencialmente econômico defendido pelas forças do capital que dominam o mundo, o autor indiano defende para análise de desenvolvimento a atenção em torno de elementos de expansão das capacidades das pessoas de levar o tipo de vida que valorizam. Ou seja, para ele só há progresso se houver aumento da liberdade das pessoas, devendo esta ser a medida de eficácia para aferir a realização do desenvolvimento humano, que para acontecer depende da livre condição de agente das pessoas.

É importante compreender que nesta perspectiva de desenvolvimento, Amartya Sen vincula liberdades diferentes, incluindo-se dentre outras, a Liberdade Política (liberdade de expressão/eleições livres) que ajudam a promover segurança econômica; as Facilidades Econômicas enquanto as oportunidades que os indivíduos têm para utilizar recursos econômicos com propósitos de consumo, produção ou troca; e as Oportunidades Sociais (na forma de serviços de saúde e educação) que facilitam a participação econômica (produção e comércio) e por sua vez ajudam a gerar abundância individual e recursos públicos para os serviços sociais.

Essas liberdades instrumentais aumentam diretamente as capacidades das pessoas, e também se suplementam mutuamente e podendo reforçar umas as outras. No processo de desenvolvimento como liberdade a visão é orientada para o agente e não o paciente, como foca a economia (SEN, 2010). Isso implica que, com oportunidades sociais adequadas, proporcionadas por políticas educacionais

revolucionárias e não simplesmente reformistas, os indivíduos podem efetivamente moldar seu próprio destino e ajudar uns aos outros, não sendo colocados como beneficiários passivos de programas de desenvolvimento entregues sob encomenda.

Pelo exposto, refletir à questão inicialmente proposta nesta seção: educação para qual desenvolvimento, para efeito deste estudo, circunscreve-se a acolher a perspectiva de desenvolvimento humano, de Amartya Sen, conforme aqui posto. O que significa no plano prático desta pesquisa, tomar como base para avaliação do desenvolvimento resultante da Política de Educação para o nível técnico implantada no IF Baiano/Campus Senhor do Bonfim-BA, indicadores de progresso nas prévias capacidades/valores profissionais e pessoais dos seus egressos, para moldarem seu próprio destino e exercem conscientemente a cidadania política e social. Afaste-se aqui o foco da avaliação do desenvolvimento resultante da Política estudada, de indicadores costumeiramente fomentados pelo Capital para alcançar os seus anseios utilitaristas, tais como, renda (aumento), ocupação de postos de trabalho.

Desta feita, tem-se que a avaliação da efetividade da Política de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, abordada neste trabalho, teve como centro o desenvolvimento cidadão e profissional que a sua implantação pôde gerar nos seus beneficiários diretos. E aqui importa esclarecer de logo o significado de cidadania adotada neste trabalho, diante das diversas conotações aplicadas ao termo.

A pesquisa na definição do seu conceito de cidadania, parte inicialmente da abordagem clássica de Marshall (1967), para o qual cidadania plena é tida como aquela que envolve um conjunto de direitos, desde os ligados a liberdade individual (locomoção, propriedade, contrato de trabalho), aos de participação política (voto), chegando até os sociais (educação, saúde) que contribuem para uma participação igualitária de todos em seus padrões básicos e na herança social.

Sem perder de vista, o fato de que a democracia no Brasil não elege no bojo dos remédios ditos como essenciais para a sua consolidação, a concretude dessas três dimensões de cidadania (civil, política e social), limitando-se estas no mais das vezes a se apresentarem como alternativa aos direitos (privilégios só para alguns e sob determinadas condições), do que a direitos propriamente ditos.

Por conta desta limitação, esta pesquisa a despeito de festejar a abordagem de cidadania plena de Marshall, enfatizou no seu objeto empírico (percepção dos egressos quanto à contribuição do Ensino Médio Integrado do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA para formação humana integral) quanto à cidadania,

somente elementos ligados às suas clássicas dimensões política e social, tais como consciência política, participação ativa, engajamento coletivo nas questões sociais, que não cabem na representação de cidadania como concessões (alternativas a direitos) que domina a realidade brasileira.

Oportuno realçar que o trabalho diante desta representação dominante de cidadania como concessão, que favorece a sua face passiva ao tempo que limita o desenvolvimento humano, elege ainda o referencial de cidadania ativa de Chauí (1990), que a tem como a capaz de fazer o salto do interesse ao direito, portanto de colocar no social a existência de um sujeito novo, que intervenha, participe diretamente no espaço da decisão política abrindo espaço para criação dos direitos, garantia desses direitos.

Desta feita e tendo em conta as perspectivas teóricas até aqui abraçadas, o presente estudo compreende que a educação para o desenvolvimento humano envolve o despertar para ativa cidadania política e social (MARSHALL, 1967; CHAUI, 1990). Além da percepção de trabalho humanizado e autônomo que não pauta suas decisões/reinvidicações no reflexo automático suscitado pelas condições objetivas do capitalismo. Enfim, o trabalho na sua dimensão positiva e original como manifestação da vida, como forma de os homens se apropriarem da natureza em si mesmos, em seu dever, conforme referenciais marxistas aqui amplamente discutidos.

Nesse viés de uma Educação Humanista ou para Além do Capital, como prefere Meszaros, o ensino médio integrado a educação profissional coloca-se como instrumento de suma importância para conceber uma formação integrada, aqui acolhida como àquela de identidade politécnica e omnilateral (KUSPSKAYA, 1923, 1927; SAVIANI, 2003, 2007; CIAVATA, 2005, 2008, 2014), que tenha o trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO, 1989, 1994, 2005), seja ofertada democraticamente como direito numa escola pública e unitária (ANÍSIO TEIXEIRA, 1997; GRAMSCI, 1998).

Discutir a identidade politécnica e omnilateral, enquanto conceitos contrapostos ao que defende o Capital para a educação profissional sobremaneira nesta atualidade (crise estrutural, fase informacional), deve se iniciar por conhecer na visão de Ciavatta (2014, p. 189) “a história das palavras e das ações que registram a travessia para mudanças sociais, que alterem a qualidade da educação sob o ideário da politecnicia”.

A esse respeito à autora menciona que, não há maior importância em saber se o termo mais apropriado é educação politécnica ou tecnológica, como polemizam alguns autores, uma vez que Marx como importante referência para compreensão deste conceito, mencionou em seus escritos tanto “educação politecnicia” como “ensino tecnológico”, ambos enquanto “união estudo e trabalho, do conhecimento e da prática para uma outra sociedade, para a superação da divisão social do trabalho” (CIAVATTA, 2014, p. 189).

A noção polemizada destacada por Ciavatta (2014) quanto à apropriação correta dos termos politecnicia e educação tecnológica, refere-se ao uso dos mesmos tanto nos ideários educacionais defendidos pelas forças ligadas a classe trabalhadora como pela burguesia³⁷. Sendo que, esta última especificamente lhe confere segundo Manacorda (1990); Nosella (2006) citados por Souza Junior (2009), um sentido de formação polivalente ou pluriprofissional, como realidade imposta pelo próprio desenvolvimento tecnológico e científico.

Na acepção literal do termo Politecnicia quer dizer “muitas técnicas”, e no Brasil as correntes mais progressistas lhe atribuem duas interpretações correntes, uma primeira que aporta o sentido literal direcionando-o para a formação humana em todos os aspectos, a educação omnilateral, humanista e científica. Uma segunda interpretação que abrange um sentido mais político, correlato a o de superar na educação a divisão social do trabalho (trabalho manual/trabalho intelectual) e formar trabalhadores que possam ser também dirigentes, no sentido amplo e democrático (CIAVATTA, 2014).

Historicamente conforme já visto aqui neste estudo, poucos foram os momentos³⁸ no contexto da Educação Profissional brasileira em que a politecnicia se evidenciou como conceito que abriga as interpretações progressistas mencionadas por Ciavatta (2014). Ou seja, de formação humana integrada que não fosse apenas um arremedo da profissionalização tecnicista, adestradora e a superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira, com a defesa da escola pública.

³⁷ A respeito do uso do termo politecnicia pela burguesia, Saviani (2003) assinala que houve uma importante mudança no discurso econômico e pedagógico desta classe, no que tange à utilização dos termos ‘tecnologia’ e ‘politecnicia’, sendo o primeiro definitivamente apropriado pelo discurso dominante: “Assim, a concepção de politecnicia foi preservada na tradição socialista, sendo uma das maneiras de demarcar esta visão educativa em relação àquela correspondente à concepção dominante” (Saviani, 2003, p. 146).

³⁸ Neste sentido, Ciavatta (2014) aponta os momentos da discussão da LDB nos anos 1980, e o retorno dessa concepção nas duas primeiras décadas dos anos 2000, quando se tenta aprovar e implementar a formação integrada entre a educação profissional e o ensino médio, e se recorre à memória das lutas pela educação politécnica na elaboração da LDB dos anos 1990.

A Política de EPTNM abordada no estudo traz conforme visto enquanto objetivo revolucionário, a ampliação do acesso ao ensino médio profissional, que deverá ser ofertado numa concepção politécnica, tanto no sentido da formação humana integral quanto da escola do trabalho pública e unitária. Entretanto muito embora a Política vigente traga em alguns de seus marcos regulatórios, a politecnicidade neste sentido amplo e progressista, cabe gizar que esta pesquisa ao avaliar a percepção dos seus sujeitos quanto a resultados efetivos do ensino médio profissional do IF Baiano/ Senhor do Bonfim-BA, focou mais incisivamente sobre o caráter politécnico da formação humana integral.

O conhecimento da origem remota do que vem a ser educação politécnica, como formação integral e humana, passa pelas referências feitas por Marx em seus escritos que analisam o sistema do capital, e via de conseqüente nas suas reflexões quanto à educação que deveria ser ofertada às classes trabalhadoras na direção de uma contra-hegemonia. Remontam ainda as referências da educação socialista, que pretendia ligar a escola com a vida, aproximando-a da população; propiciando a compreensão da vida concreta e o desenvolvimento da capacidade de trabalhar, estudar e viver coletivamente (KRUSPKAYA, s/d apud SAVIANI, 2011).

A 'educação politécnica' para Marx (ou a concepção marxista de educação) denota a combinação do trabalho produtivo com educação, já que para ele a sociedade não poderia permitir jovens trabalhando, a menos que fossem submetidos a essa combinação. Diante disso, na visão deste autor a educação é vista de modo conjunto e abrange: Educação intelectual; Educação corporal, exercícios de ginástica e militares e Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (BEZERRA, 2013).

As diretrizes desta educação politécnica para Marx envolvia necessariamente (BEZERRA, 2013):

- Educação pública, gratuita, obrigatória e única para todos, de forma a romper com o monopólio por parte da burguesia da cultura, do conhecimento;
- A combinação da educação nas três dimensões compreendidas por ele com a produção material com o propósito de superar a distância histórica entre trabalho manual (execução, técnica) e trabalho intelectual

(concepção, ciência) e com isso proporcionar a todos uma compreensão integral do processo produtivo;

- A formação omnilateral da personalidade de forma a tornar o ser humano capaz de produzir e fruir ciência, arte, técnica;
- A integração recíproca da escola à sociedade com o propósito de superar a estranhamento entre as práticas educativas e as demais práticas sociais.

Seguindo essa mesma linha marxista, na literatura brasileira Frigotto (1989, p. 25) pontua que “os elementos básicos e indissociáveis do conceito de politécnia, basicamente, são: a) a concepção de homem omnilateral; b) o trabalho produtivo e a articulação entre trabalho manual e intelectual; c) as bases científico-técnicas comuns da produção industrial”.

Estes elementos da politécnia encontram apoio também nas premissas da educação socialista de Krupskaya (s/d apud SAVIANI, 2011), que defendia dentre os seus ideários: uma escola capaz de desenvolver, por todos os meios, a compreensão e a valorização da vida social; as práticas de trabalho coletivo e de autogestão; a formação de uma moral nova (interesses gerais acima dos particulares); a preparação da jovem geração para valorizar e realizar tanto o trabalho manual quanto o intelectual.

Em vista do exposto, a significância do que se tem por omnilateralidade como referencial de formação, se impõe como de extrema importância para concretude desta perspectiva originalmente histórica de educação politécnica. A literatura especializada na obra marxista tem como consenso, que não há nos escritos do autor uma definição precisa deste conceito, todavia, Sousa Junior (2008), Romão (2010) afirmam que Marx a ela se referia sempre como a ruptura radical com o homem limitado da sociedade capitalista.

A Omnilateralidade como contraponto a formação unilateral suscitada pelo trabalho alienado, pela sua divisão social (internacional), pelas relações sociais reificadas, e ponto a uma formação humana na qual:

[...] a indústria praticada em comum, segundo um plano estabelecido em função do conjunto da sociedade, implica homens completos, cujas faculdades são desenvolvidas em todos os sentidos e que estão a altura de possuir uma clara visão de todo o sistema de produção (MARX; ENGELS, 1978 apud BEZERRA, 2013, p. 37)

O sentido socialista de omnilateralidade centra-se na apreensão do homem enquanto uma totalidade histórica; um ser de necessidades imperativas (mundo da necessidade material) em cuja satisfação se funda suas possibilidades de crescimento em outras esferas (mundo da liberdade) (FRIGOTTO, 1989). Assim, educar o homem omnilateral corresponde a formá-lo em todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional (CIAVATTA, 2014).

Mas afinal, como fazer para trazer essa concepção social marxista de politecnia e omnilateralidade para a dimensão prática do ensino médio integrado a educação profissional? Moura³⁹ (2007) enumera alguns eixos que entende importantes para nortear a tarefa desta articulação num sentido de uma formação ampla e humanística, quais sejam:

- **A compreensão de homens e mulheres como seres histórico-sociais**, portanto, capazes de transformar a realidade;
- **O trabalho como princípio educativo**, compreendido como prática pedagógica que reflete sobre o mundo do trabalho, a cultura desse trabalho, as correlações de força existentes, os saberes construídos a partir do trabalho e das relações sociais que se estabelecem na produção;
- **A pesquisa como princípio educativo**, que instiga o estudante a ter curiosidade sobre o mundo que o cerca; inquietude, para que ele não incorpore “pacotes fechados” de visão de mundo, de saberes, quer sejam do senso comum (saber cotidiano), escolares ou científicos;
- **A realidade concreta como síntese das múltiplas relações**, que possibilita ao estudante a compreensão do contexto no qual está inserido, para que possa intervir nele, em função dos interesses coletivos;
- **A interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade**, como novas posturas do fazer pedagógico para construção de conhecimento.

³⁹ Prof. Dante Henrique Moura é um respeitado, experiente e ativo pesquisador na área da educação profissional, notadamente para o nível médio; docente do IF RN. Este professor cedeu gentilmente ao estudo no ano de 2014, durante uma visita técnica realizada por sua pesquisadora ao IF RN, proporcionada pelo Observatório de Educação, Cidadania, Direitos Humanos e Violência UFBA/UCSAL/UNEB/CAPEL, uma entrevista na qual explicou na sua percepção que identidade deve ter ensino médio integrado de caráter politécnico, na dimensão prática.

A primeira analisando os objetos estudados, a partir do conhecimento de diferentes disciplinas; a segunda problematizando as condições sociais, históricas e econômicas, mediante sua relação com as experiências vivenciadas por alunos/educadores; a terceira assegurando uma dinâmica de aprendizagem não linear, que comporta reconstruções, reinterpretações do conhecimento.

Em termos de currículo para um curso integrado, que propicie a travessia para a formação humana integral, Moura (2007) esclarece que muitas são as possibilidades de sua organização, sendo perfectível que a sua definição leve em conta a realidade da escola, a participação coletiva dos sujeitos que a compõe e os fundamentos de teorias educacionais.

Como uma possibilidade para orientar o currículo dos cursos técnicos, ajudando a lhe conferir a identidade politécnica, o autor potiguar sugere estruturá-lo com uma base de conhecimentos científicos e tecnológicos, distribuídos idealmente em quatro séries anuais (embora saiba que em muitas instituições os cursos técnicos são de três anos), e articulados em quatro núcleos que interagem permanentemente, a saber:

[...] a) um núcleo comum, que integra disciplinas das três áreas de conhecimento do Ensino Médio (Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias); b) uma parte diversificada, que integra disciplinas voltadas para uma maior compreensão das relações existentes no mundo do trabalho e para uma articulação entre este e os conhecimentos acadêmicos; c) formação profissional, que integra disciplinas específicas de cada curso; d) prática profissional. (MOURA, 2007, p.27)

Esta forma de apresentar a organização curricular é didatizada, pois os núcleos estão inter-relacionados e em constante diálogo proporcionado pelo desenvolvimento de projetos interdisciplinares ou outras metodologias que estimulem o diálogo entre as disciplinas que os compõem. (MOURA, 2007)

Além dessa possibilidade aludida, Moura (2007) pontua que esses cursos poderão ainda ser organizados através das áreas de conhecimentos do ensino médio: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Podendo-se os conhecimentos das disciplinas relativas ao núcleo comum, parte diversificada

e da parte profissionalizante do currículo, serem aglutinados mediante a adoção de práticas pedagógicas condizentes com os eixos norteadores indicados por ele, e aqui já anteriormente explicitados.

Outros aspectos de infraestrutura, recursos e pessoal também precisam ser levados em consideração pelas instituições de ensino, por favorecerem a construção desse ensino médio profissional sob o viés integrado, estando dentre eles conforme Moura (2007):

- **Garantia de financiamento público** para apoiar as ações a serem desenvolvidas;
- **Plano de capacitação permanente de docentes, técnico-administrativos e gestores;**
- **Infraestrutura adequada** de salas de aula, laboratórios, biblioteca, espaço para atividades artístico-culturais;
- **Diálogo com interlocutores externos** ao próprio sistema acadêmico;
- **Colaboração com empresas e instituições para a realização de estágios** curriculares;
- **Plano de implementação, acompanhamento e avaliação** dos cursos.

Implantar esta concepção de ensino médio profissional integrado, num país onde o cenário dominante é muito favorável às condições objetivas suscitadas pelo Capital para alguns parece uma tarefa impossível. No entanto, é preciso não perder de vista àqueles que veem no horizonte a possibilidade de se ofertar, mesmo em meio às contradições do capitalismo, não um ensino técnico adestrador, mas uma educação geral e profissional, que possibilite aos jovens se tornarem melhores se não mais felizes, assumindo a parte prosaica e vivendo a parte poética de suas vidas (MORIN, 2003). Por isso, vale a pena conhecer o ensino médio integrado do IF Baiano/Campus Senhor do Bonfim-BA e a percepção dos seus resultados pelos egressos, o que se dará nas próximas linhas.

Capítulo 3

IF BAIANO/CAMPUS SENHOR DO BONFIM-BA: O ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM AÇÃO.

Considerando que, uma política educacional se traduz num conjunto de ideias, diretrizes e metas, cuja concretização está intimamente relacionada às concepções que fundamentam os processos educacionais construídos pelos seus executores, é importante diante do escopo avaliativo desta pesquisa, conhecer o contexto do IF Baiano/Campus Senhor do Bonfim-BA, notadamente naquilo que toca diretamente a oferta do Ensino Médio Integrado.

Assim, será traçado neste capítulo um panorama de análise do IF Baiano/Campus Senhor do Bonfim-BA (2009-2014), quanto à estruturação e estratégias, sobre as quais se operacionaliza o Ensino Médio Integrado, enquanto ação da vigente Política de Educação Profissional e Tecnológica para uma formação integrada.

3.1. DA ESCOLA AGROTÉCNICA FEDERAL AO CAMPUS IF BAIANO/SENHOR DO BONFIM-BA: CONTEXTO HISTÓRICO, LOCALIZAÇÃO E ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS DO TERRITÓRIO EM QUE SE SITUA.

Localizado na Estrada da Igara – Zona Rural, do município de Senhor do Bonfim/BA, o Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim foi criado pela Lei 11.892/08, que incorporou à estrutura do IF Baiano⁴⁰ a antiga Escola Agrotécnica Federal de Senhor do Bonfim.

⁴⁰ Em 29 de dezembro de 2008, a Lei 11.892 criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, sendo a Bahia contemplada com duas unidades: IF Baiano e IF Bahia. A criação do Instituto Federal Baiano, de acordo a lei mencionada, se deu inicialmente a partir do agrupamento da Escola Agrotécnica Federal de Senhor do Bonfim, além das Agrotécnicas de Catu, Guanambi e Santa Inês, que passaram da então condição de autarquia para *campus* do IF Baiano. Em 2010, na segunda expansão da rede profissional, duas novas unidades foram implantadas no IF Baiano, os Campi de Bom Jesus da Lapa e Governador Mangabeira. Ainda neste ano, foram integradas ao mencionado Instituto as Escolas Médias de Agropecuária Regional (EMARCs) de Itapetinga, Teixeira de Freitas, Uruçuca e Valença criadas, e mantidas até então pela Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira (CEPLAC), órgão vinculado ao Ministério da Agricultura. Atualmente em decorrência da terceira fase de expansão da Rede Federal de Educ. Profissional encontra-se em construção quatro novas unidades do IF Baiano, nas cidades de Alagoinhas, Serrinha, Itaberaba e Xique-Xique. (IF BAIANO, 2014).

Anteriormente a esta incorporação, este Campus se constituía na Escola Agrotécnica Federal de Senhor do Bonfim (EAFSB) criada pela lei nº 8.670 de 30 de junho de 1993 e transformada em autarquia federal pela lei nº 8.731 de 16 de novembro de 1993, vinculada à SEMTEC/MEC. Enquanto Escola Agrotécnica deu início ao funcionamento administrativo em 14 de julho de 1996 e iniciou suas atividades educacionais no dia 05 de março de 1999, com o Curso Técnico em Agropecuária, na época concomitância ao Ensino Médio, oferecendo inicialmente oitenta vagas. (MACEDO, 2009).

Geograficamente o *Campus* está situado no município de Senhor do Bonfim/BA, que tem uma distância de 375 (trezentos e setenta e cinco) Km da capital do estado e que pertence regionalmente ao Território de Identidade Piemonte Norte do Itapicuru. Esse município de localização do Campus tem uma área de 816,697 Km², uma população estimada em 80.810 habitantes (IBGE, 2014), além de clima quente e seco.

O município de Senhor do Bonfim-BA se destaca na região onde está localizado como província mineral (cobre, cromo, ouro, vanádio, magnesita, ferro, manganês, calcita, granito, ametista, esmeralda e níquel), pela intensa atividade agropecuária, com produção considerável de milho e feijão, bem como, de gado de corte. A pecuária leiteira e as práticas em agricultura familiar e no comércio de produtos agropecuários, também são atividades de destaque neste município. (PDI/IF BAIANO, 2014).

Em termos de Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), indicador que permite conhecer a realidade do desenvolvimento humano de um território, levando em conta as dimensões da longevidade, educação e renda, o município de Senhor do Bonfim-BA apresenta-se na faixa de Desenvolvimento Humano Médio⁴¹, com IDHM de 0,666 (PNUD/IPEA/FJP, 2013), conforme demonstra a tabela 01.

⁴¹ O IDHM é um número que varia entre 0 e 1. Quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano de uma unidade federativa, município, região metropolitana. (PNUD/IPEA/FJP, 2013).

Tabela 1 - Índice de Desenvolvimento Humano do Município de Senhor do Bonfim – BA e componentes. (2010)

IDHM	2010
	0,666
IDHM Educação	0,599
% de 18 anos ou mais com ensino fundamental completo	48,17%
% de 5 a 6 anos frequentando a escola	94,85%
% de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do ensino fundamental	82,79%
% de 15 a 17 anos com ensino fundamental completo	53,95%
% de 18 a 20 anos com ensino médio completo	35,19%
IDHM Longevidade	0,733
Esperança de vida ao nascer (em anos)	71,36
IDHM Renda	0,638
Renda per capita (em R\$)	422,89

Fonte: Elaborado a partir do Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil (PNUD, IPEA, FJP, 2013).

A tabela 01 que traz a composição do IDHM do município de Senhor do Bonfim-BA (2010) permite vislumbrar a Longevidade (índice de 0,773) como a dimensão que mais contribui para o IDHM do município, seguida da Renda (0,638), e da Educação (0,599), o que sugere a necessidade de um maior fortalecimento em Senhor do Bonfim/Bahia da educação, no sentido de uma dimensão efetiva de bem-estar, exercício de liberdades individuais, de autonomia/auto estima para os munícipes.

Especificamente, quanto ao contexto de vulnerabilidade social, o município de Senhor do Bonfim-BA tal qual o Brasil e a Bahia (IPEA, 2015), apresenta conforme dados da tabela 02, percentual baixo de jovens com dezoito anos ou mais que trabalham e possuem o ensino médio completo, e um percentual razoável de jovens e adultos (15 a 24 anos), que não estudam e nem trabalham.

Tabela 2 - Dados de Vulnerabilidade Social do Município de Senhor do Bonfim-BA (2010).

Espacialidades	% dos ocupados com médio completo – 18 anos ou mais.	% de pessoas de 15 a 24 anos que não estudam, não trabalham e são vulneráveis ⁴² , na população dessa faixa
Brasil	44,91	11,61
Bahia	37,81	17,67
Senhor do Bonfim-BA	38,51	20,88

Fonte: Elaborado com base no Atlas da Vulnerabilidade Social nos Municípios Brasileiros (IPEA, 2015).

Com efeito, a primeira coluna da tabela 02 sinaliza que em 2010, apenas **38,51%** dos ocupados, isto é, da população economicamente ativa com 18 anos ou mais, do município de Senhor de Bonfim-BA tinha o ensino médio completo. Um percentual que não varia muito em relação às médias apresentadas no Brasil e na Bahia, mas que no contexto do município denota uma significativa vulnerabilidade na relação educação e trabalho, considerando que a taxa total de ocupados do município no período era de **61,18%**.

Os dados constantes da segunda coluna demonstram que, no ano de 2010 da população do município situada na faixa etária entre 15 e 24 anos, um percentual de **20,88 %** não estudava e nem trabalhava, além do que se encontrava em condição de vulnerabilidade social, ou seja, vivendo em famílias com renda per capita de até R\$ 255,00 (duzentos e cinquenta e cinco reais). O significa dizer que um contingente razoável de jovens e adultos do município, acima da média apresentada no Brasil e na Bahia, encontrava-se à margem do gozo de direitos sociais como a educação, o trabalho.

Assim, da análise destes dados de vulnerabilidade social do município de Senhor do Bonfim-BA apresentados na tabela 02, conclui-se indiscutivelmente que a educação no contexto desse município e para população de jovens e adultos ainda representa um grande desafio, enquanto importante dimensão do desenvolvimento humano. De maneira que o Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA tem muito a colaborar com a formação dos jovens desta região, tanto para atuação nos arranjos produtivos local/regional, quanto o acesso a conhecimentos que ampliem as suas perspectivas de vida e a expansão de saberes que os possibilitem decidir sobre o futuro.

⁴² Define-se como vulnerável a pobreza, no Atlas de Vulnerabilidade Social, as pessoas que moram em domicílios com renda per capita inferior a ½ do salário mínimo em agosto de 2010. Considerados apenas os domicílios particulares permanentes. (IPEA, 2015)

3.2 CONTEXTO DA OFERTA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.

O Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA especificamente se situa na zona rural do município, em um terreno com área total de 1.742.400,00 metros quadrados, dos quais 27.490,95 metros quadrados são de área construída (IF BAIANO, LAUDO DE AVALIAÇÃO, 2014b).

A estrutura desta Instituição conta composta com pavilhões administrativos e pedagógicos, salas de aula, biblioteca, refeitório, cantina, auditório, unidades educativas de produção (UEP), complexo de 14 (quatorze) laboratórios (Informática, Geografia, Topografia, Solos, Física, Química e Biologia). Tem ainda o espaço destinado a Cooperativa-Escola, onde o aluno desenvolve as competências e habilidades do processo associativista, além de comercializar o excedente da produção advinda das UEPs, e no âmbito esportivo, cultural e de lazer, salão de convivência, ginásio poliesportivo, piscina semiolímpica, além de um telecentro para inclusão digital e social da comunidade (IFBAIANO [online]) ⁴³. Conforme demonstram as fotos que compõe a ilustração 02:

Figura 1 - Instalações do Complexo Esportivo do Campus Senhor do Bonfim-BA - (a) Ginásio de Esportes



Fonte: Site oficial do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA

⁴³ Disponível em: <http://www.ifbaiano.edu.br/unidades/bonfim/historico/>

**Figura 2 - Instalações do Complexo Esportivo do Campus Senhor do Bonfim-BA -
(b) Piscina**



Fonte: Site oficial do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA

**Figura 3 - Instalações do Complexo Esportivo do Campus Senhor do Bonfim-BA -
(c) Academia**



Figura 4 - Espaço de convivência



Fonte: Site oficial do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA

Figura 5 - Refeitório



Fonte: Site oficial do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA

Figura 6 - Instalações da Biblioteca



Fonte: Site oficial do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA

Figura 7 - Laboratório de informática



Fonte: Site oficial do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA

Figura 8 – Unidade Educativa de Agricultura



Fonte: Site oficial do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA

Figura 9 - Laboratório de Agrimensura



Fonte: Assessoria de Comunicação/Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA

Figura 10 - Sala de Aula

Fonte: Assessoria de Comunicação/Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA

Figura 11 - Auditório

Fonte: Assessoria de Comunicação/Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA

Todos estes suportes físicos disponibilizados pelo Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA, no sentir de Macedo (s/d), destinam-se a valorizar o processo de vivência prática, cooperativa e integradora dos alunos, e contribuem para a edificação de um ensino médio profissional de identidade politécnica, conforme referenciais de Moura, aqui explicitados.

A infraestrutura existente nesta Instituição viabiliza também, que a oferta do ensino médio profissional, de modalidade integrada ocorra em jornada integral, isto é, com atividades que vão das 07h30min às 17h30min horas, com intervalo para o almoço, refeição que juntamente com o café da manhã é oferecido pela própria escola.

Esse modelo de escola com jornada integral, adotado no Campus Senhor do Bonfim-BA na sua oferta de ensino técnico, para seu público que é oriundo do ensino fundamental, era uma das diretrizes defendidas por Anísio Teixeira (1998), para construção da escola pública universal, solucionadora da dualidade estrutural que caracterizava a educação brasileira na sua época, e que até hoje permanece.

O autor baiano acreditava que uma escola que funcionasse em tempo integral e com educação voltada para a formação completa, com atividades diversificadas e um mínimo de infraestrutura garantiria aos alunos uma educação de qualidade, e não aquela 'democratizada' nas décadas de 1920 e 1930, garantidora apenas do aspecto acesso, muito semelhante ao que ainda muito se vê aqui no Brasil na atualidade (2015).

No primeiro ano de funcionamento da Instituição ora pesquisa, como Campus do IF Baiano (2009), a mesma tinha uma população aproximada de 500 (quinhentos) alunos, e oferecia Cursos de Técnico Agrícola, com habilitação em Agropecuária (integrado com o Ensino Médio) e Zootecnia (subsequente ao Ensino Médio); Técnico em Alimentos (subsequente ao Ensino Médio); Técnico em Processamento em Alimentos (modalidade PROEJA). (MACEDO, s/d)

Com vistas a atender às demandas por formação profissional das regiões em que o Campus Senhor do Bonfim-BA se insere, bem como, o objetivo de expansão de vagas previsto na Política de EPT ao criar o Instituto Federal Baiano, foi estabelecida uma expansão de cursos do ensino médio profissional para o período 2009-2013 (PDI/IF Baiano, 2009), conforme dados do Quadro 03:

Quadro 3 - Expansão de cursos no Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA (2009 a 2013).

CURSO	ANO DE IMPLANTAÇÃO				
	2009	2010	2011	2012	2013
Educação Profissional de nível médio	-	Agrimensura (Subsequente)	-	Panificação (PROEJA)	-
Tecnólogo	-	-	-	Saneamento Ambiental	-
Licenciatura	-	Ciências agrícolas e Informática	Química	-	-
Educação à distância	-	-	Emergencial de formação de professores	-	-

Fonte: Elaborado a partir do PDI/IF Baiano, 2009.

Os dados apresentados no quadro 03 (três) permitem vislumbrar que o planejamento institucional do Campus aqui estudado, para criação de cursos no período de 2009 a 2013, não priorizou a variação da sua oferta no médio profissional, de modalidade integrada, já que os novos cursos técnicos previstos se dirigiam somente a modalidade subsequente e da educação de jovens e adultos.

Após seis anos da criação dos Institutos Federais (Dez/2008), e já decorrido o período planejado pelo PDI/IF Baiano 2009-2013, o Campus Senhor do Bonfim/BA dobrou o seu leque de ofertas de ensino passando de 04 (quatro) cursos técnicos para 08 (oito) cursos, que vão do nível técnico, superior à pós-graduação, não computado os cursos de educação à distância. Além ainda, de aumentar o universo de estudantes matriculados de 500 (quinhentos) em 2009 para 847 (oitocentos e quarenta) em 2014, somente nos cursos presenciais, também aqui excluindo as matrículas da educação a distância (que mais adiante será tratada), conforme dados oficiais constantes do quadro 04:

Quadro 4 – Dados dos cursos presenciais do Campus IF Baiano/ Senhor do Bonfim-BA (2014).

NOME DO CURSO	NÍVEL DE ENSINO	MODALIDADE DO CURSO	QUANTIDADE DE ALUNOS MATRICULADOS EM 2014
Técnico agrícola com habilitação em agropecuária	Médio Profissional	Integrado	412
Técnico agrícola com habilitação em zootecnia	Médio Profissional	Subsequente	38
Técnico em alimentos	Médio Profissional	Subsequente	60
Técnico em agrimensura	Médio Profissional	Subsequente	70
Técnico em manutenção e suporte em informática	Médio Profissional	Subsequente	40
Licenciatura em ciências da computação	Superior	Graduação	91
Licenciatura em ciências agrárias	Superior	Graduação	96
Especialização em desenvolvimento sustentável no semiárido.	Superior	Pós Graduação Lato sensu	40
TOTAL DE ALUNOS PRESENCIAIS = 847 (oitocentos e quarenta e sete)			

Fonte: Elaborado com base em dados gentilmente cedidos pela Secretaria de Registros Acadêmicos, do Campus Senhor do Bonfim-BA.

Estes dados do quadro 04 (quatro) mostram inicialmente, que dos 08 (oito) cursos existentes no Campus Senhor do Bonfim-BA (2014), 05 (cinco) são novos, isto é, passaram a funcionar após a criação dos IFES (Dez/2008). Os dados mostram também, que o único curso médio profissional, de modalidade integrada, existente no Campus Senhor do Bonfim-BA (técnico em agropecuária) divide na atualidade (2014) o mesmo cenário institucional com outros 02 (dois) cursos superiores e 01 (um) de pós-graduação, num cenário bem diferente do até então vivido pela escola antes da sua transformação em IF.

Especificamente quanto à modalidade de Educação à Distância, na qual as aulas acontecem de forma virtual via transmissão por satélite, com utilização do ambiente virtual de aprendizagem, o Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA, de acordo ao seu site oficial, disponibiliza vários cursos técnicos, na modalidade subsequente. Os referidos cursos tem duração que varia de um ano e meio a dois anos, com cargas horárias entre 960 a 1260 horas, além do que, desenvolvem-se geralmente em dois encontros semanais, no período noturno, sendo um para transmissão da aula ao vivo e outro para apoio de tutoria.

Os cursos de EAD deste Campus no ano de 2014 abrangiam um leque variado de áreas e foram ofertados em polos situados em diversos municípios da região Bonfinense, conforme dados do quadro 05:

Quadro 5 – Dados da Educação à Distância do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim (2014).

CURSOS DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - EAD		
POLO	CURSO (Médio Profissional Subsequente)	ALUNOS MATRICULADOS
Senhor do Bonfim	Meio Ambiente	36 (trinta e seis)
	Segurança do Trabalho	34 (trinta e quatro)
	Serviços Públicos	32 (trinta e dois)
	Agente Comunitário de Saúde	27 (vinte e sete)
Campo Formoso	Eventos	39 (trinta e nove)
	Agente Comunitário de Saúde	21 (vinte e um)
Jaguarari (Pilar)	Administração	38 (trinta e oito)
	Agente Comunitário de Saúde	37 (trinta e sete)
Remanso	Administração	39 (trinta e nove)
	Agente Comunitário de Saúde	39 (trinta e nove)
	Transações Imobiliárias	27 (vinte e sete)
	Hospedagem	25 (vinte e cinco)
	Serviços Públicos	38 (trinta e oito)
Mundo Novo	Administração	40 (quarenta)
	Agente Comunitário de Saúde	40 (quarenta)
Miguel Calmon	Administração	39 (trinta e nove)
	Agente Comunitário de Saúde	40 (quarenta)
	Serviços Públicos	41 (quarenta e um)
Pintadas	Meio Ambiente	36 (trinta e seis)
	Eventos	35 (trinta e cinco)
	Serviços Públicos	34 (trinta e quatro)
	TOTAL DE ALUNOS EAD	737 (setecentos e trinta e sete)

Fonte: Secretaria de Registros Acadêmicos do Campus Senhor do Bonfim-BA, 2015.

Com relação ao quadro 05 (cinco), uma comparação entre os seus dados com os trazidos no quadro 04 (quatro) reflete que, no universo total de matrículas do Campus Bonfim em 2014 (1584), somando a dos cursos presenciais (847) e a distância (737), **mais da metade delas (945) se concentra em cursos do médio profissionalizante, de modalidade subsequente**, (aqui considerando os de EAD, que também se enquadram neste nível de ensino).

Em termos de profissionais para desenvolver suas atividades, sobretudo, a de formação educacional, o Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim no primeiro ano do seu funcionamento sob esta nova institucionalização, contava com o suporte de 46 (quarenta e seis) docentes efetivos e 05 (cinco) substitutos, a maior parte

trabalhando em regime de dedicação exclusiva, conforme dados das tabelas 03 e 04. Além de 41 (quarenta e um) técnico-administrativos, com titulações/regimes de trabalho variados como sinaliza os dados da tabela 04.

Tabela 3 – Quantitativo de docentes do Campus Senhor do Bonfim/BA por titulação (2009).

Docentes	Doutores	Mestres	Especialistas	Graduados	Total
	02	27	13	4	46
Efetivos	02	27	13	04	46
Substitutos	-	01	01	03	05

Fonte: Elaborado com base no PDI/IF Baiano (2009-2013).

Tabela 4 – Dados do Regime de Trabalho dos Docentes do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim/BA (2009).

Regime de trabalho	DE (Dedicação Exclusiva)			Total
	40 Horas	20 Horas		
Docentes Efetivos	46	-	-	46
Docentes Substitutos	-	02	03	05

Fonte: Elaborado com base no PDI/IF Baiano (2009-2013).

Tabela 5 – Dados de Técnico-Administrativos do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim/BA (2009).

Nível	Titulação	40 h	30 h	20 h	Sub Total	Total dos Itens
Nível Superior	Especialista	05	-	-	05	05
	Graduados	-	-	-	-	
Nível Intermediário	Mestres	12	-	-	12	23
	Especialistas	02	-	-	02	
	Graduados	09	-	-	09	
	Ensino Médio	-	-	-	-	
Nível Auxiliar	Especialista	02	-	-	02	13
	Graduado	01	-	-	01	
	Ensino Médio	09	-	-	09	
	Ensino Fundamental	01	-	-	01	
	Total Geral	41				

Fonte: PDI/IF Baiano (2009-2013).

Com efeito, os dados relativos ao quadro de pessoal docente e técnico-administrativo do Campus Bonfim em 2009, ilustrados ao longo das tabelas 03 a 05, analisados a partir do número de alunos do período que era em torno de 500 (quinhentos); de cursos (quatro, todos no nível de ensino médio profissionalizante), além da média aluno/professor atualmente fixada como meta PNE-2014 para os IFES (20/1), autorizam a afirmar que a escola contava com um bom número de profissionais qualificados das duas carreiras para desenvolver as atividades previstas legalmente.

Desde a sua institucionalização em dezembro de 2008 até o ano de 2014 (recorte temporal da pesquisa), o IF Baiano realizou três concursos públicos⁴⁴ para provimento do quadro de pessoal docente e técnico administrativo da Reitoria e dos seus *Campi*, incluindo o de Senhor do Bonfim-BA. Assim, no ano de 2014 o quadro de servidores deste Campus atingiu um número de 62 (sessenta e dois) docentes efetivos e 53 (cinquenta e três) técnico-administrativos em educação, com dados de titulação e regime de trabalho dispostos nas tabelas 06 e 07:

Tabela 6 – Dados de docentes do Campus IF Baiano/ Senhor do Bonfim-BA (2014).

Unidade	Docentes Efetivos	Número de docente por Jornada/Regime de Trabalho					Titulação			
		20h	40h	DE	Gra	Ap	Esp	MSc	Dr	
Senhor do Bonfim	62	-	04	58	03	-	13	30	16	

Gra – Graduação; Ap – Aperfeiçoamento; Esp – Especialização; Msc – Mestrado; Dr – Doutorado
Fonte: PDI IF Baiano, 2015-2019.

Tabela 7 – Dados de Técnico-Administrativos do Campus IF Baiano/ Senhor do Bonfim/BA (2014).

Classes	Cargos	Quantitativo	Subtotal
Classe E	Administrador	01	15
	Analista de Tecnologia da Informação	02	
	Assistente Social	01	
	Contador	02	
	Engenheiro	01	
	Médico	01	
	Nutricionista	02	
	Pedagogo	01	
	Técnico em Assuntos Educacionais	04	
Classe D	Assistente Administrativo	19	31
	Técnico de Tecnologia da Informação	03	
	Técnico em Agropecuário	08	
	Técnico em Contabilidade	01	
Classe C	Assistente de Aluno	04	07
	Auxiliar de Biblioteca	01	
	Operador de Máquinas Agrícolas	02	
	TOTAL	53	

Fonte: Elaborado com base no PDI IF Baiano 2015-2019.

Os dados de pessoal do Campus Bonfim em 2014, trazidos nas tabelas 06 e 07, comparados com os mesmos dados das tabelas 04 e 05 que se referem ao quadro de 2009, permitem aduzir que no quadro recente (2014) a instituição conta

⁴⁴ Os concursos públicos realizados pelo IF Baiano, no período compreendido entre a sua criação e o ano de 2014, ocorreram em 2009 para cargos de técnico-administrativos; 2010 para docente e 2012 para técnico e docente. (SITE: [HTTP://CONCURSOS.IFBAIANO.EDU.BR/](http://CONCURSOS.IFBAIANO.EDU.BR/)).

com um número significativo de profissionais qualificados para realizar suas atividades, dentre elas a oferta do EMI.

Esta melhoria no aspecto de qualificação do quadro de pessoal do Campus tem como explicação provável o Plano de Carreira criado pela Política de EPT vigente para docente e técnico administrativos dos IFES, que valoriza mediante gratificações nos salários⁴⁵, profissionais que tenham especialização, mestrado e doutorado.

A Política de Educação Profissional e Tecnológica vigente criou um plano próprio de carreira e cargos para os docentes que atuam nos Institutos Federais, distinto do estabelecido para as universidades federais. De acordo a esse Plano⁴⁶ a carreira de magistério efetivo é formada preponderantemente pelo cargo de Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico⁴⁷, sendo que estes professores podem atuar, paralelamente ou não e a qualquer tempo, tanto em cursos técnicos como superiores e pós-graduação, isso diante da variedade de ofertas de ensino legalmente previstas para os IFES.

No que se refere à questão da necessidade de pessoal do Campus Bonfim, diante da sua realidade atual (2014) que abriga um número razoável de alunos e de cursos de níveis diversos (inclusive superior), os dados das tabelas 05 e 06 permitem levantar a hipótese não confirmada de que este quadro atual pode não está sendo satisfatório.

Quanto ao ensino médio profissional integrado, que hoje no Campus Senhor do Bonfim-BA conta com um único curso, já antigo porque oferecido antes mesmo da implantação dos IFES (em 2008 quando a escola de Bonfim se transformou em Campus do IF Baiano), os dados de qualificação dos docentes trazidos na tabela 05 permitem levantar uma questão quanto à influência positiva deles na qualidade dos cursos, inclusive do médio integrado.

A questão se refere ao fato da “verticalização do ensino profissional”, trazida para os Institutos Federais pela Política atual, obrigar o “Professor de Ensino Básico,

⁴⁵ Para se ter uma ideia da valorização mencionada, o Plano de Carreira para docente do IFES traz na estrutura remuneratória deste cargo a previsão além do vencimento básico, de um adicional de retribuição para aqueles que tenham titulação de especialista, mestre ou doutor, sendo o valor para estas duas últimas titulações (2014), respectivamente, de R\$ 1.931,38 (um mil novecentos e trinta e um reais e trinta e oito centavos) e R\$ 4.540,35 (quatro mil quinhentos e quarenta reais e trinta e cinco centavos).

⁴⁶ Lei nº. 11.784/2008 e mais recentemente atualizado pela Lei nº. 12.772/2012.

⁴⁷ Este cargo pode ser preenchido por profissionais habilitados em atividades acadêmicas diversas no âmbito da educação básica e da educação profissional e tecnológica, conforme disposto na LDB/96 e na Lei nº 11.892/2008 (que criou os IFES).

Técnico e Tecnológico” a atuar na educação básica, na superior e pós-graduação, o que exige dele o domínio de diferentes conhecimentos, metodologias e linguagens, muitas das vezes para além do que lhes proporcionaram os mestrados e doutorados que a maioria possui, criando um grande desafio para a qualidade efetiva das ações educativas do Campus, inclusive, do ensino médio profissional.

Em sede de organização administrativa, conforme previsão constante do Regimento Geral do IF Baiano (2012), o Campus Senhor do Bonfim-BA para desempenhar suas atividades institucionais, gozando da autonomia administrativa (que exclui as questões de pessoal, encargos sociais e benefícios aos servidores), financeira e didático-pedagógica conferida pela Política de EPT vigente (2004-2014), conta com o organograma ilustrado no quadro 06:

Quadro 6 - Organograma por cargos Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim (2014).

Órgãos	Cargos
GABINETE	Diretor-Geral
	Chefe de Gabinete
	Secretaria de Gabinete
	Núcleo de Comunicação e Eventos
	Núcleo de Gestão e Tecnologia da Informação
	Núcleo de Apoio a Gestão de Pessoas
DIRETORIA ADMINISTRATIVA	Diretor Administrativo
	Coordenação Financeira e Contábil
	Núcleo de Execução Orçamentária Financeira
	Núcleo de Licitações
	Núcleo de Contratos
	Coordenação de Suprimentos e Logísticas
	Setor de Almojarifado
	Setor de Patrimônio
	Setor de Serviços Gerais
	Setor de Transporte
DIRETORIA ACADÊMICA	Diretor Acadêmico
	Coordenação de Ensino
	Coordenações dos Cursos Técnicos de Nível Médio (05)
	Coordenações dos Cursos Superiores (02)
	Núcleo de Apoio ao Processo de Ensino Aprendizagem
	Núcleo de Relações Institucionais
	Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais
	Núcleo de Estudo Afrobrasileiros e Indígenas
	Secretaria de Registros Acadêmicos
	Setor de Biblioteca
	Coordenação de Pesquisa
	Coordenação de Extensão
	Coordenação de Pós Graduação
	Ensino à Distância
	Coordenação da Unidade Educativa de Campo
	Coordenação de Assuntos Estudantis
	Coordenação Especial de Atividades Educativas Noturnas
	Núcleo de Nutrição e Saúde
Núcleo de Cultura, Esporte e Lazer	

Fonte: Elaborado a partir de dados do Regimento Geral IF Baiano e informações gentilmente cedidas pelo Gabinete da Direção Geral do Campus Senhor do Bonfim-BA.

As informações do quadro 06 (seis) denotam que no ápice da hierarquia do Campus, encontra-se a figura que dirige a escola, isto é, o Diretor Geral, que em suas atividades é assessorado de modo imediato por um Diretor Administrativo e um Diretor Acadêmico, este último amparado por razoável número de coordenações e núcleos. Estes núcleos pelo menos, de acordo ao que transparece suas respectivas nomenclaturas, foram especificamente criados para dar assessoramento em temáticas específicas e muito valorizadas na educação da atualidade, como necessidades especiais, estudos afro-brasileiros, nutrição e saúde, dentre outros.

Segundo apurado pela pesquisa, a atual (2014) direção geral do Campus Senhor Bonfim-BA se encontra a frente da Instituição desde 2010, quando foi eleito pela primeira vez, sendo novamente reconduzido ao cargo pela mesma via, para um novo período de quatro anos, que se iniciou em março de 2014.

Na dimensão de referências para suas ações político-pedagógicas, o Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA não conta com um Projeto Político Pedagógico específico. Neste sentido, a mencionada escola utiliza para nortear seu cotidiano prático as disposições do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e da Organização didática (Resolução CONSUP nº 05/2011), enquanto documentos do IF Baiano.

O PDI de modo geral, segundo consta do site do Instituto Federal do Espírito Santo⁴⁸, visa dar subsídios às ações da Gestão, para planejar o futuro da Instituição a curto, médio e longo prazo, definindo os caminhos a serem percorridos, incorporando o cotidiano acadêmico, o planejamento institucional e as ferramentas de avaliação. Colaborando também, com a construção de um Instituto Federal que responda a real necessidade educacional do Brasil.

Ao longo da sua existência, o Instituto Federal Baiano editou dois Planos de Desenvolvimento Institucional, um relativo ao período de 2009 a 2013 e o outro então vigente, para o lapso de 2015 a 2019. Todavia, considerando que a presente pesquisa abrangeu a avaliação de uma ação educativa do Campus Senhor do Bonfim-BA concluída no ano de 2014 é inquestionável que a referência desta foi o PDI/IF Baiano 2009-2013.

Como principais dispositivos do PDI/IF Baiano (2009-2013), que norteiam a ação do Campus Bonfim nas suas ações educacionais, especialmente na do ensino médio integrado, a pesquisa destaca no quadro 07 a 10 as seguintes referências:

⁴⁸ http://prodi.ifes.edu.br/prodi/Planejamento_Estrategico/Documentos/Estrutura_PDI_esclarecimentos.pdf

Quadro 7 – Missão do IF Baiano (2009).

MISSÃO	Oferecer educação profissional de qualidade, pública e gratuita; em todos os níveis e modalidades, preparando pessoas para o pleno exercício da cidadania; contribuindo para o desenvolvimento social e econômico do país, através de ações de ensino, pesquisa e extensão.
---------------	---

Fonte: PDI/IF Baiano (2009)

Esta referência do PDI/IF Baiano (2009) trazida no quadro 07 (sete) aponta como guias para as ofertas educativas (inclusive a EPTNM) do Campus Bonfim: a preparação de educandos para a prática da cidadania e a colaboração com o desenvolvimento socioeconômico do país, mediante atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Na órbita do seu contexto prático e da acolhida nele destes guias mencionados, a Instituição (respondendo gentilmente a questionário deste estudo) indagada sobre a possibilidade do desenvolvimento humano integral, enquanto referência da Política de EPT vigente, ser considerada na elaboração/mudança de suas propostas educativas, esclareceu que essa possibilidade é real. E cita como indicativo desta possibilidade o fato de ter o PDI/IF Baiano que se respalda na lei nº. 11.892/08 como norte:

Pergunta 01: O desenvolvimento humano integral, enquanto concepção da atual Política de Educação Profissional Técnica de Nível Médio para o contexto dos IFES (MEC, 2008), pode ser considerada uma referência na elaboração de propostas educativas ou o estabelecimento de mudanças na Educação Profissional de Nível Médio ofertada no Campus? Cite ações ou documento institucional norteador neste sentido, se houver.

Resposta: O **desenvolvimento humano integral**, enquanto concepção da atual política de Educação Profissional Técnica de Nível Médio para o contexto dos IFES (MEC, 2008), **embora reafirme a proposta já existente**, estabelece mudanças na educação profissional do nível médio, pois visa a formação com base nas dinâmicas sócios produtivas das sociedades modernas e a habilitação autônoma e crítica dos educadores [...]. **O documento norteador é o PDI do IF BAIANO**, respaldado pela 11.892/2008.

Neste sentido fica claro de acordo ao Campus IF Baiano, que no seu cotidiano o desenvolvimento humano integral como referência da Lei 11.982/2008 (nos objetivos dos IFES de apoiar processos educativos que levam a geração de renda e trabalho e a emancipação do cidadão, na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional), e da missão institucional do IF Baiano, é adotado para elaborar/mudar ações de EMI.

Um dado interessante revelado pelo Campus a pesquisa, ainda relativo à referência do desenvolvimento humano integral para suas ações de educação profissional, diz respeito à preocupação da escola de que esta referência não esvazie as ações de preparação para o mundo do trabalho:

A falta da garantia por parte da escola pesquisada quanto ao pilar educacional do “saber fazer”, e sua preocupação na sua formação técnica, e a sua preocupação em evidenciar isto, apontando os fatores que colaboram para esse quadro e também uma alternativa para minimiza-lo, reforçam uma hipótese ainda não confirmada, de que a preparação para o trabalho (que exige muito o “saber fazer”) é um objetivo importante das suas ações, e um pilar que se sobrepõe aos demais (ser, conviver, conhecer) na sua compreensão do que vem a ser formação integral.

Prosseguindo com as referências do PDI/IF Baiano (2009) destacadas pelo estudo, cabe explicitar alguns objetivos e metas nele previstos para a oferta de EPT, que inclui a do Campus Senhor do Bonfim, nesse sentido ver Quadro 08.

Quadro 8 – Objetivos e Metas previstos para o IF Baiano (2009-2013).

OBJETIVOS/METAS	1. Ampliar a oferta de cursos visando atender as demandas da sociedade, em conformidade com a Lei nº. 11.982/08.	Implantação de 02 (dois) cursos técnicos integrados ao ensino médio.
	2. Fortalecer a identidade do Instituto, valorizando o equilíbrio do binômio educação-produção.	Implantação de novos projetos pedagógicos e ampliação dos já existentes tidos como adequados, envolvendo teoria e prática, em todos os Campus.
		Redefinição do papel da Cooperativa Escola para o desenvolvimento e a formação de cidadãos cooperativistas e de autogestão.
	3. Adequar os currículos dos cursos oferecidos, com vistas a atender às exigências do mundo do trabalho.	Avaliação, atualização e equalização da matriz curricular de 100% dos cursos existentes, atendendo as peculiaridades locais dos <i>Campi</i> .
	4. Estreitar a relação entre a escola e a comunidade, através de projetos de extensão didático-pedagógicas.	Implantação de uma incubadora e uma empresa júnior nos <i>Campi</i> .
Interação junto às comunidades e representações locais e regionais, objetivando maior articulação entre o Instituto e a Sociedade.		

Fonte: Elaborado a partir do PDI/IF Baiano (2009).

Com relação aos objetivos de referência do IF Baiano trazidos no quadro 08 (oito), dados apurados pela pesquisa, inclusive em questionário aberto gentilmente respondido para esta, indicam que:

1. Não há uma preocupação do Campus em aumentar a sua oferta de cursos técnicos, de modalidade integrada, conforme a prioridade prevista pelo PDI baseando-se na Lei nº 11.982/08. Prova disso, é que no contexto da escola conforme dados dos cursos ofertados na atualidade (quadro 04), somente há uma única opção, o Curso Técnico em Agropecuária que existe desde 2008, antes da criação dos IFES e da elaboração do PDI IF Baiano (2009).

Outro dado levantado pela pesquisa relativo ao contexto do Campus, que reforça essa despreocupação do Campus em aumentar a oferta de EPTNM, é a revelação feita pela Gestão ao estudo de que não realiza nenhuma medida específica para garantir que a maior parte de sua matrículas seja fixada na EPTNM, não se especificando a modalidade:

Pergunta 07: O Campus executa ações específicas para garantir que o maior percentual de suas matrículas seja na Educação Profissional Técnica de Nível Médio? () Sim () Não. Em caso positivo. Em que modalidades? Que ações são essas?

Resposta: Não, restringe-se unicamente à divulgação dos processos seletivos dos diversos cursos.

2. Ainda quanto às referências dos objetivos previstos no PDI/IF Baiano (quadro 08), a pesquisa constatou que há uma nítida preocupação do Campus em garantir o equilíbrio do binômico educação-produção, principalmente no que se refere ao saber fazer profissional, que segundo revelou a escola está minimizado por diversos fatores, conforme se vê pelo trecho de entrevista a seguir transcrito:

Pergunta 03: O saber SER, CONHECER, FAZER E CONVIVER, pilares da Educação para a vida e o trabalho, no Século XXI (UNESCO, 1999), são recepcionados no currículo e nas práticas pedagógicas do curso médio integrado do Campus? Em caso positivo. Através de quais iniciativas ou ações?

Resposta: **A Instituição percebe que estes pilares educacionais estão sendo cumpridos parcialmente, pois o potencial do aprendizado prático do fazer profissional tem sido minimizado**, em virtude de diversas razões a citar: a redução da carga horária das disciplinas na área técnica, a dissociação entre teoria e prática, com predomínio da primeira, a dificuldade de alguns docentes em realizarem as atividades práticas, ingresso de alunos, sem o perfil profissionalizante para o curso ofertado.

Diante desse cenário de minimização do saber fazer no seu curso integrado, a Gestão do Campus revelou a pesquisa que mantém como estratégia na esperança de revertê-lo, uma infraestrutura de unidades educativas, considerada na visão deles como suficientes para fazer a correlação com os conteúdos teóricos previstos no currículo. Neste sentido vide a transcrição da resposta dada pela gestão, diante do questionário aberto proposto pelo estudo:

[...] Uma situação que colaboraria para a minimização do problema mencionado anteriormente, seria a manutenção dos setores produtivos (UEP's) que constituem laboratórios vivos para realização das atividades práticas, vale ressaltar que existe estruturado neste Campus todas as UEP's que contemplam o desenvolvimento do currículo para o atendimento às práticas relacionadas com os conteúdos desenvolvidos.

Este reconhecimento da escola quanto à falta de total garantia em seu curso técnico do pilar profissional do “saber fazer”, e sua preocupação em apontar os fatores que colaboram para esse quadro e também uma alternativa para tentar resolvê-lo, suscita uma hipótese ainda não confirmada, de que o curso de técnico agropecuária desta Instituição perdeu o foco da preparação para o trabalho (que exige muito o “saber fazer”).

3. Outro indicativo constatado ao buscar conhecer o contexto prático do Campus de oferta do EMI, a partir das referências do PDI é que as ações da escola, incluindo a elaboração do currículo, não se baseiam necessariamente nas exigências do mundo do trabalho e do desenvolvimento local e regional. Um das provas deste indicativo, segundo apurado pela pesquisa ao acessar o documento disponibilizado pela escola, é que o plano do curso de técnico em agropecuária é o mesmo desde a sua criação (1999), embora caiba ressaltar que existe uma proposta de alteração atualmente em curso.

Outro dado no sentido do indicativo mencionado é a revelação feita à pesquisa pela escola, de que mantém interações ínfimas com os arranjos produtivos locais, somente através da participação em eventos:

Pergunta 06: Como o Campus interage com os arranjos produtivos locais, para colaborar com o desenvolvimento social da região onde se situa?

Resposta 06: Percebe-se interações ínfimas, somente através de participação em exposições e feiras agropecuárias locais, uma vez que, o curso encontra-se quase que completamente dissociados das atividades produtivas regionais.

Dado do relatório de gestão do IF Baiano (2014) referente às parcerias institucionais do Campus Bonfim, revelam que esta escola manteve no período 02 (duas) parcerias, com o Departamento Nacional de Obras contra a Seca (DNOCS) para desenvolver projetos de pesquisa, ensino e extensão e com o Município de Andorinhas para promover treinamentos, difusão de tecnologias, circunstância que sinaliza a manifestação da escola de tem pouca interação com os arranjos produtivos do seu território.

4. Outro dado importante apurado pela pesquisa junto a Gestão da escola relaciona-se as ações de pesquisa desenvolvidas no contexto da oferta de EMI no Campus, que no sentir da gestão são ineficientes, distorcidas, atreladas as ações de extensão, que em nenhum dos dois casos atingem a totalidade dos alunos:

Pergunta 04: Na área da pesquisa que contempla a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, quais são as principais ações desenvolvidas no Campus?

Resposta: De forma ineficiente e distorcida, pois não atinge a totalidade dos alunos, bem como, pela falta de aplicabilidade das iniciativas de pesquisa à formação profissional proposta.

5. No contexto de extensão desse mesmo modo, quais são as principais ações desenvolvidas no Campus?

Resposta: Geralmente aliadas às atividades de pesquisa quando são abertos editais específicos.

Dados do Relatório de Gestão do IF Baiano (2014) apontam que foi realizado no Campus Bonfim 13 (treze) projetos de pesquisa, 04 (quatro) de extensão e 06 (seis) eventos ligados à pesquisa e a extensão (oficinas, palestras, feira de ciências, seminários), o que de certo modo não atesta o contexto limitado destas ações, conforme apontado pela gestão (ineficiente, distorcido, atingem um universo pequeno de alunos) no estudo.

De qualquer maneira, essa manifestação da escola de ineficiência e limitação nas suas ações de extensão e pesquisa que atingem o curso técnico (médio integrado), levanta uma hipótese (não confirmada) de que a ação formativa deste curso quanto ao desenvolvimento de valores ligados à cidadania e as habilidades de criticidade, curiosidade, pode está prejudicada.

Ademais, no que se refere as diretrizes para ensino, pesquisa e extensão, o PDI/IF Baiano (2009) traz algumas indicações, conforme se vê no quadro 09:

Quadro 9 – Diretrizes de Ensino, Pesquisa e Extensão previstas para o IF Baiano (2009-2013).

DIRETRIZES PARA POLÍTICAS DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO.	Indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão.		
	Políticas de Ensino a) Romper com a dualidade entre teoria e prática, dimensões indissociáveis para a educação integral, unificando ciência, tecnologia e trabalho, bem como atividades intelectuais e instrumentais; b) Propiciar a realização de atividades acadêmicas de caráter interdisciplinar; c) Articular os saberes acadêmico e popular.	Políticas de pesquisa Estabelecer a pesquisa como prática pedagógica, integrada à extensão, atendendo às novas demandas da sociedade, da formação articulada, competência científica e técnica, inserção política e postura ética.	Políticas de extensão a) Desenvolver ações e projetos de extensão, atuando nas dimensões social, cultural, política, ambiental e econômica; b) Promover ações que estimulem o desenvolvimento e a valorização da arte e da cultura.

Fonte: PDI/IF Baiano, 2009.

O quadro 09 (nove) aponta a indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, como a principal diretriz do IF Baiano para o desenvolvimento de suas políticas que abrangem estas três áreas, o que de acordo ao entendimento de Silva (2009), trazido no Capítulo 01 deste estudo, significa atuar não somente com as especificidades de cada uma delas, mas, também nas interrelações que permitam sua associação.

Neste sentido, dado da instituição fornecido a pesquisa aponta que no campo prático, as principais ações do Campus Bonfim para promover esta indissociabilidade no seu curso do médio integrado são os projetos de iniciação científica e a participação em eventos científicos, conforme se vê no trecho transcrito de resposta dada pela gestão ao estudo:

Pergunta 02: Quais as ações adotadas pelo Campus no curso do ensino médio profissional integrado podem ser citadas, como exemplos de promoção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão?

Resposta 02: São proporcionadas aos alunos, a possibilidade de participação de seleção para bolsas de Iniciação Científica, Ciência Itinerante, Projeto de Pesquisa e Extensão, Projetos Integradores apresentação de trabalhos em eventos científicos institucionais (FEICITEC, MIC, CONNEPI, GEOBONFIM e PROGRAMA PETROBRÁS).

Dado do Relatório de Gestão do IF Baiano (2014) relacionados à iniciação científica no Campus Bonfim, especificamente de programas do Instituto e da CNPq que envolvem alunos dos cursos técnicos, de qualquer das modalidades lá ofertadas

(integrado e subsequente), revela que não houve bolsistas contemplados nestes programas em 2014. O relatório menciona como justificativa para esta situação o fato de que o Campus Bonfim conta com um número significativo de bolsas do Programa de Formação de Recursos Humanos, mantido pela Petrobras, cujo valor é maior do que os oferecidos pelos programas do IF Baiano e CNPq, mas não traz nenhum dado deste programa da Petrobras.

O PDI/IF Baiano enumera ainda uma série de diretrizes para orientar a organização acadêmica dos cursos, incluindo o médio integrado do Campus Bonfim, dentre elas as que constam do quadro 10.

Quadro 10 – Diretrizes de Organização Acadêmica do IF Baiano (2009-2013).

ORGANIZAÇÃO ACADÊMICA	<p>Plano de Diretrizes pedagógicas (observância pelo PPP⁴⁹ do curso):</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Perfil de formação - A estrutura curricular deve viabilizar a formação qualificada do campo específico de atuação profissional e o preparo para a compreensão dos desafios da sociedade, na condição de cidadãos. b) Seleção de conteúdos - Partir dos princípios e propostas dos projetos pedagógicos dos cursos, dos campos de conhecimento que fundamentam a formação profissional e da realização de atividades que lhe são complementares. c) Atividades complementares - Representadas por seminários de atualização/complementação, projetos integrados, projetos de extensão, programas de iniciação científica, participação em congressos/eventos que asseguram a interdisciplinaridade e a articulação do Instituto com o mundo do trabalho. d) Metodologia - Fundamenta-se em teorias educacionais inovadoras/integração; na aprendizagem orientada no sentido de qualificar pessoas capazes de compreender a complexa realidade mundial; na reflexão de modo integrado, sobre os diversos contextos; no aprendizado ativo destinado a conquistar conhecimento específico, estabelecer associações adequadas; relação professor e aluno, orientada no sentido de proporcionar o diálogo constante e debate efetivo. e) Práticas pedagógicas inovadoras - Fundamentam-se no princípio de que os saberes docentes se fazem e ampliam num processo dialógico, catalisando experiências que congreguem o conhecimento de forma contextualizada, além das práticas comumente utilizadas no campo didático-pedagógico. f) Estágio e prática profissional - Aperfeiçoam o processo de aprendizagem através da aproximação dos conhecimentos acadêmicos e o mundo do trabalho. g) Responsabilidade social - Elemento intrínseco à formulação do projeto educacional, que impõe a gestão institucional um caráter de parceria, de corresponsabilidade pelo desenvolvimento social e regional.
----------------------------------	---

Fonte: PDI/IF Baiano, 2009.

⁴⁹ PPP – Projetos Políticos Pedagógicos.

Todas estas diretrizes do quadro 10 que orientam a organização acadêmica dos cursos do IF Baiano, incluindo o médio integrado do Campus Bonfim, seguem o sentido de viabilizar o alcance dos objetivos legalmente propostos para a educação profissional e tecnológica nos IFES (art. 7º, Lei nº. 11.982/08), principalmente colaborar com a geração de renda e trabalho, emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento local e regional, com o qual também deve estes Institutos colaborar.

Ainda com relação às diretrizes institucionais para organização acadêmica apontadas no quadro 10 (dez), dados extraídos pelo estudo do Plano do Curso de Técnico em Agropecuária, do Campus Bonfim retratam que, no contexto prático do ensino médio integrado ofertado nesta escola, elas se apresentam conforme quadro 11:

Quadro 11 – Dados da organização acadêmica do Curso Técnico Agropecuária do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim (2014).

Perfil de formação	Profissional – Gerenciamento dos diversos processos relativos aos sistemas de produção, em empreendimentos do setor agropecuário. Atividades que desempenha – Planejamento, execução, avaliação dos processos produtivos da agropecuária em todos os estágios e com base nos avanços científicos e tecnológicos. Habilidades que facilitam o desempenho das atividades – Senso crítico e de organização; Raciocínio lógico; Criatividade; Liderança; Empreendedorismo, Bom relacionamento intra e interpessoal.
Currículo	Estrutura curricular modular – 01(um) módulo não qualificatório que tem a finalidade de oferecer suporte e subsídios de linguagens, os científicos e tecnológicos; 06 (seis) módulos qualificatórios para a área agropecuária - da produção animal, vegetal, agroindústria e gestão e planejamento.
Práticas pedagógicas	Dentre as principais práticas recomendadas no ementário das disciplinas estão: Aulas teóricas, Estudo de casos, Análise de textos atuais e críticos, Uso da internet e de retroprojektor; Seminários; Visitas técnicas; Desenvolvimento de projetos; Pesquisa.
Estágio	Requisito obrigatório para obtenção do diploma de técnico integrado ao ensino médio com habilitação em agropecuária.

Fonte: Plano do Curso de Técnico Agropecuário do Campus Senhor do Bonfim (2001).

Com relação às diretrizes previstas no plano do curso trazidas no quadro 11 (onze), cabe comentar que os seus quatro aspectos de modo geral se alinham com as diretrizes postas pela Política de EPT recente, principalmente as explicitadas na Lei que criou os Institutos Federais (arts. 6º e 7º).

No que tange ao acolhimento no contexto prático escolar das diretrizes mencionadas no quadro 11 (onze), a pesquisa conseguiu levantar junto a gestão (questionário aberto) apenas um dado, que reflete um pouco de uma das atividades pedagógicas adotadas no curso técnico integrado, qual seja, a cooperativa, que

funciona pedagogicamente para a prática dos alunos, conforme se vê na transcrição do trecho da resposta dada a pesquisa:

Pergunta 11. O Campus realiza ações de Educação-Empreendedorismo/Cooperativismo no contexto do EPTNM? Quais? Em que espaços e tempos curriculares?

Resposta: Através da manutenção da disciplina Cooperativismo no currículo, ministrada na 1ª série, bem como, pela **existência de uma Cooperativa dentro do Campus, utilizada como ambiente de pratica pelos alunos.**

Como últimos dados relevantes levantados pela pesquisa, e que servem para evidenciar o contexto de oferta do ensino médio integrado no Campus Bonfim, cabe apontar as manifestações da Gestão quanto às práticas que desenvolve em termos de educação para cidadania; a forma como acompanha a inserção dos egressos no mundo do trabalho e avalia seu curso junto à comunidade escolar, conforme trechos adiante transcritos de respostas dadas ao questionário aberto do estudo:

Pergunta 12. E em termos de Educação-Cidadania, o Campus fomenta alguma (s) prática(s) neste sentido no contexto do EPTNM? Quais?

Resposta: Campanhas de coleta seletivas de lixo, uso racional de água e energia, estímulo à convivência através da promoção de atividades culturais e festivas, participação de eventos esportivos internos e externos, e, implementação de profissionais para acompanhamento de alunos PNE's (Intérprete de libras).

Pergunta 13. Existe algum serviço/projeto que apoie a inserção de alunos no mundo do trabalho? Em caso positivo. Como se dá?

Resposta: Não

Pergunta 14. O campus desenvolve com a comunidade escolar avaliações acerca do grau de satisfação com o curso de EPTNM, modalidade integrada, ofertado? Em caso positivo, numa variável de 0 a 10, qual vem sendo o grau de satisfação?

Resposta: Não

Capítulo 4

METODOLOGIA

Este capítulo enfoca as questões metodológicas que pontuaram a realização desta pesquisa, as quais abrangem as abordagens da pesquisa qualitativa e exploratória, e o manuseio das estratégias de estudo de caso; da coleta de dados através de pesquisa documental, bibliográfica e da aplicação de questionários. Com relação às técnicas para apreciação dos dados coletados, a pesquisa lançou mão da análise de documentos e da análise de conteúdo, esta última especificamente para os dados dos questionários.

Ademais, considerando que o objeto deste estudo, envolve uma avaliação por egressos da efetividade do Ensino Técnico Profissional de Nível Médio, enquanto ação idealizada pela Política atual de EPT para o desenvolvimento para o trabalho e a cidadania, é imprescindível antes de detalhar, o caminho metodológico utilizado no estudo, fazer algumas considerações a respeito do campo de pesquisa da avaliação de políticas educacionais. A opção por essas considerações iniciais é justificável, diante da grande influência, que o estudo desta temática teve na definição do caminho metodológico eleito para a pesquisa.

4.1 DA REVISÃO DE LITERATURA SOBRE AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

A expressão “avaliação de políticas públicas”, dentre os vários significados que lhe são atribuídos, pode ser traduzida como um campo de estudo da pesquisa social em desenvolvimento, pela forte influência que sofre das Ciências Sociais (particularmente da Sociologia), da Filosofia e da Ciência Política, além do que a inexistência de um “modelo” unívoco para realizar pesquisas nesses campos (SILVA, 2001).

Arretche (1998) de modo geral entende avaliação de políticas, enquanto juízo de valor, que envolve aprovação ou não de determinado programa e/ou política, destacando a seu respeito que inexistente a possibilidade de que qualquer avaliação ou análise de política possa ser apenas instrumental, técnica ou neutra.

Todavia, a despeito deste conceito geral, Arrecthe (1998) aponta três modalidades específicas de avaliação: **avaliação de uma dada política pública**; **avaliação política** e **análise de políticas públicas**. Elas se distinguem pelos instrumentos de operação utilizados para seu desiderato e, por consequência, também pela natureza das suas abordagens e conclusões.

A avaliação política tem como foco a análise e elucidação do (s) critério (os) que fundamentam determinada política, as razões que a tornam preferível a qualquer outra. Em vista do que, a avaliação nesta perspectiva prescinde do exame da implementação do programa sob análise, porque examina os pressupostos e fundamentos políticos de um determinado curso de ação pública, independentemente de sua engenharia institucional e de seus resultados prováveis. (ARRECTHE, 1998).

A análise de políticas públicas, por sua vez, conforme explica a mencionada autora (ARRECTHE, 1998), centra-se no exame da engenharia institucional e dos traços constitutivos dos programas. Ou seja, como qualquer política pública pode ser formulada e implementada de diversos modos, a análise de políticas públicas busca reconstituir estas diversas características, de forma a dar sentido/entendimento ao caráter errante da ação pública, que em regra é marcada por incoerências, ambiguidades e incertezas em todos os estágios e em todos os momentos.

Já a abordagem da avaliação de uma dada política pública tem como particularidade a adoção de métodos e técnicas de pesquisa, que permitam estabelecer uma relação de causalidade entre um programa x e um resultado y, ou ainda, que, na ausência do programa x, não ocorreria o resultado y. Entretanto, ainda que a análise de uma dada política pública possa atribuir a um determinado desenho institucional alguns resultados prováveis, somente a avaliação de programas efetivamente implementados poderá estabelecer uma relação causal entre uma determinada modalidade de política pública e o sucesso ou fracasso de seus propósitos, ou ainda entre esta política e um dado resultado/impacto sobre a situação social prévia à sua concretização (ARRECTHE, 1998).

Sob outro ângulo, que não conflita com o referencial de Arrecthe (1998), Lordelo e Dazzani (2009) define avaliação, como implicação necessária em entender a participação do Estado – principalmente numa realidade como a brasileira – como algo dinâmico, diversificado, plural, impreciso. Visto que, para os mencionados autores, ainda que aceitemos que as políticas públicas caracterizam-se por amplos acordos

políticos/agenda de compromissos, não temos como entendê-las “como algo que pode ser descrito linearmente que vai da vontade do legislador (que concentra a vontade geral), passando pelo planejamento e execução puramente técnicos” (*idem*, p. 17).

Complementando, a luz das perspectivas ora mencionadas, tem-se que a avaliação de políticas públicas como o “conjunto de procedimentos técnicos para produzir informação e conhecimento para desenho *ex-ante*, implementação e validação *ex-post* de programas e projetos sociais, por meio das diferentes abordagens metodológicas da Pesquisa Social” (JANUZZI, 2014, p. 19).

Em qualquer dessas abordagens, o curso do trabalho de avaliação é marcado durante toda a sua realização pela lição de Minayo (1991, p.233), ou seja, “pelo quadro teórico que o pesquisador adota, por sua visão de mundo e compromisso social, assim como pelos limites do conhecimento, próprios do seu tempo”.

Para efeito desta pesquisa, avaliação foi tomada como um processo de julgamento de valor da Política de Educação Profissional e Tecnológica para o médio integrado, implementada no IF Baiano/Campus Senhor do Bonfim-BA, na percepção dos beneficiários sobre a relação desta política com efeitos gerados em algumas de suas condições prévias de vida (profissional/cidadã).

Toda política pública passa por diversos estágios, sendo normalmente considerados os de formulação, implementação e avaliação, todavia alguns autores, a exemplo de Saraiva (2006) acrescentam a estes três estágios mencionados, outros quatro como: a agenda, elaboração, execução, acompanhamento, que se fundam nos marcos delineados no quadro 12:

Quadro 12 – Estágios do processo de uma política pública.

Agenda	Inclusão de determinado pleito/ necessidade social na lista de prioridades, do poder público.
Elaboração	Identificação/delimitação de um problema atual/potencial da comunidade; determinação das possíveis alternativas para sua solução; avaliação dos custos e efeitos de cada uma delas e estabelecimento de prioridades.
Formulação	Seleção e especificação da alternativa considerada mais conveniente; declaração que explicita a decisão adotada, definindo seus objetivos e seu marco jurídico, administrativo e financeiro.
Implementação	Planejamento e organização do aparelho administrativo e dos recursos humanos, financeiros, materiais e tecnológicos necessários para executar a política.
Execução	Conjunto de ações destinado a atingir os objetivos fixados para a política;
Acompanhamento	Processo sistemático de supervisão da execução de uma atividade e de seus diversos componentes.
Avaliação	Mensuração e análise, <i>a posteriori</i> , dos efeitos produzidos na sociedade pelas políticas públicas.

Fonte: Elaborado com base em Saraiva (2006)

Depreende-se do quadro 12 (doze) que enumera os estágios de uma política pública, que a avaliação ocupa a última posição no seu ciclo, todavia a despeito disso é importante sinalizar, que a avaliação de políticas públicas, enquanto campo de pesquisa social tem sido abalizada como “momento do processo de formação e implementação das políticas públicas de corte social.” (SILVA, 2001, p. 37). Ou seja, não é uma ação livre do processo de implantação das políticas e, sim, que se constitui em parte vital do ciclo institucional estratégico das políticas públicas que compreende, grosso modo, a criação da agenda, a formulação, a implantação, a implementação e a própria avaliação.

Neste sentido, tem-se que o presente estudo concentra suas atividades no último estágio que envolve a Política do Ensino Médio Profissional e Tecnológico vigente, isto é, na avaliação dos resultados de sua implementação pelo Instituto Federal Baiano/Campus Senhor do Bonfim-BA, a partir do que foi percebido pelos egressos. Todavia, não fecha unicamente as análises da pesquisa no estágio dos efeitos (avaliação), estendendo-se ainda a abordar aspectos das etapas de formulação e mais ainda da implementação/execução. Por considerar, que uma análise fragmentada/estaque dos diversos estágios da Política de EPTNM, desfavorece a sua coesão e a ampliação do debate acerca desta Política.

Ainda no que se refere à avaliação de políticas públicas, a literatura especializada destaca a existência de vários tipos de classificação para esta, entre elas: quanto ao momento que se realiza – *ex ante* ou *ex post*; quanto ao objetivo – avaliação de efetividade, eficácia e eficiência; dentre outras⁵⁰ (COHEN E FRANCO, 1993).

Cohen e Franco (1993) considera a avaliação **ex-ante**, como aquela que analisa a escolha da melhor opção dos programas e projetos nos quais se concretizam as políticas; e a avaliação **ex-post** ou somativa a que investiga em que medida o programa atinge os resultados esperados pelos formuladores, sendo que essa análise de resultados pode ser agrupada em duas modalidades: resultados esperados e resultados não esperados.

Por avaliação de **eficiência**, entende-se a análise da relação entre o esforço empregado na implementação de uma dada política e os resultados alcançados. Implica na análise da otimização dos recursos utilizados, ou seja, o melhor resultado possível com os recursos disponíveis. A avaliação da **eficácia** mensura a relação

⁵⁰ Maiores detalhes sobre os diversos tipos de avaliação de políticas públicas, podem ser vistos em Cohen e Franco (1993).

entre os objetivos e instrumentos explícitos de um programa e seus resultados efetivos, produzidos sobre a sua população beneficiária – efeitos/ ou sobre o conjunto da população e do meio ambiente/ impactos (ARRETCHE, 1998). A avaliação da eficácia também pode ser compreendida como a análise do "[...] grau em que se alcançam os objetivos e metas do projeto da população beneficiária, em um determinado período de tempo, independentemente dos custos implicados" (COHEN; FRANCO, 1993, p.102).

Quanto à avaliação da **efetividade** de uma política pública, diferenciada é a interpretação conferida a esta por diversos autores. Segundo Mokate (2002) a eficácia e efetividade são entendidas como sinônimas; Cohen e Franco (1998) sugere que a efetividade é a relação entre os resultados e o objetivo da política; Arretche (1998) discute como sucesso ou fracasso em termos de uma efetiva mudança nas condições sociais prévias das populações atingidas e Belonni (2003) como impactos/resultados gerados na vida do trabalhador pelo processo educacional. Registrando-se quanto a estes resultados/impactos, que estes tanto podem ser físico, mensurável, como também subjetivo (FIGUEIREDO E FIGUEIREDO, 1986).

Para os fins deste estudo, efetividade está sintonizada com o conceito posto por Belonni, (2003), ou seja, de avaliação dos resultados (efeitos) provocados na vida do beneficiário pelo processo educacional, que também se sintoniza com o conceito de Arretche. E em face dos quais se desmembra da avaliação de eficácia e eficiência.

Do ponto de vista dos tipos de classificação mencionados pela literatura, este estudo se caracteriza como sendo uma avaliação **ex post** da Educação Profissional de Nível Médio Integrado, no Campus Senhor do Bonfim-BA, isto porque avaliou após a sua implementação se ela atingiu resultados esperados na sua formulação.

Com relação à natureza dos estudos envolvendo a temática de avaliação de políticas, um balanço realizado na literatura especializada, permite atestar que parte significativa destes estudos são marcadamente quantitativos e limitadores da crítica sobre a realidade e o controle social (SOUZA, 2009). Isto é, as avaliações tem se fechado na autorreprodução do discurso competente (CHAUÍ, 1982), além do que se restringido aos ditames dos manuais, não se prestando a produzir um conhecimento crítico e apto para inovar suas práticas.

Esse caráter restrito que envolve a natureza das avaliações reproduz o cenário, que predominou desde os primeiros estudos sobre políticas públicas,

marcado pelas abordagens “[...] comportamental e neutralista [...]” (FIGUEIREDO; FIGUEIREDO, 1986, p. 1), que privilegiavam a medição/mensuração dos objetivos eleitos, desconsiderando as variáveis contextuais em sua análise.

Em termos de avaliação de políticas educacionais, a primeira geração de estudos nessa área nos EUA (1900-1930) se preocupava em mensurar o desempenho dos alunos, no sentido de medir a sua produtividade. A segunda geração (1930-1950) trazia como interesse descrever se a política atingiu (ou não) seus resultados. O objetivo da terceira geração (1950-1980) era mensurar, discorrer sobre os resultados da política; e, a quarta geração (a partir de 1980), apesar de revelar alguns avanços em direção à tendência de abordagem qualitativa, ainda permanece com o mesmo propósito, pouco mudando em termos de referencial metodológico. (DIOGENES, 2014).

No contexto brasileiro, os estudos de avaliação de políticas sofreram forte influência da visão tradicional gerencialista, que dominou o surgimento da produção de métodos e técnicas para estudos deste tipo no país. As avaliações que aderem a essa visão tradicional, de ótica tecnicista, preocupam-se essencialmente com métodos e técnicas, que classificam, fragmentam e tipificam os processos avaliativos. E assim ficam desprovidas de criticidade acerca do conteúdo e do papel do Estado e das Políticas no enfrentamento da desigualdade social, o que acaba levando os estudos avaliativos a carecerem de análise qualitativa quanto ao conteúdo e significado da política avaliada (BOSCHETTI, 2009).

Metodologicamente, a Boschetti (2009, p.9), enfatiza a adoção nessas avaliações da abordagem sequencial, que tem as políticas como um “conjunto de ações que possui início, meio e fim e não como um processo de formulação, execução, consolidação permanente de direito e serviços sociais que devem ser permanentes e universais”.

Neste sentido, é factível que a avaliação gerencial de políticas apresenta uma visão linear e limitada a etapas, porque não considera os fenômenos sociais com suas complexidades e nem as políticas públicas como processo de construção de respostas para essas questões sociais. Entretanto, apesar do domínio teórico-metodológico da abordagem quantitativa ainda de modo geral ser grande no campo da pesquisa de políticas públicas no Brasil, “estudiosos (as) como Minayo e Sanches (1993), Deslandes (1997), Silva (2001), Gomes (2001), Barreira (2002) e Minayo

(2006), dentre outros, têm destacado a importância da abordagem qualitativa” (DIOGENES, 2014, p. 341).

A abordagem qualitativa de perspectiva teórica crítica tem a pesquisa da política educacional como um processo que possui movimento, uma dinâmica própria, fundada na abrangência histórica em que se assenta a produção material da formação social e econômica de uma determinada sociedade.

Sintonizada com esta perspectiva, merece destaque, a menção de Ball e Mainardes (2011, p. 12-13) quanto à vinculação sociológica de alguns estudos de políticas educacionais no Reino Unido, que enfocam “as relações de classes, a reprodução das desigualdades sociais, as relações entre políticas e justiça social e tem a preocupação de estabelecer interconexões entre perspectivas macro e microtextuais”.

Especificamente, quanto ao cenário das pesquisas sobre avaliação de políticas de ensino médio, que de modo geral toca no tema desta pesquisa, interessante trazer o resultado de um levantamento bibliográfico feito por Diogénes (2014), sobre o que se produziu acerca da temática da reforma do ensino médio nos anos 1990, em termos de avaliação desta política. O levantamento, dentre outras constatações, registrou uma lacuna nestes estudos na linha da avaliação de impactos, o que para a presente pesquisa é tido como relevante e de profundidade, uma vez que visa investigar os resultados e as repercussões de uma dada política em ação.

Na senda de colaborar com o avanço do campo de avaliações de políticas educacionais, tanto no aspecto de festejar a análise crítica, com abordagem qualitativa, para além da visão hegemônica gerencialista quanto às conclusões dos efeitos, foi que pesquisa avaliou a efetividade da Educação Profissional e Tecnológica para o nível médio, no contexto de sua execução no campo empírico eleito no estudo, levando em conta questões sociais, que norteiam os dilemas do conteúdo/perspectiva futura desta formação para a classe trabalhadora.

Para o desenvolvimento dos estudos acerca das políticas públicas existem vários modelos de análise⁵¹, merecendo destaque, por conta da sua abordagem sociológica e sua adequação à perspectiva avaliativa da pesquisa, o modelo da

⁵¹ Souza (2006) enumera sucintamente como modelos mais importantes de análise política o incrementalismo; o ciclo de política pública; o modelo *garbage can*, da coalizão de defesa; o modelo de arenas sociais, do equilíbrio interrompido e os modelos influenciados pelo novo gerenciamento público.

Abordagem do Ciclo de Políticas, desenvolvido por Stephen Ball - e colaboradores - e sintetizado em Mainardes (2011).

Esse método se funda no entendimento de que uma política, além de processos e consequências, é texto e também discurso, que essas duas conceituações – texto e discurso – são complementares e estão implícitas uma na outra. (BALL, 1994)

A “política como texto” refere-se aos documentos oficiais, entendidos como produtos inacabados de esforços coletivos, em múltiplos níveis de interpretação e tradução. É uma representação, codificada de maneira complexa, que permite uma pluralidade de leituras em função da pluralidade de leitores. Já a noção de “política como discurso” aponta para as disputas por poder, pelo controle de bens e de discursos, em termos de vantagens e legitimidade sociais. Embora haja variedade de discursos, alguns são dominantes em relação a outros, constroem certas possibilidades de pensamentos (ideias, conceitos) e excluem outras, fazendo com que as lutas sobre a interpretação e aprovação de políticas ocorram e se ajustem dentro de uma estrutura discursiva movente que articula e restringe as possibilidades e probabilidades de interpretação e aprovação. (BALL, 1994 apud REZENDE, 2011).

Stephen Ball na sua concepção estabelece uma dimensão dentro da qual as políticas se movem e os consensos e conflitos acontecem, denominadas por ele de contextos: o contexto da influência, o contexto da produção de textos e o contexto da prática. No conjunto desses contextos, inter-relacionados é que se localiza a “política como processos e consequências” enfatizados pelo autor, que ainda segundo ele não podem ser tratados como simples etapas da política, e não deve ter entre si uma dada dimensão temporal ou sequencial, até porque podem mesmo ser encontrados uns dentro dos outros.

Em termos práticos, o modelo de Ball propõe que a avaliação das políticas educacionais deva recair sobre a formulação do texto oficial da política e sobre a forma como este é apropriado e colocado em prática pelos atores responsáveis por sua implementação, sem que se observe necessariamente uma sequência temporal entre eles.

Utilizando-se do referencial da Abordagem do Ciclo de Política de Ball, a pesquisa com vistas a chegar ao seu objetivo geral, primeiramente adentrou no contexto de formulação da Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica

vigente para o nível médio, nos Institutos Federais. Num segundo momento se debruçou sobre o contexto de implementação/execução da Política de EPTNM vigente, no *locus* da pesquisa. E por fim a pesquisadora adentrou no contexto dos seus efeitos, através do estudo de campo realizado com os egressos do curso técnico integrado em agropecuária, para obter a percepção deles a este respeito.

Em suma, a adoção do modelo de análise do “Ciclo de Políticas Públicas”, desenvolvido por Ball se mostrou adequado para estudar o processo de avaliação da efetividade do ensino médio profissional, de modalidade integrada, executado no IF Baiano/Campus Senhor do Bonfim-BA, de acordo aos egressos, pois permitiu estudar detalhadamente as diversas fases que envolvem a EPTNM, no Campus IF Baiano/Bonfim, e compreender como em cada uma dessas fases, as questões sociais e a visão dos atores envolvidos sobre elas, determinam o conteúdo e as práticas educacionais e interferem nos respectivos efeitos.

4.2. ESBOÇO DA PESQUISA E SEUS INSTRUMENTOS.

Pesquisa social, de acordo a Gil (2002, p.26), traduz-se como o “processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social”, esta última considerada pelo mencionado autor em sentido bastante amplo, envolvendo todos os aspectos relativos ao homem em seus múltiplos relacionamentos com outros homens e instituições sociais.

A avaliação, como instrumental de análise, pode se valer dos métodos próprios da pesquisa social. Entretanto é a obediência à lógica do objeto quem mostra qual caminho e qual método seguir, e não o oposto. O método, na ciência, em que pese sua importância, não é garantia de acesso ao saber verdadeiro, nem tão pouco é um receituário que possa servir a todos os objetos. Alcançar a verdade do objeto depende do seu amadurecimento enquanto complexo do ser e da perspectiva de classe sob a qual se coloca o observador (MACENO, 2005, p.16).

Assentada nesta perspectiva que alude o foco no objeto, como diretriz primordial na definição do caminho metodológico a ser seguido, a pesquisadora desenvolveu o seu estudo avaliativo, como uma pesquisa aplicada, que envolve a geração de conhecimentos para aplicação na temática específica da oferta do

ensino médio profissional, de modalidade integrada, no Instituto Federal Baiano/Campus Senhor do Bonfim-BA. (GIL 2002)

Com nível de pesquisa exploratória, porque objetiva proporcionar uma visão geral, aproximativa, de um fato determinado, qual seja, a efetividade da Política de Educação Profissional e Tecnológica vigente (2014) para o nível médio integrado, executada no *locus* desta pesquisa, segundo os efeitos percebidos pelos seus beneficiários diretos. (GIL 2002)

Quanto à abordagem, a pesquisa em apreço assume natureza qualitativa, visto que, estuda a realidade social da efetividade do ensino médio profissional integrado, dentro de uma perspectiva científica que considera para sua análise, o modo como os atores sociais veem o mundo e os sentidos que atribuem aos objetos e ações sociais desenvolvidas. (GOLDENBERG, 2004)

No caso específico desta pesquisa, as análises qualitativas englobam notadamente as abordagens históricas que evidenciam a contraditória relação no capitalismo entre questão social, trabalho e educação, além do intenso debate teórico acerca da integração da educação profissional com o nível médio, para formação humana integral, com perspectiva futura de ajuste neoconservador (mercado de trabalho) ou alternativa democrática (mundo do trabalho; liberdade e autonomia humana).

No que tange às estratégias da pesquisa, que para Richardson (2009) é a rede de pressupostos ontológicos e de natureza humana, que proporcionam as bases do trabalho científico, a qual acaba deve orientar a escolha do método e das técnicas da pesquisa, o estudo lançou mão da filiação a corrente do materialismo histórico dialético.

O materialismo histórico dialético traz aspectos e diferenças com relação a outras correntes, estando as principais no quadro 13:

Quadro 13 – Principais características das correntes que marcaram as Ciências Sociais no Século XXI.

Característica	Positivismo	Estruturalismo	Materialismo dialético
Visão de mundo	Ordem do universo Leis naturais	Ordem estrutural	Tudo é matéria em movimento União dos contrários
Visão do homem	O indivíduo. Importância sujeito individualidade	Não existe Existe estrutura	Homem Ser histórico e social
Visão de sociedade	Sistema social Funcional	Estrutura social	Classes antagônicas
Visão da realidade	Empírica A-histórica	Subjetiva A-histórica	Objetiva Histórica
Objetivo da pesquisa	Testar teorias	Procurar estrutura Fenômenos	Procurara compreender essência dos fenômenos
Objeto de estudo	Elementos	Relações entre elementos	Elementos e relações entre eles
Método Científico	Método indutivo Dedutivo	Método estruturalista	Método dialético

Referência: Richardson (2009, p. 54).

Conforme se vê pelo quadro 13 (treze), a corrente do materialismo histórico tem aspectos que a fazem bem diferente do positivismo e do estruturalismo, tais como a visão histórica e método dialético, que permitem quando adotados apropriadamente ver para além da realidade aparente, o que colabora muito com propósitos de mudanças. Esse método dialético que caracteriza o materialismo científico toma como categorias analíticas para análise da realidade pesquisada: a hegemonia, reprodução, contradição, mediação e totalidade.

A especificidade do objeto delimitado na pesquisa, por sua vez, conferiu a ela a tipologia de um estudo de caso, considerando “caso” como uma unidade dentro de um sistema mais amplo. Onde o interesse no seu estudo incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Nesses termos, como o interesse desta pesquisa se delimitou a percepção dos egressos (2014) do curso técnico, de modalidade integrada, tão somente do IF Baiano/Campus Senhor do Bonfim-BA, acerca da efetividade desta ação educativa, foi exatamente esta singularidade e definição clara dos contornos deste objeto, que tipificou esta pesquisa um estudo de caso. Ressalvando-se, que a referida tipificação não fica prejudicada, mesmo diante da possibilidade, de que as percepções avaliativas dos egressos aferidas nesta pesquisa, assemelhem-se a de egressos, de outros *Campi*

do próprio IF Baiano ou até dos demais Institutos Federais, que compõem a ampla/atual Rede Federal de Educação Profissional Técnica e Tecnológica.

O estudo de caso tornou-se uma das principais modalidades de pesquisa qualitativa em ciências sociais, e permite uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos. (GOLDENBERG, 2004)

O foco na pretensão da descoberta; a ênfase na "interpretação em contexto" (na apreensão completa do objeto, levando em conta o contexto em que ele se situa); o fim de retratar a realidade de forma completa e profunda (multiplicidade de dimensões); o uso de uma variedade de fontes de informação; a possibilidade efetiva de revelar uma experiência vicária que permitem generalizações naturalísticas; a representação dos diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social, enquanto características do estudo de caso (LUDKE e ANDRÈ, 1986), inspiraram a pesquisadora durante todo o desenrolar das análises e investigações. Sobretudo, na procura perspicaz por nuances, que circundavam a efetividade do ensino médio profissional integrado, do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA, conforme percepção dos seus egressos.

Uma pesquisa que envolva o Método do Estudo de Caso se dá em três fases distintas: 1) escolha do referencial teórico sobre o qual se pretende trabalhar; a seleção dos casos e o desenvolvimento de um protocolo para a coleta de dados; 2) condução do estudo de caso, com a coleta e análise de dados, culminando com o relatório do caso; 3) análise dos dados obtidos à luz da teoria selecionada, interpretando os resultados da pesquisa. O protocolo configura-se como o grande componente de confiabilidade ao estudo de caso. (YIN, 2005).

Seguindo este escopo, preferencialmente foi demarcada a temática da presente pesquisa, isto é, a avaliação da Política de Educação Profissional de Nível Médio executada nos Institutos Federais, na perspectiva da formação integral. E definidos os referenciais teóricos que sustentariam as análises, quais sejam:

- Que debatem o tema do Desenvolvimento Social, para além da perspectiva econômica, precisamente como sinônimo de liberdade humana (SEN);
- Que discutem Educação e Trabalho, enquanto instrumentos de reprodução do Capital (MÉSZAROS);

- Que entendem a Educação Politécnica; Omnilateral como uma construção de conhecimento comprometida com a base democrática e emancipadora do desenvolvimento humano; (MARX, KRUPSKAYA, SAVIANI);
- Que defendem o ensino médio integrado a educação profissional, enquanto processo educacional viável para fazer a travessia humana dos seus beneficiários na direção da cidadania e do trabalho empoderadores e libertários (FRIGOTO; MOURA; CIAVATTA).

Seguidamente, foi selecionado no universo da temática da avaliação da Política de Educação Profissional para o nível médio, nos Institutos Federais, o caso particular, objeto desta investigação que ficou centrado, na percepção de egressos do ensino médio profissional, de modalidade integrada do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano/Campus Senhor do Bonfim-BA, quanto à efetividade desta ação da Política de Educação Profissional e Tecnológica vigente (2014).

Ainda dando seguimento a primeira fase do estudo de caso, a pesquisadora traçou o protocolo para coleta dos dados da pesquisa, que foi definido em torno: a) de uma pesquisa documental na legislação/documentos oficiais da Política de EPTNM, para os Institutos Federais; além de planos e regimentos tanto do IF Baiano (geral) como do Campus Senhor do Bonfim-BA (particular); b) de uma pesquisa de campo, com aplicação de questionário, tipo misto⁵², junto aos egressos de 2014, do Curso de Técnico em Agropecuária, único de modalidade integrada ofertada nesta escola.

A construção do questionário usado na pesquisa de campo foi realizada, tomando como diretriz o problema proposto para o estudo: Qual a percepção dos egressos de 2014, do ensino médio profissional, de modalidade integrada, do IF Baiano/Campus Bonfim, quanto à contribuição da oferta desta ação da Política de EPT vigente, para o seu desenvolvimento profissional e cidadão?

Inicialmente a pesquisadora, optou por padronizar a maior parte das perguntas a partir do questionário aplicado na Pesquisa Nacional com Egressos de Cursos Técnicos, realizada pelo MEC em 2009. Entretanto, após a qualificação e melhor reflexão por parte da pesquisadora, principalmente quanto aos fatos de tratar sua pesquisa de um estudo de caso e da pesquisa do MEC focar prioritariamente

⁵² Questionário tipo misto é aquele que apresenta perguntas abertas e fechadas.

nos resultados dos cursos diante do mercado de trabalho, o instrumento para coleta de dados foi refeito completamente.

Em sua nova versão, o questionário foi composto, na sua maior parte, por questões semiestruturadas, isto é, fechadas, mas, que apresentaram uma série de possíveis respostas, abrangendo várias facetas do mesmo assunto, e uma questão aberta. A técnica da escolha múltipla usada em parte considerável das questões tornou fácil a sua tabulação e proporcionou uma exploração em profundidade quase tão boa quanto a de perguntas abertas. A combinação de respostas múltiplas com as abertas possibilitou mais informações sobre o assunto, sem prejudicar a tabulação.

As questões abordaram a percepção dos sujeitos da pesquisa, quanto a efeitos do curso para a sua cidadania (valores, ações e habilidades sociais adquiridas) e vida profissional (avanço neste setor de vida/desempenho profissional). Além de aspectos do curso/instituição (currículo, infraestrutura, serviços, experiência escolares) que no sentir destes sujeitos favoreceram ou não uma formação para o mundo do trabalho e da cidadania. Em todas as questões foram deixados espaços para comentários complementares as respostas dadas a pesquisa. O modelo do questionário se encontra disposto nos apêndices.

O questionário foi construído com ajuda da ferramenta Google Docs⁵³ e em seguida submetido a teste com três recentes egressos (2013) do médio profissional do IF Baiano, de outros *Campi* que não o de Senhor do Bonfim-BA, escolhidos dado ao contato fácil destes com a pesquisadora. O resultado deste teste foi parcialmente satisfatório, haja vista, que apontou à necessidade de refazimento da questão aberta, que tratava dos efeitos do curso na vida profissional. Ajustado o questionário, a sua versão final foi submetida ao Comitê de Ética da UCSAL, juntamente com o projeto da pesquisa para aprovação.

O Colegiado após solicitar uns ajustes no termo de consentimento originário, que foram devidamente realizados, aprovou em 30.09.2014 o termo final do projeto e do questionário aplicado aos egressos. Este questionário foi enviado reiteradamente aos e-mails⁵⁴ dos sujeitos da pesquisa, no período de 30 de setembro a 30 de outubro de 2015. As cópias do parecer do Comitê de Ética da

⁵³ A ferramenta do *Google Docs* pode ser acessada através do endereço: <http://docs.google.com>, tem fácil aplicação e custo zero, e permite ser embutida em qualquer plataforma web.

⁵⁴ Os dados de e-mails dos egressos que compõe a amostra desta pesquisa, foram prontamente disponibilizados pela Instituição onde a pesquisa foi realizada.

UCSAL e do questionário aplicados aos egressos se encontram anexadas como apêndices do estudo.

Ultrapassada a fase de construção do protocolo e instrumentos de coleta de dados da pesquisa, na trilha da segunda fase do percurso geral do estudo de caso, referente já à sua condução (YIN, 2005), foram realizadas as pesquisas de cunho documental⁵⁵ e de campo.

Na pesquisa documental (documentos oficiais e normativas da Política de EPT vigente) foram coletados dados relativos aos fundamentos, objetivos e diretrizes do ensino médio profissionalizante, com contexto de oferta pelos Institutos Federais. Num segundo momento da pesquisa documental foi coletado em documentos oficiais do IF Baiano dados do contexto da oferta do ensino médio integrado no Campus Senhor do Bonfim, que se mostraram insuficientes para imprimir uma visão mais aproximada de como o curso realmente é desenvolvido.

A fim de complementar os dados obtidos nos documentos oficiais do IF Baiano, foi elaborado um questionário aberto com 14 (quatorze) questões sobre fatos e ações que acontecem no cotidiano da na escola especificamente no ensino médio integrado. A construção deste questionário teve como referência as orientações de Gil (2002), principalmente as suas afirmativas de que a construção de um questionário “consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas” (p. 121), e que as respostas a essas questões “é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa (p. 121)”.

A opção pelo questionário aberto neste momento da pesquisa em detrimento da entrevista deu-se por razões de ordem logística (Campus se situa há quase 500 km da capital, o que dificultou um agendamento rápido de encontro com a gestão), o que acabou tornando-o um instrumento mais acessível para obter retorno da Gestão, no momento que a pesquisa estava.

⁵⁵ Para realizar esta pesquisa foi feita uma leitura dos seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação vigente; Decreto nº 5.524/04; Lei nº 11.892/08; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional; Documento da SETEC/MEC que trata das concepções e diretrizes dos Institutos Federais; Plano de Desenvolvimento Institucional (2009; 2014), Regimento Geral e Organização Didática do IF Baiano; Plano do Curso de Técnico em Agropecuária e Laudo de Avaliação do Imóvel, estes dois últimos do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA.

Quanto ao momento em que se encontrava a pesquisa quando foi definida a consecução do questionário aberto, cabe esclarecer que está se deu já próximo ao esgotamento do prazo fixado para coleta de dados no cronograma da pesquisa (final de outubro/2014). Construído o questionário aberto foi enviado por email ao Campus Bonfim, que após uma semana do envio devolveu com todas as questões respondidas.

4.2.1 Locus da Pesquisa

Considerando que no capítulo 03 (três) do estudo foi explicitado o contexto do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA, lugar escolhido para realização do estudo, desnecessário repetir considerações desta natureza nesta subseção.

4.2.2 Sujeitos da Pesquisa:

A escolha dos egressos como sujeitos desta pesquisa foi lastreada, na garantia dada pela literatura especializada, de que estes sujeitos tem se firmado como um recurso metodológico extremamente rico, sendo uma fonte privilegiada que permite conhecer o alcance, os efeitos e as consequências de uma ação educativa. (LORDELO E DAZZANI, 2009). Tanto assim, que o próprio Ministério da Educação, na Portaria nº 300, de 30 de janeiro de 2006, que dispõe sobre os instrumentos de avaliação externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), traz dentre os instrumentos do plano de avaliação institucional as políticas de acompanhamento de egressos e os programas de educação continuada destes. (SAMPAIO, 2013).

O estudo com egressos é por definição, uma estratégia que tem como meta conhecer como os beneficiários efetivamente se apropriam das informações, habilidades e ferramentas supostamente oferecidas pelo programa educativo (LORDELO E DAZZANI, 2009).

Neste sentido, destaca-se demonstrando a perfeita adequação desta estratégia aos propósitos avaliativos deste estudo, que no Seminário Nacional de Educação Profissional (2003) foram pontuadas considerações pertinentes acerca do

desenvolvimento de metodologias de acompanhamento de egressos no âmbito da Educação Profissional, constando num documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nº 13, que compôs o mencionado evento, que o Acompanhamento de Egressos na Educação Profissional se constitui:

Em uma das formas de avaliação da eficácia e efetividade social das Políticas e Programas da Educação Profissional. Esta avaliação tem por objetivo investigar os efeitos e/ou resultados das ações de Educação Profissional, buscando analisar os impactos objetivos e substantivos, em termos de uma efetiva mudança nas condições sociais prévias de trabalho e vida dos egressos, dos cursos e os impactos subjetivos, relacionados às mudanças na percepção dos concluintes sobre sua qualidade de vida, expectativas e necessidades. (Deluiz, 2003 *apud* Sampaio, 2013, p. 105).

Quanto à seleção dos egressos, sujeitos desta pesquisa, a mesma foi feita em torno dos que concluíram com sucesso o curso do médio profissional integrado, no ano de 2014, maiores de dezoito anos. Considerando serem estes, os beneficiários mais recentes do ciclo de execução da Política de EPTNM, no Campus Senhor do Bonfim-BA, enquanto Instituto Federal Baiano⁵⁶ (2008), além do que sujeitos com maior acesso para participação na pesquisa.

Vale ressaltar que, o período de até 01 (um) ano entre a conclusão do curso e a realização da pesquisa de campo, também foi levado em consideração para definir o recorte de tempo no ano de 2014. A razão disto é que o estudo, por envolver aspectos relacionados aos efeitos da formação para o trabalho, torna essa discriminação importante “uma vez que a distância entre o término do curso e o momento de aplicação dos questionários pode ser uma variável na condição, por exemplo, de empregabilidade dos jovens” (LORDELO e DAZZANI, 2009, p.129).

Assim considerando os critérios de idade e ano de conclusão do curso (2014), a população de sujeitos da pesquisa foi definida em 65 (sessenta e cinco) egressos, esta população não representou o universo dos alunos maiores que terminaram com êxito o Curso de Técnico em Agropecuária (único ofertado na modalidade integrada, do médio profissional) em 2014 (66), porque um único aluno segundo informações do Campus Bonfim não colocou no seu cadastro e-mail.

⁵⁶ Conforme visto no Capítulo III, antes da criação dos Institutos Federais em 2008, que incluiu o IF Baiano, o atual Campus Senhor do Bonfim-BA denominava-se Escola Agrotécnica Federal e desenvolvia suas ofertas educativas como autarquia, da Administração indireta da União, portanto, dotada de total autonomia administrativa, orçamentária e financeira, não estando vinculada a nenhum órgão, como ocorre atualmente, na sua relação com a Reitoria.

Os sujeitos da pesquisa se caracterizam segundo informações obtidas pelo estudo junto ao Campus, como sendo na sua maior parte oriundos de escolas públicas (44), residentes no município onde fica o Campus ou no raio de até 50 km deste (63), iniciaram o curso em 2012 (59), tem como maior grau de escolaridade dos pais o médio completo e renda familiar entre 01 (um) a 03 (três) salários mínimos (57); nenhum deles é portador de necessidade especial e por fim apenas 15 (quinze) receberam da escola durante o curso bolsa de apoio e permanência estudantil.

Desta população de egressos submetida à aplicação do questionário eletrônico, quantos voltaram, 24 (vinte e quatro) responderam ao estudo, o que representa uma amostra de aproximadamente 37% do total de sujeitos pesquisados, um nível de confiabilidade razoável, diante das dificuldades que o estudo enfrentou para conseguir que os egressos atendessem ao chamado da pesquisa.

Capítulo 5 **ANÁLISE DE DADOS**

A análise de dados de maneira geral tem como objetivo organizar e resumir os dados da pesquisa de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação (GIL, 1999).

Trata-se de um processo criativo de formação de sentido além dos dados, que exige para esta formação de significado “trabalhar todo o material obtido durante a pesquisa” (LUDKE, 1986) consolidando, limitando e interpretando o que as pessoas disseram e o pesquisador viu e leu (TEIXEIRA, 2003).

Nesta pesquisa o processo de análise dos dados coletados foi iniciado, seguindo os passos de Ludke (1986), com a organização de todo o material coletado, seguida da sua divisão em três partes:

- A primeira englobou os dados coletados em documentos e normativas da Política de EPT para oferta nos IFES (postos no capítulo 01 do estudo), quanto a fundamentos, objetivos e pressupostos da oferta de Educação Profissional e Tecnológica, especialmente a Técnica de Nível Médio dos IFES.
- A segunda parte abrangeu os dados coletados nos documentos do IF Baiano e nas respostas da Gestão ao questionário aberto do estudo, que dizem respeito ao contexto prático do ensino médio integrado, ofertado no Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim.
- E a terceira parte abarcou dados da percepção dos egressos (questionário online), quanto a resultados e aspectos do curso que entendem ter contribuído para o seu desenvolvimento profissional e cidadão.

Com a primeira parte do material coletado foi realizada uma análise documental, para identificar os referenciais dominantes nestes textos oficiais quanto à concepção, objetivos e pressupostos previstos na Política EPT para orientar a oferta do ensino médio integrado nos IFES.

Feita esta identificação, para garantir uma melhor visualização da análise documental, elaborou-se uma síntese do referencial dominante da concepção, objetivo e pressupostos da educação profissional, especialmente do médio integrado nos IFES, conforme quadro 14:

Quadro 14 – Síntese da concepção, objetivo e pressupostos do Ensino médio integrado, nos IFES, formulados na Política de EPT recente (2004-2014).

CONCEPÇÃO	Educação Profissional e Tecnológica – Integração das dimensões do trabalho, ciência e tecnologia
OBJETIVO	Formação Integrada – Preparação para a geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão, na perspectiva do desenvolvimento sócio econômico local e regional
PRESSUPOSTOS	<p>Articular educação profissional a educação básica (ensino médio), especialmente através da modalidade integrada.</p> <p>Trazer para o contexto prático de formação o trabalho, a pesquisa e a extensão como diretrizes educativas indissociáveis.</p> <p>Adotar a pesquisa como princípio educativo, trabalho de produção de conhecimento, instigador da criatividade e da criticidade do educando;</p> <p>Promover a integração curricular, com abordagem contextualizada dos conteúdos gerais da educação básica e específicos da formação profissional;</p> <p>Realizar diagnóstico de oportunidades de desenvolvimento local e a sintonia da oferta educativa com este potencial;</p> <p>Estimular as questões de inovação e tecnologia, num contexto de equilíbrio entre desenvolvimento econômico, social e proteção ambiental, incluindo o empreendedorismo/cooperativismo, na dimensão criativa que busca alternativas viáveis a solução de problemas coletivos.</p>

Fonte: Lei nº 11.741/2008; Documento Base: Proposta de Discussão Políticas de EPT (MEC, 2004); Lei nº 11.982/08, Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (2012).

A análise dos documentos oficiais da Política de EPT recente (2004) realizada nesta pesquisa assentou-se nas orientações de Bardin (2011), que evidencia a análise documental, como uma operação intelectual que envolve o recorte da informação e a sua classificação em categorias/ideias, escolhidas pela adaptação que mantêm com o objetivo da documentação em causa.

Diante mão, cabe realçar que o quadro 14 (quatorze) com todas as suas informações atendeu ao primeiro objetivo específico traçado neste estudo, que foi identificar no contexto de formulação da Política de EPT mais recente (2004-2014) objetivos e pressupostos que orientam a EPTNM, ofertada nos IFES.

Seguindo com as atividades de análise de dados, a próxima etapa consistiu em analisar o conteúdo dos dados extraídos nos documentos do IF Baiano e nas respostas dadas ao questionário aberto pela Gestão do Campus Senhor do Bonfim-BA exclusivamente para esta pesquisa, a fim de identificar as principais características do contexto prático do ensino médio integrado, ofertado nesta escola.

O resultado desta análise de conteúdo permitiu identificar que o ensino médio integrado, do Campus Bonfim traz como principais aspectos do seu contexto:

1. Infraestrutura ampla com salas de aula, laboratórios, refeitório, complexo desportivo, biblioteca, auditório, unidades educativas de produção, dentre outros itens demonstrados em fotos presentes no capítulo 03 do estudo;
2. Jornada em turno integral diário de 08 (oito) horas, com disponibilização gratuita de café e almoço pela escola;
3. Divisão do espaço institucional e dos profissionais com cursos de outro nível de ensino (Superiores e Pós-graduação);
4. Quadro de docente com número significativo de mestres e doutores, além de profissionais trabalhando em regime de dedicação exclusiva;
5. Organização administrativa estruturada de maneira que, o eixo acadêmico conta com o apoio de várias coordenações e núcleos com atribuições muito específicas (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros; Núcleo de Necessidades Especiais);
6. Redução da carga horária das disciplinas da área técnica;
7. Dificuldade por parte de alguns docentes para realizarem atividades práticas;
8. Unidades educativas de produção bem estruturadas para abranger os conteúdos teóricos do currículo;
9. Plano de Curso antigo;
10. Previsão do uso de práticas pedagógicas como: análise de textos atuais e críticos, seminários, visitas técnicas, dentre outros;
11. Pouca interação com os arranjos produtivos locais;
12. Ações de extensão e pesquisa desenvolvidas de forma atrelada em projetos disponíveis através de editais ou em eventos realizados no Campus ao longo do ano, sendo que em qualquer das hipóteses não abrange a totalidade dos alunos do EMI;
13. Currículo organizado em módulos;
14. Ausência de acompanhamento da inserção dos egressos no mundo do trabalho;
15. Inexistência de avaliação quanto à satisfação da comunidade escolar com curso.

Dando continuidade as atividades de análise de dados, o próximo passo do estudo foi extrair dados do questionário aplicado aos egressos, e em seguida

analisá-los com vistas a identificar resultados de desenvolvimento cidadão e profissional, apontados pelos egressos como decorrentes da formação técnica obtida no Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim.

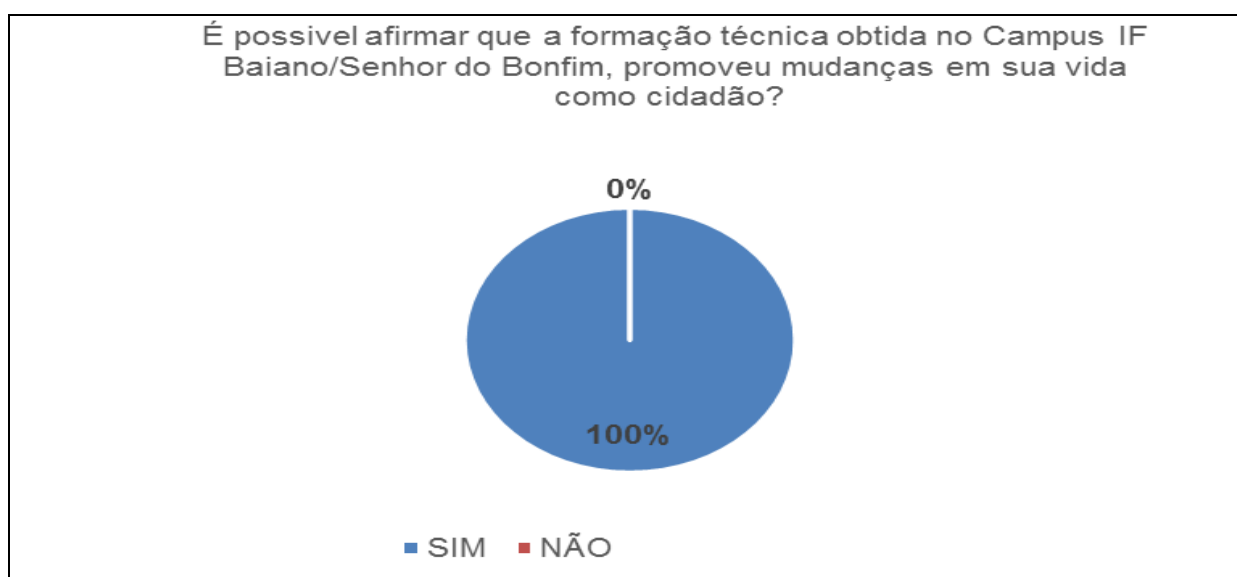
A extração dos dados do questionário aplicado aos egressos foi dividida nas seguintes categorias: resultados de desenvolvimento para a cidadania e para o trabalho. A definição do estudo em torno destas categorias levou em conta que, para atingir o objetivo geral de avaliar a percepção dos egressos quanto à efetividade do curso técnico para o desenvolvimento cidadão e profissional, seriam necessários dados que abrangessem as categorias cidadania e trabalho.

Os dados referentes a resultados de desenvolvimento cidadão e profissional, apontados pelos egressos como decorrentes do curso técnico do Campus Bonfim, extraídos do questionário eletrônico aplicado pelo estudo foram os seguintes:

1. CIDADANIA

No que se relaciona a cidadania, os primeiros dados extraídos do questionário eletrônico aplicado aos egressos mostram que, 100% (cem por cento) dos respondentes assinalaram ser possível afirmar que o curso do médio integrado, do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim promoveu mudanças em sua vida como cidadão, conforme se vê no Gráfico 02:

Gráfico 2 – Dados do estudo quanto a afirmação de egressos do curso técnico integrado, Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim que o mesmo trouxe mudanças para sua vida cidadã.

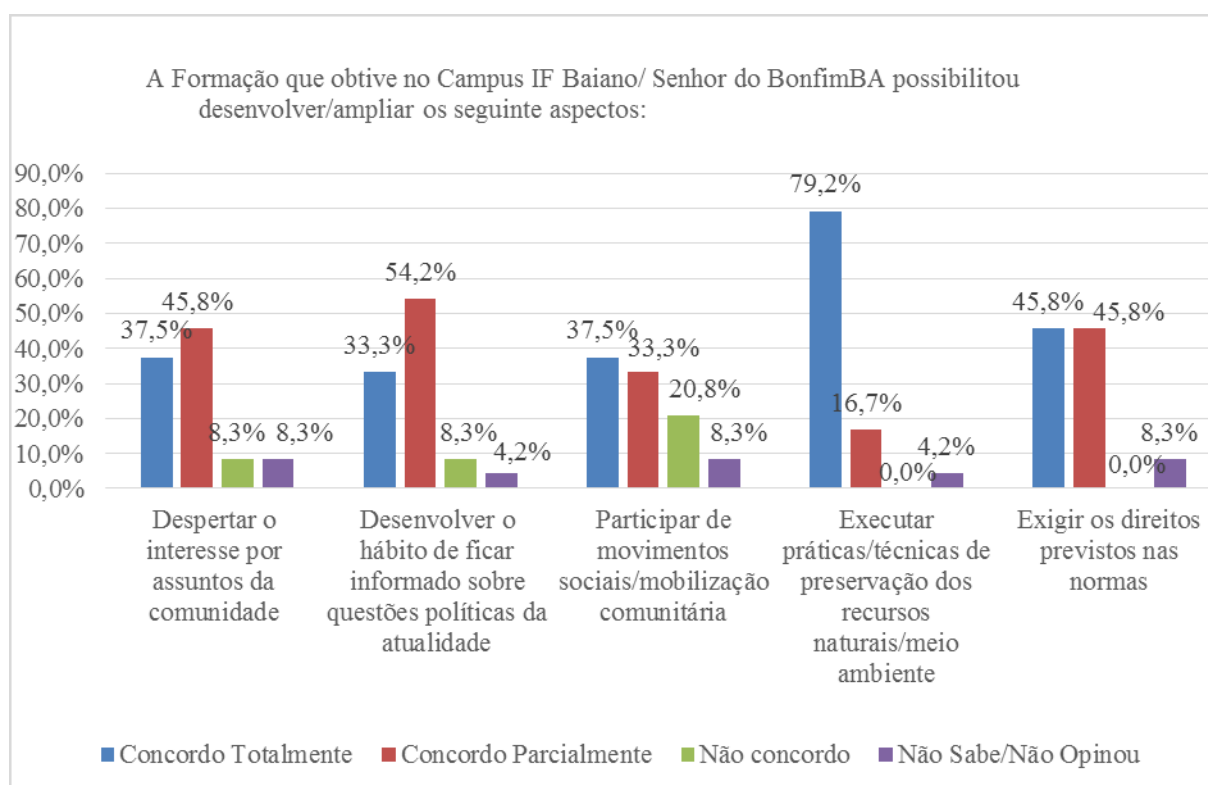


Fonte: Questionário eletrônico aplicado pelo estudo (2014).

Esta mudança provocada pelo curso na vida dos egressos como cidadãos, unanimemente apontada por aqueles que atenderam ao estudo, pode ter a sua dimensão melhor compreendida através dos dados do questionário eletrônico que, apontam a percepção dos egressos quanto ao grau de contribuição conferida pelo curso para desenvolvimento/ampliação de diversos aspectos de cidadania listados pelo estudo.

O gráfico 03 evidencia dados referentes a aspectos de cidadania, que de acordo aos egressos tiveram o seu desenvolvimento/ampliação favorecidos pela contribuição do curso técnico integrado, concluído no Campus Senhor do Bonfim vejamos:

Gráfico 3 – Dados do estudo de aspectos de cidadania apontados pelos egressos como resultantes do curso técnico integrado, Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim.



Fonte: Questionário eletrônico aplicado pelo estudo (2014).

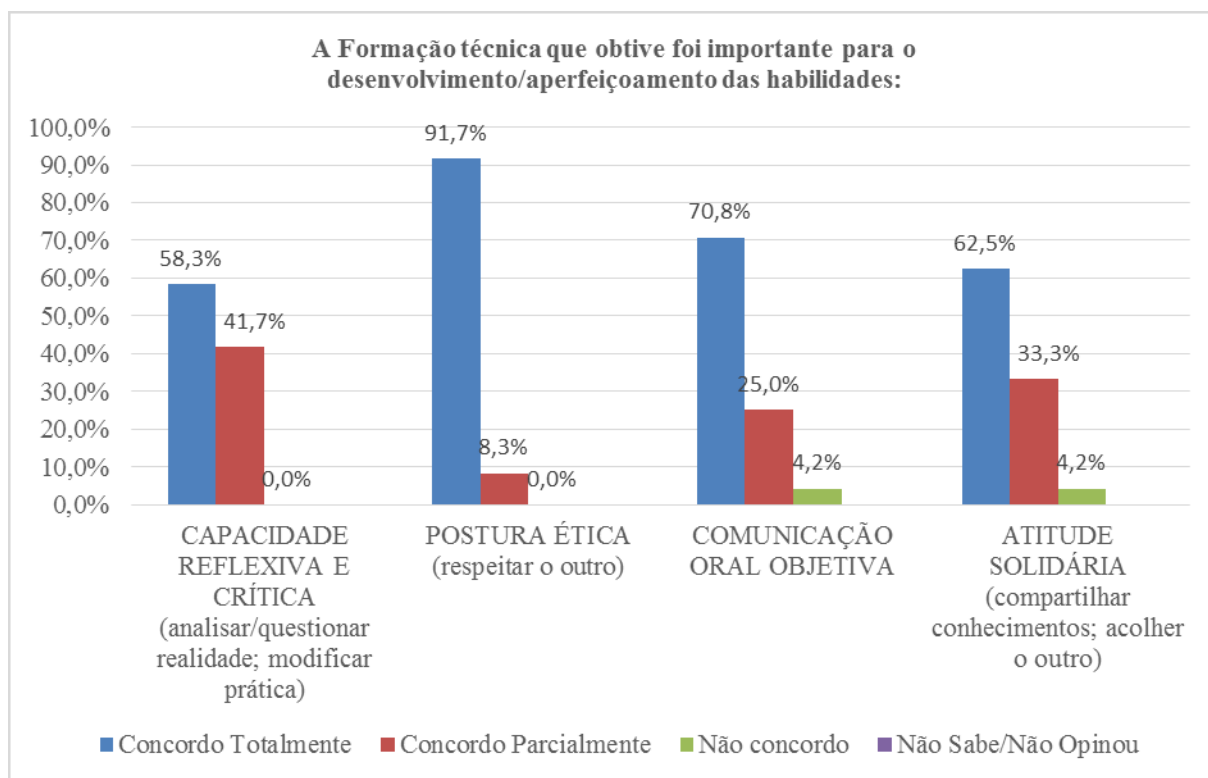
Os dados do gráfico 03 (três) revelam que na percepção da maioria dos egressos que atenderam ao estudo, o curso técnico integrado concluído no Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim **contribuiu parcialmente** para desenvolver aspectos de cidadania como interesse por assuntos da comunidade (45,85%), hábito de se informar sobre questões políticas (54,20%); e **colaborou totalmente** com relação

aos aspectos da participação em movimentos sociais/mobilização comunitária (37,5%) e do uso de práticas/técnicas de preservação dos recursos naturais/meio ambiente (79,1%).

Já quanto ao aspecto de cidadania listada pelo estudo que diz respeito a exigência dos direitos previstos nas normas, os dados do gráfico 03 (três) demonstram que parte igual dos egressos que atenderam a pesquisa concordaram que o curso contribuiu total ou parcialmente neste sentido (45,8%).

Ainda na trilha de compreender o tipo de mudança cidadã para o qual o curso técnico colaborou com seus egressos, conforme a visão inicialmente apontada (gráfico 01) pela unanimidade dos que responderam ao estudo, o gráfico 04 traz dados da percepção dos egressos quanto a indicadores de habilidades próprias ao exercício da cidadania, que tiveram o seu desenvolvimento/aperfeiçoamento favorecidos pela contribuição do curso técnico integrado, concluído no Campus Senhor do Bonfim:

Gráfico 4 – Dados do estudo quanto a indicadores de cidadania, apontados pelos egressos como favorecidos pelo Curso Técnico Integrado em Agropecuária, do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim.

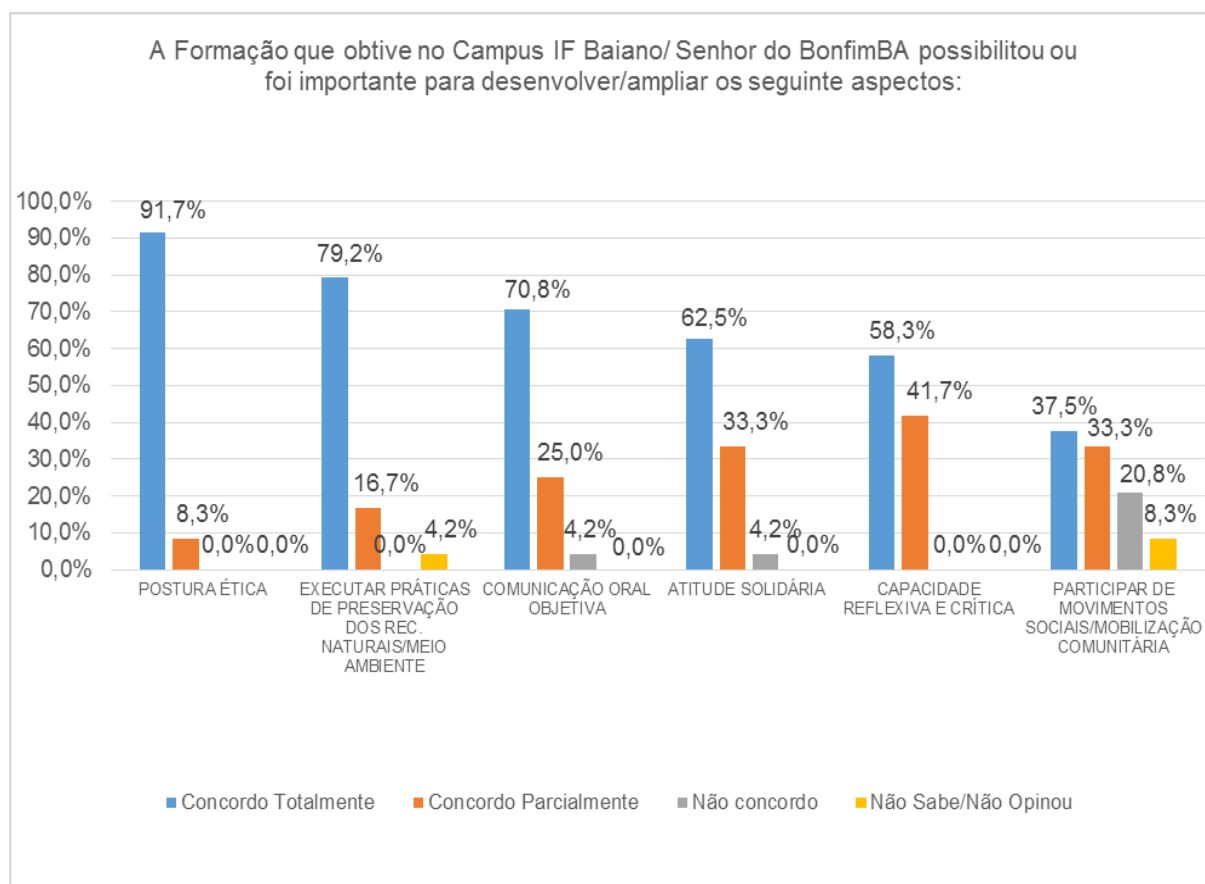


Fonte: Questionário eletrônico aplicado pelo estudo (2014).

Os dados do gráfico 04 (quatro) demonstram que na percepção da maioria expressiva dos egressos respondentes do estudo, o curso técnico integrado concluído no Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim **contribuiu totalmente** para desenvolver/aperfeiçoar habilidades que favorecem o exercício da cidadania como capacidade reflexiva e crítica (58,3%), postura ética (91,7%), comunicação oral e objetiva (70,8%) e atitude solidária (62,5%).

Em vista de todo o exposto nos gráficos 03 (três) e 04 (quatro), pode-se apresentar conforme síntese do gráfico 05 (cinco) como principais resultados do curso técnico integrado em agropecuária, Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA, os seguintes indicadores de desenvolvimento cidadão apontados pela maioria expressiva dos egressos que atenderam ao estudo:

Gráfico 5 – Síntese dos principais indicadores de desenvolvimento cidadão que na percepção dos egressos (2014) resultaram da colaboração do Curso Técnico integrado em Agropecuária, do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA.



Fonte: Questionário eletrônico aplicado pelo estudo (2014).

Os dados sintetizados no gráfico 05 (cinco) apontam, que na percepção da maioria dos egressos respondentes do estudo os principais indicadores de desenvolvimento cidadão em suas vidas, resultantes da colaboração total do Curso Técnico integrado em Agropecuária, do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA foram: **a postura ética; a execução de práticas/técnicas de preservação do meio ambiente/recursos naturais; a comunicação oral e objetiva; a atitude solidária; a capacidade reflexiva e crítica; e a participação em movimentos sociais/mobilização comunitária, respectivamente.** Essa síntese de indicadores acaba por revelar os principais efeitos de desenvolvimento para cidadania, efetivados por esta ação educativa na avaliação de sujeitos da pesquisa.

2. TRABALHO

Quanto à categoria trabalho, dados obtidos através do questionário aplicado aos egressos, especialmente respostas dadas a uma questão aberta que perguntava a percepção sobre efeitos do curso para a vida profissional, demonstraram que de modo geral um número expressivo de egressos (17) que atenderam ao estudo perceberam efeitos relevantes trazidos pelo curso do Campus Bonfim para sua vida profissional.

O quadro 15 (quinze) traz uma síntese de respostas dadas pelos egressos que atenderam o estudo, quanto a efeitos do curso para sua vida profissional. Das 24 (vinte e quatro) respostas obtidas no questionário aplicado, dezessete foram adiante transcritas, considerando o caráter de relevância nelas contido:

Quadro 15 – Síntese de respostas dos egressos (2014) quanto a efeitos que o Curso Técnico Integrado em Agropecuária, do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim trouxe para a vida profissional.

<p>Efeitos Percebidos.</p>	<p>Questão: Quais os efeitos que o curso concluído por você, no Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA, trouxe para sua vida profissional?</p> <p>Egresso A. Ampliação de conhecimentos; novas áreas de trabalho; manutenção das relações interpessoais.</p> <p>Egresso B. Contribuiu para maior consistência das minhas escolhas, ampliou o campo de conhecimento já que não atuo na área do curso concluído.</p> <p>Egresso C. O curso trouxe uma imensa conscientização do que é ciência, do que é ser cidadão, profissional, principalmente na área de Agrárias, mostrando o quanto é fundamental essa área para todo o mundo. O curso amplificou minha visão de mundo, acerca de vários assuntos.</p> <p>Egresso D. Um efeito positivo, novas técnicas que já estou utilizando no meu trabalho.</p> <p>Egresso E. Visão de mundo me ajudando a saber o que quero exercer mesmo não sendo da área agrícola</p> <p>Egresso F. Graças ao curso do IF Baiano conheci a área em que hoje estou graduando. O IF Baiano me despertou um interesse enorme pela agricultura, e hoje eu me sinto bem, seguindo uma área na qual eu gosto.</p> <p>Egresso G. Contribuiu para a minha entrada na universidade.</p> <p>Egresso H. Despertou-me interesse pela área de Agrárias.</p> <p>Egresso I. Através do curso pude obter experiência profissional prática e teórica, mas atualmente não trabalho.</p> <p>Egresso J. Amadurecimento de personalidade e caráter, um bom preparo pra vida acadêmica, facilitando na faculdade, procurar levar o conhecimento a pessoas cuja informação é restrita e tentar ajudá-las aplicando o conhecimento obtido no curso.</p> <p>Egresso K. Grande aprendizado na área da Agropecuária, conhecimento que não muito utilizo devido a escolha do meu curso na faculdade; Em toda vida pratica da atividade de técnico em Agropecuária, ajudando na minha renda.</p> <p>Egresso L. Motivou-me a seguir uma profissão na área de biotecnologia. Desenvolvendo uma apreciação por agropecuária e questões ambientais.</p> <p>Egresso M. Experiência acadêmica e profissional, maturidade, maior conhecimento, melhor desempenho relacionado às convivências pessoais.</p> <p>Egresso N. Conhecimento mais amplo sobre a agropecuária, já que no instituto pude realizar pesquisa na área e obter noções sobre cultivo e manejo.</p> <p>Egresso O. Adquirir novos conhecimentos na área de agricultura e zootecnia e incentivando a atuar nesse ramo que é bastante promissor.</p> <p>Egresso P. Com certeza o curso me deu mais autonomia e experiência.</p> <p>Egresso Q. Aprimoramento das técnicas agrícola como também o interesse de aprofundamento na área agrícola.</p>
-----------------------------------	--

Fonte: Questionário eletrônico aplicado pelo estudo (2014).

Os dados do quadro 15 (quinze) demonstram que o aumento de conhecimentos específicos da agropecuária; aprendizado de práticas agrícolas; conhecimento de novas tecnologias agrícolas; interesse por se graduar em curso superior da área de agrarias, são os efeitos mais recorrentes apontados pelos egressos como resultados relevantes trazidos pelo Curso Técnico, do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim para seu desenvolvimento profissional.

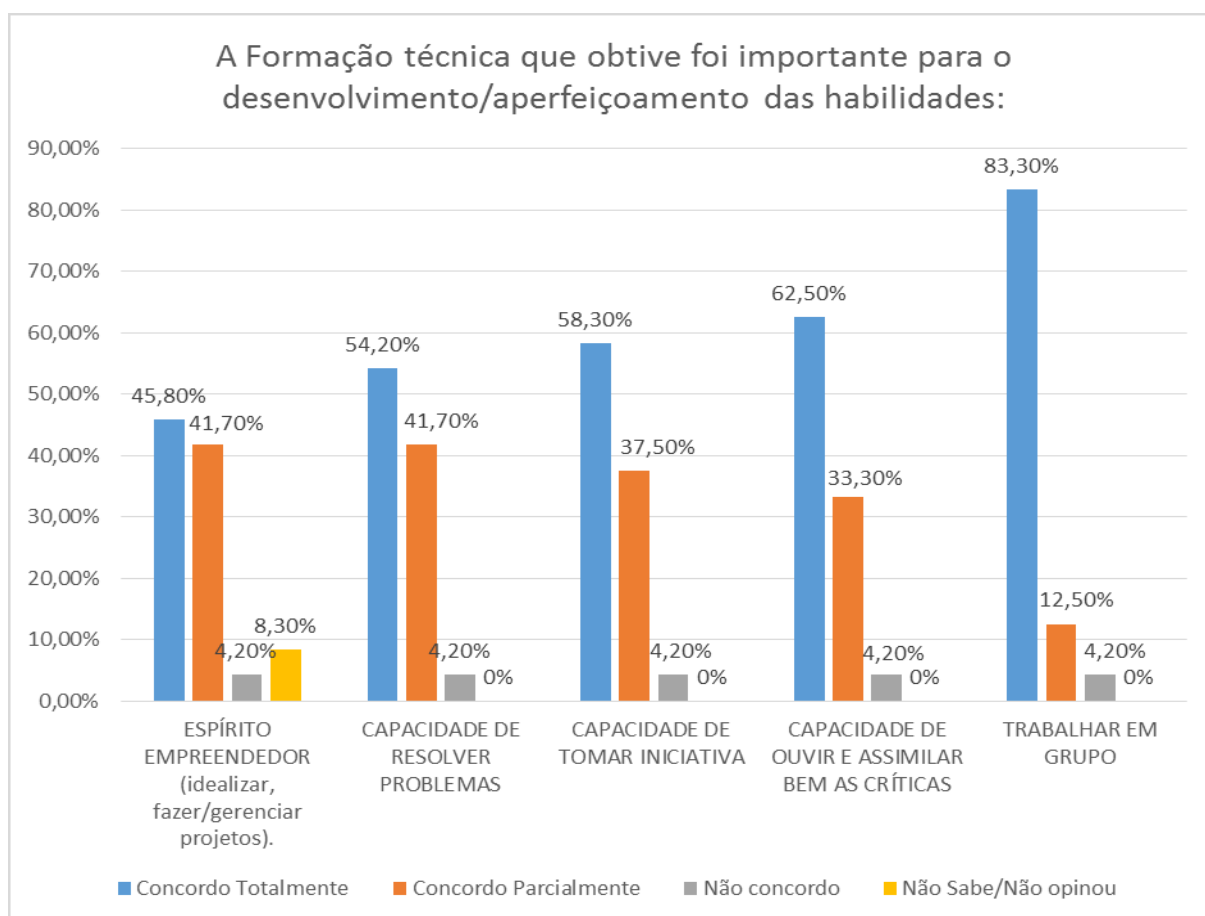
Estes dados de que dezessete egressos apontam de maneira relevante algum efeito agregado pelo Curso Técnico para sua vida profissional, sinaliza que

70% dos que atenderam ao estudo percebem claramente que o curso contribuiu para o seu desenvolvimento profissional.

Outros dados extraídos do questionário aplicado aos egressos reforçam esta percepção inicialmente dada por boa parte dos respondentes (70%), de que o curso técnico integrado em agropecuária, concluído no Campus Bonfim contribuiu para o desenvolvimento profissional. Exemplo disto, foram as respostas dadas pelos egressos quando indagados sobre a contribuição do curso para ampliação/aperfeiçoamento de habilidades importantes para o trabalho.

O gráfico 06 (seis) evidencia dados referentes a habilidades para o trabalho apontadas pelo estudo, que na percepção dos egressos respondentes tiveram o seu desenvolvimento/ampliação favorecidos pela contribuição do curso técnico integrado, concluído no Campus Senhor do Bonfim vejamos:

Gráfico 6 – Dados da percepção de egressos (2014) quanto à importância do Curso Técnico Integrado em Agropecuária, Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA para desenvolver habilidades para o trabalho.



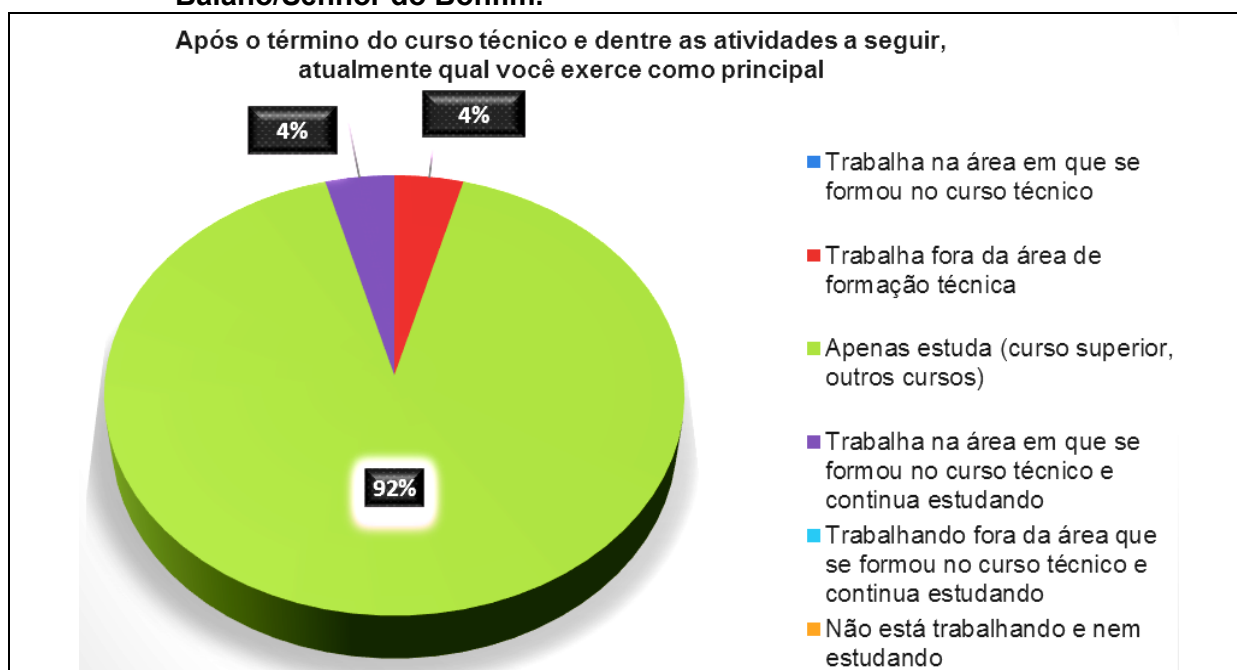
Fonte: Questionário eletrônico aplicado pelo estudo (2014).

O gráfico 06 (seis) revela que diante de indicadores de habilidades para o trabalho apontados pelo estudo, a maioria dos egressos respondentes do estudo **concordaram totalmente** que o curso foi importante para desenvolver: espírito empreendedor (45%), capacidade para resolver problemas (54,2%), tomar iniciativa (58,3%); ouvir/assimilar críticas (62,5%) e trabalhar em grupo (83,3%), isto é, habilidades para o trabalho, que uma vez adquiridas pelo indivíduo facilitam o alcance do desenvolvimento profissional que melhor lhe satisfaça.

Por outro lado, os dados do gráfico 06 (seis) demonstram ainda que, dentre as habilidades para o trabalho apontadas pelo estudo, o espírito empreendedor e a capacidade de resolver problemas também contaram com um percentual significativo de egressos, nos dois casos 41,7% (quarenta e um virgula sete por cento), que concordaram apenas **parcialmente** que o curso técnico integrado foi importante para o desenvolvimento destas habilidades.

Outro dado interessante relevado na pesquisa e que tem ligação com a categoria trabalho, diz respeito a ocupação principal atualmente desempenhada pelos egressos, isto é, nove meses (out/15) após a conclusão do Curso Técnico Integrado, no Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim (dez/2014), conforme se vê nos dados do gráfico 07 (sete):

Gráfico 7 – Dados do estudo quanto à ocupação atual dos egressos (2014) do Curso Técnico Integrado em Agropecuária, do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim.



Fonte: Questionário eletrônico aplicado pelo estudo (2014).

Os dados do gráfico 07 (sete) revelam um achado da pesquisa, ou seja, que 92% (noventa e dois por cento) dos egressos que atenderam a pesquisa estão apenas estudando. E outros 4% (quatro por cento) estão apenas trabalhando, sendo parte na área do curso técnico concluído e o outro em área diversa.

Com relação a este dado de que 92% dos egressos estão apenas estudando, não se encontrando assim inseridos no mundo do trabalho, mesmo tendo optado por concluir o curso numa escola da Rede Federal de Educação Profissional, a pesquisa buscou ainda esclarecer através de um questionário eletrônico complementar, a razão deste fato.

A esta questão complementar, apenas dois egressos do universo de sujeitos da pesquisa(65) atenderam ao chamado, trazendo neste sentido alguns fatos para justificar sua atual (2014) condição de estudar e não trabalhar:

Egresso 01. Gosto da área, mas não é o que eu realmente queria fazer. Ingressei no instituto mais pelo lado do médio mesmo e não tanto pelo técnico. E é o que a maioria dos alunos fazem, até porque o próprio IF está mais voltado pro ensino médio, o técnico não é mais o foco e sim a segunda opção.

Egresso 02. A dificuldade de arrumar um emprego como técnico. Que de estabilidade financeira. Duas. Estou fazendo curso superior em uma área diferente porque não me identifico com a área do curso técnico

As respostas dos egressos que atenderam ao estudo, quanto aos motivos pelos quais após concluir o curso técnico, no Campus Bonfim, continuam estudando, sem, no entanto, trabalhar, revelam que essa condição decorre: do desejo da maior parte dos estudantes que ingressam atualmente no IF Baiano/ Senhor do Bonfim-BA em adquirir a preparação geral e não tanto a habilitação profissional, foco que na visão deles não mais prepondera na formação da Escola; a ausência de perfil de alguns alunos para o curso da área de agropecuária; e a dificuldade de arranjar emprego enfrentada porque aqueles que gostam da área técnica.

Em vista de todo o exposto, especialmente dos dados evidenciados nos gráficos 06 (seis) e 07 (sete) e também no quadro 15 (quinze), pode-se apresentar como principais resultados do curso técnico integrado em agropecuária, Campus IF Baiano/ Senhor do Bonfim-BA, os seguintes indicadores de desenvolvimento profissional, apontados pela maioria expressiva dos egressos que atenderam ao estudo:

- Amplo conhecimento/interesse na área de agropecuária (05);
- Definição de visão de mundo/das escolhas de vida (04);

- Colaboração para acesso/permanência na graduação (04).
- Aprendizado de práticas agrícolas (03);
- Desenvolvimento da aptidão do trabalho em grupo (82,3%);
- Desenvolvimento da capacidade de ouvir e assimilar críticas (62,5%);
- Desenvolvimento da tomada de iniciativa (58,3%),
- Desenvolvimento da capacidade de resolver problemas (54,2%);
- Desenvolvimento do espírito empreendedor (45,8%).

Feita as identificações dos resultados da formação técnica concluída no Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim, a partir da percepção dos egressos quanto a indicadores de desenvolvimento cidadão e profissional de suas vidas favorecidos pela contribuição do curso técnico, o estudo acaba por atingir o terceiro objetivo específico nele proposto.

3. ANÁLISE DOS DADOS DAS CATEGORIAS CIDADANIA E TRABALHO.

A análise dos resultados de desenvolvimento cidadão e profissional identificados junto aos egressos de 2014 que atenderam ao estudo, permitiu avaliar que **de modo geral a percepção destes egressos é no sentido de que o curso técnico integrado em agropecuária, concluído no Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim é totalmente efetivo em colaborar com seu desenvolvimento para a cidadania e o trabalho.**

Uma análise mais detida dos dados extraídos pelo estudo (gráficos 03, 04 e 06) demonstrou que a percepção dos egressos quanto à efetividade do curso para colaborar com o desenvolvimento profissional é mais uniforme do que com relação a dimensão cidadã.

A justificativa para esta conclusão decorre da averiguação que, diante dos indicadores de desenvolvimento profissional listados pelo estudo (gráfico 06) a percepção do maior percentual dos egressos, que atenderam ao estudo, vai sempre no sentido de que o curso colaborou totalmente para seu melhor/maior alcance.

Diferentemente do que acontece com os indicadores de desenvolvimento cidadão, já que em que pelos menos dois deles (interesse por assuntos da comunidade e por questões de política da atualidade) o maior percentual dos

egressos respondentes concordou **parcialmente** com o favorecimento pelo curso para melhor/maior desenvolvimento destes aspectos.

Esta avaliação do estudo acerca da percepção dos egressos quanto a efetividade total do curso técnico integrado do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA em colaborar para o desenvolvimento profissional e cidadão, que apreendeu uma natureza enfática com relação a primeira dimensão não sentida do mesmo modo quanto a dimensão cidadã, atendeu ao objetivo geral nele proposto. E via de conseguinte respondeu ao problema que o suscitou: que era saber qual a percepção dos egressos de 2014, do curso técnico integrado, do Campus Bonfim quanto à efetividade deste curso para o seu desenvolvimento profissional e cidadão?

No entanto, considerando a perspectiva crítica abraçada pelo estudo, coube a esse avançar para refletir acerca da seguinte questão: para qual desenvolvimento profissional e cidadão dos egressos de 2014 o curso técnico integrado do Campus Bonfim efetivamente colaborou?

O ponto de partida para esta reflexão foi confronto entre os dados dos resultados da formação técnica apontados pelos egressos, através dos indicadores de seu desenvolvimento cidadão e profissional; com os levantados pelo estudo quanto ao contexto de oferta do curso técnico integrado no Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim.

Deste confronto se constatou que a percepção dos egressos quanto à efetividade total do curso técnico integrado agropecuária, do Campus Bonfim para desenvolver para o trabalho e a cidadania, mesmo não havendo uniformidade quanto a esta última dimensão, merece as devidas ressalvas.

Quanto ao desenvolvimento cidadão, a ressalva feita pelo estudo se justifica pela aparente contradição que há entre a percepção apontada pela maioria dos egressos respondentes de que o curso técnico integrado contribuiu totalmente para desenvolver atitude solidária (62,5%), postura ética (91,7%); despertar para assuntos comunitários (37,5%), participar de movimentos sociais (37,5%), e a manifestação feita ao estudo pelo Campus Senhor do Bonfim (gestão) de que ainda não se apropria adequada e amplamente das ações de extensão e pesquisa, na perspectiva compreendida neste trabalho, isto é, como práticas que associadas ao ensino viabilizam o fortalecimento/revelação de aspectos de cidadania aos estudantes, entre eles, a ética, criticidade, solidariedade, dentre outros.

O fato do Campus Bonfim limitar no médio integrado suas ações de extensão ao âmbito de projetos específicos de pesquisa, que não atingem boa parte dos alunos, e à alguns eventos científicos realizados durante o ano escolar; bem assim permitir que a pesquisa ocorra de forma ineficiente e distorcida, como manifestou a Gestão a pesquisa, leva a crer que essa oferta educativa não impõe como suficiente a preparar para uma cidadania de face social e ativa, que necessariamente exige o despertar mais profundo para os aspectos da solidariedade, ética, mobilização social, conforme visto nos ideários de Marshall e Marilena Chauí trazidos no capítulo 02 (dois) do estudo.

A Política de EPT recente (2004) elencou as atividades de extensão, as pesquisas aplicadas, o desenvolvimento local e regional, como diretrizes para os IFES efetivarem o seu objetivo de formar na integralidade, isto é, para cidadania e o trabalho, conforme visto no Capítulo 01 (um).

Todavia, se no campo da prática estes pressupostos não assumiram a forma apropriada, capaz de estreitar a relação dos alunos com a comunidade; de despertá-los para a inquietude, criticidade na compreensão da realidade; de mobilizá-los para pensar e agir na perspectiva das transformações necessitadas pela coletividade; esta qualificação para a cidadania não pode ser avaliada como totalmente efetiva.

Diante dessas razões, cabe a ressalva do estudo que a percepção dos egressos quanto a efetividade total do curso técnico integrado, do Campus Bonfim, em colaborar com o desenvolvimento para cidadania, diante do seu contexto atual (2014) em que se pauta a escola, não necessariamente abrigou a perspectiva mais avançada, isto é, de colaborar com a cidadania social e ativa, àquela que empondera o indivíduo a lutar para que não só ele, mas todos alcancem o patamar elementar do padrão civilizatório vigente.

Com relação a efetividade total do curso para colaborar com o desenvolvimento profissional percebida enfaticamente pelos egressos, o estudo levanta a hipótese de que esta percepção provavelmente levou em conta aspectos (dados) do contexto do curso, aqui já apresentados como: infraestrutura ampla (biblioteca, laboratórios, complexo desportivo); jornada em turno integral; quadro de professores qualificados e ainda o foco do curso nas disciplinas do ensino médio que facilitam o acesso à universidade, aspectos que de alguma forma colaboram para agregar valores/conhecimento profissionais.

Entretanto, o confronto destes dados do Curso Técnico em Agropecuária que fundamentaram a hipótese ora levantada, com outros aspectos do seu contexto no IF Baiano/Campus Senhor do Bonfim também revelados na pesquisa, a exemplo da diminuição da carga horária das disciplinas técnicas e da realização das aulas práticas; da pouca proximidade da escola com os arranjos produtivos locais, do não acompanhamento da inserção de egressos no mundo do trabalho; e ainda do reconhecimento de alguns egressos que o curso não é mais focado na preparação profissional e sim na educação básica, dão sustentação a uma ressalva de que a efetividade desta formação técnica pode ser melhor definida na esfera da mediação do que totalidade.

A mediação que melhor define a efetividade do curso técnico integrado, do Campus Bonfim em colaborar para o desenvolvimento profissional dos seus egressos, decorre da constatação do trabalho de que essa formação técnica ao passo que elevou a escolaridade destes, colaborando com o acesso à universidade, o que de certo modo contribui para permanência nos estudos e a possibilidade de um futuro profissional de menos marginalização, não deixou claro para qual concepção de trabalho os preparou: para a do capital ou para além disso?

Assim, na direção de colaborar com o desenvolvimento humano profissional e cidadão necessário a rechaçar o contexto de mal estar desta pós modernidade, o ensino médio integrado, do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim necessita mobilizar mentes e atitudes numa perspectiva crítica e inovadora, isto é, formar egressos para além de simples cabeças cheias, em verdade cabeças “bem feitas” no sentido conferido por Morin (2003).

O êxito desta mobilização exige do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim encorajamento para colocar no centro da sua formação os alunos e os conhecimentos/práticas que lhes permitam não só compreender a realidade social do seu tempo, mas, sobretudo, produzir sua existência num contexto alternativo, como sujeitos livres, que possam fazer as escolhas que melhor lhe atendam, desprovido-se das garras de quem o explora e empobrece, na verdade as agendas prementes da nossa sociedade pós moderna que luta para se transformar no presente, a fim de garantir no futuro a sua própria sobrevivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O estudo investigou a experiência do ensino médio profissional integrado, do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA, como ação capaz de formar integralmente para a cidadania e o trabalho, conforme idealizado na recente (2004) Política de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) do Brasil. Para tanto buscou avaliar na percepção de egressos concluintes de 2014, do curso técnico integrado em agropecuária, a efetividade desta formação para produzir efeitos de desenvolvimento profissional e cidadão em suas vidas.

A análise do histórico da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) feita no estudo, apreendeu que o ensino médio profissional, de modalidade integrada⁵⁷ foi restaurado no sistema educacional brasileiro, no bojo das Políticas de EPT mais recentes (2004), através do Decreto 5.524/04. Esta restauração objetivou principalmente viabilizar para jovens de classes trabalhadoras, que diante da conjuntura social precisam cada vez mais cedo adentrar o mundo do trabalho, a completude do ensino médio com base de formação integral.

O significado desta formação integral conforme extraído do estudo de documentos oficiais da Política de EPTNM (2014), abrange a preparação destes jovens para o trabalho e também para a vida (cidadania), numa concepção que se distancia da ideia dominante na Política anterior (anos 90), de um ensino técnico integral, voltado principalmente a atender as habilidades utilitaristas factíveis a reprodução do capital. E que se diz próxima dos referenciais de educação politécnica que colabora com a inclusão e a equidade de indivíduos marginalizados socialmente, defendidos por forças ligadas às classes trabalhadoras.

O estudo mais detido da política de educação profissional técnica de nível médio implementadas no país a partir de 2004, revelou também que houve uma priorização legal (Lei nº. 11.982/08) do ensino médio integrado, nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, órgãos criados também na seara destas Políticas, visando ampliar o acesso dos jovens (principalmente de classes trabalhadoras) a esta oferta educativa, numa rede pública e gratuita de escolas que

⁵⁷ Relembrando o ensino médio profissional, de modalidade integrada é aquele que se destina a indivíduos que concluíram o ensino fundamental, e cujo curso conduz a uma habilitação técnica profissional e a formação geral, no mesmo espaço escolar e com uma única matrícula.

historicamente estavam acostumadas a oferecer educação de qualidade, numa concepção que tem como foco o homem e que reconhece o trabalho como experiência humana original, organizadora do processo educativo, bem diferente da concepção defendida pelas classes dominantes.

A análise dos marcos regulatórios da Política de EPTNM, principalmente da legislação que criou os Institutos Federais, permitiu ao estudo identificar diretrizes que orientam a tarefa dos IFES de concretizar a ampliação do acesso ao ensino médio integrado, em bases humanas profissional e cidadãs. Dentre estas diretrizes encontram-se: a adoção da pesquisa como princípio educativo, trabalho de produção de conhecimento, instigador da criatividade e da criticidade do educando; integração curricular, com abordagem contextualizada dos conteúdos gerais da educação básica e específicos da formação profissional; diagnóstico de oportunidades de desenvolvimento local e sintonia da oferta educativa com este potencial; estímulo as questões de inovação e tecnologia, num contexto de equilíbrio entre desenvolvimento econômico, social e proteção ambiental, que inclui o empreendedorismo/cooperativismo (dimensão criativa, busca de alternativas viáveis a solução de problemas coletivos).

Estes primeiros resultados da pesquisa que identificaram nos documentos e regulações da recente política pública da educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) uma concepção contra hegemônica de formação integral; a priorização do ensino médio integrado na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica; o fortalecimento desta Rede Federal com a criação dos IFES; diretrizes educativas sintonizadas com o desenvolvimento humano, social e local, evidenciam um cenário mais favorável a construção de um referencial de formação humana para classes trabalhadoras, diante de todos os demais cenários até aqui vivenciados pelo Brasil.

Em termos de implementação do ensino médio integrado, no Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA, a coleta de dados especialmente em documentos institucionais e junto a gestão da escola, permitiu ao estudo apresentar um contexto educativo que ao lado de aspectos positivos, também manifesta distância de algumas diretrizes importantes para consolidação do ideário do ensino técnico que permite aos trabalhadores um melhor desenvolvimento, previstas na Política que os orienta.

Como resultados relacionados a apresentação do contexto do EMI, no Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA a pesquisa evidenciou os aspectos da excelente infraestrutura oferecida pela escola aos seus educandos, de um quadro de docentes

qualificado (muitos mestres e doutores), jornada de estudo em turno integral (com alimentação gratuita e espaços apropriados para acolher um estudo que dura o dia inteiro), boa qualidade na área da educação básica (muitos alunos acessando a universidade). Foram ainda constatados aspectos, inclusive sinalizados nas diretrizes da Política, que merecem uma maior atenção como é o caso das ações de extensão e pesquisa que se mostraram limitadas; a carga horária das disciplinas técnicas que foram reduzidas; o acompanhamento de egressos que inexistiu.

Como o foco principal da pesquisa foi saber qual a percepção dos egressos quanto a efetividade do curso técnico integrado, do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim em formar integralmente, a análise dos dados coletados junto aos egressos concluintes de 2014, identificou que a percepção deles de modo geral interpreta a formação concluída, como totalmente colaboradora do seu desenvolvimento profissional e cidadão.

Os dados apreendidos pelo estudo junto egressos, que permitiu identificar a percepção deles quanto a efetividade total do curso em colaborar com o desenvolvimento profissional e cidadão deles, abrangeu indicadores de ampliação/aperfeiçoamento de aspectos ligados a cidadania, como postura ética, atitude solidária, interesse por questões políticas; por assuntos comunitários, participação em movimentos sociais. E de habilidades importantes para o mundo do trabalho, a exemplo do espírito empreendedor, capacidade de tomar iniciativas, assimilar bem as críticas, trabalhar em grupo. Além da aquisição de conhecimentos teóricos; práticos e de novas tecnologias ligados a agropecuária.

A análise mais detalhada destes indicadores de desenvolvimento profissional e cidadão, apontados pelos egressos, sinalizou que a percepção destes quanto a efetividade total da formação para o desenvolvimento cidadão não é tão unânime, como acontece quanto a percepção do eixo profissional. Os dados da pesquisa demonstram que, diante de nove aspectos de cidadania listados pelo estudo, em quatro deles o percentual de egressos que concordam parcialmente com a contribuição do curso para apreensão destes aspectos é muito superior aos que concordam totalmente.

Já quanto ao desenvolvimento profissional os resultados da pesquisa evidenciam que os egressos são unânimes em expressar diante de todos os questionamentos feitos pelo estudo, que o curso colaborou totalmente com a aquisição de habilidades e conhecimentos importantes para o mundo do trabalho.

Achado interessante da pesquisa relacionado ao mundo do trabalho, foi o dado obtido junto aos egressos de que apenas 8% do total dos respondentes encontram-se atualmente trabalhando, sendo igual a percentagem (4%) dos que trabalham na área técnica do curso concluído e dos que trabalham em área diversa. Todos os demais (92%) estão apenas estudando, e isso segundo revelado a pesquisa ainda pelos egressos por dois motivos: Um deles o desejo da maior parte dos estudantes que ingressam atualmente no IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA em adquirir a preparação geral e não tanto a habilitação profissional, foco que na visão deles não mais prepondera na formação da Escola; o outro motivo a dificuldade de arranjar emprego enfrentada porque aqueles que gostam da área técnica.

Numa perspectiva crítica o estudo concluiu que, a efetividade do ensino médio integrado, do Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA em colaborar totalmente para o desenvolvimento profissional e cidadão, conforme percebido pelos egressos que atenderam a pesquisa, merece ressalvas. Estas ressalvas decorreram do confronto entre os indicadores de desenvolvimento profissional e cidadão apontados pelos egressos como resultantes do curso, e alguns aspectos verificados no contexto da escola.

Assim em termos de desenvolvimento para cidadania a contradição entres os dados revelados na pesquisa, de que o Campus Bonfim traz no seu contexto ações de extensão e pesquisa ainda limitadas, no sentido de não estabelecer, dentre outras aspectos, a interação dos estudantes com a realidade local e suas demandas sociais; e dos egressos reconhecem que o curso contribuiu totalmente para ampliar aspectos como participação social e mobilização comunitária, permitiram sustentar a ressalva de que a efetividade conferida pelos egressos a formação do médio integrado, do Campus Senhor do Bonfim de desenvolver para a cidadania, não abraça a sua face social e ativa, isto é, àquela que empondera o indivíduo a lutar para que não só ele, mas todos alcancem o patamar elementar do padrão civilizatório vigente, por essa razão não pode ser essa formação avaliada como totalmente efetiva na perspectiva cidadã.

No que tange ao desenvolvimento profissional, o confronto dos resultados da pesquisa que revelaram um contexto de EMI, no IF Baiano/Campus Senhor do Bonfim com diminuição da carga horária das disciplinas técnicas e da realização das aulas práticas; de pouca proximidade com os arranjos produtivos locais; não acompanhamento da inserção dos egressos no mundo do trabalho; e ainda

reconhecido por alguns egressos como não mais focado na preparação profissional e sim na educação básica, sustentaram a ressalva que a efetividade desta formação técnica não pode ser tomada como total e sim mediada. Ou seja, o curso técnico em agropecuária, do Campus IF Baiano/Bonfim ao passo que eleva a escolaridade dos egressos colaborando com o seu acesso à universidade, o que de certo modo contribui para permanência nos estudos e a possibilidade de um futuro profissional de menos marginalização, deixa em aberto para qual concepção de trabalho os prepara: a do capital ou para além disso?

Diante de todo o exposto, o sugerido ao Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim para romper com as ressalvas que ainda não permitem que o seu ensino médio integrado efetive totalmente uma formação integral aos egressos, capaz de colaborar com a construção de uma nova pós modernidade, onde suas vidas sejam mais justas e felizes, é encorajar-se para notadamente: a) compreender o potencial emancipador da extensão e da pesquisa, enquanto atividades que interacionando o aluno com a realidade concreta e suas demandas sociais, mobiliza sua mente e atitudes para uma perspectiva mais reflexiva, ética, crítica e solidária; b) não transigir com a concepção de trabalho para além do capital, o que exige diálogo permanente com os arranjos produtivos locais e suas demandas de desenvolvimento; acompanhamento contínuo dos seus egressos; e a revisão do currículo, este último com valorização da dimensão histórica e crítica dos conteúdos; das disciplinas técnicas e atividades práticas, todos sob o manto de uma sustentabilidade que preserva a natureza e o homem em suas formas livre e autônoma.

REFERÊNCIAS

ALA-HARJA, M; HELGASON, S. Em direção às melhores práticas de avaliação. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 51, n. 4, p. 5-59, out./dez. 2000.

ANDRADE, A F B. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Uma análise de sua institucionalidade**. 2014. Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de Brasília. Brasília/DF.

_____. **A expansão dos Institutos Federais: causas e consequências**. 2014. Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação, Universidade da Cidade de São Paulo. São Paulo/SP.

ANTUNES, R. Pragmática da Especialização Fragmentada à Pragmática da Liofilização Flexibilizada. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Londrina, v. 1, n. 1, p. 25-33, jun. 2009. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema2/TerxaTem2Artigo3.pdf>. Acesso em: 10.10. 2014, ÀS 15:30 h.

ARRECHTE, M. Tendências sobre estudos de avaliação. In: MELO, Elizabeth. (Org.). **Avaliação de Políticas Sociais: Uma Questão em Debate**. São Paulo: Cortez, 1998.

ATLAS DA VULNERABILIDADE SOCIAL NOS MUNICÍPIOS BRASILEIROS, editores: Marco Aurélio Costa, Bárbara Oliveira Marguti. Brasília: IPEA, 2015.

ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. Rio de Janeiro, PNUD, IPEA, Fundação João Pinheiro, 2013. Disponível: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/home/>> Acesso: 07.09.2015, às 13:00 h.

AZEVEDO, M A. **Um comentário para o PRONATEC no IFRN: algumas reflexões**. Natal: 2011. Disponível em: <<http://www.pablocapistrano.com.br/2011/12/26/pronatec-no-ifrn-algumas-reflexoes/>>. Acesso em: 02.12.2014, às 09:00 h.

BALL, S J., MAINARDES, J (Orgs). **Políticas Educacionais: Questões e Dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Lawrence. *Análise de Conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo/SP: Edições 70, 2011.

BATISTA, E. Fordismo, Taylorismo e Toyotismo: apontamentos sobre suas rupturas e continuidades. Disponível em: <www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio/erika_batista.pdf> Acesso: 05.12.2014, às 09:30 h.

BELLONI, I; MAGALHÃES, H; SOUSA, L C. **Metodologia para avaliação de políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. São Paulo: Cortez, 2003.

BEZERRA, D S. Ensino Médio (Des) Integrado. Histórias, Fundamentos, Políticas e Planejamento Curricular. Natal (RN): Ed. IF RN, 2013.

BOSCHETTI, I. Avaliação de Políticas, Programas e Projetos. In: CFESS; ABEPSS (org). **Serviço Social: Direitos Sociais e Competências Profissionais**. Brasília: CFESS, 2009, v.1, p. 575-592.

BRASIL. Bases para uma Política Nacional de EPT, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/artigos_bases.pdf>. Acesso: 09 out 2014.

BRASIL. Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf> Acesso em 08 set 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer n. 16, de 05 de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999a.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 04, de 8 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 1999b.

BRASIL. Constituição. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1937.

BRASIL. Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997. Regulamenta o art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências.

BRASIL. Diretrizes e Políticas da Educação Profissional e Tecnológica: 2003-2010. Disponível em: <www.ia.ufrj.br/ppgea/EIEA/versao/.../encontro%20maio-09%20II.ppt> Acesso em: 08 ago 2014.

BRASIL. EM Interministerial nº 00118/2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/projetos/EXPMOTIV/EMI/2008/118%20%20MP%20MEC.htm>. Acesso: 09 out 2014.

BRASIL. Lei 11.741, de 16 de julho de 1948. Altera dispositivos da Lei no 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências.

BRASIL. Lei 11.982, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências.

BRASIL. Lei n. 8.948 de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências.

BRASIL. Lei nº 9.649, de 27 de maio de 1998. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências. Brasília: 1998.

BRASIL. Lei nº. 3.552, de 16 de fevereiro de 1959. Reforma do Ensino Industrial. Brasília, DF, 1959. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L3552.htm>. Acesso em: 03 Jun. 2014.

BRASIL. Lei nº. 7044, de 18 de outubro de 1982. Ensino de 1º e 2º Grau - Diretrizes e Bases - Legislação – Alteração. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7044.htm>, Acesso em: 07 jun 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. EAF-Senhor do Bonfim. Plano de Curso – Área Profissional: Agropecuária; Curso Técnico Agrícola com Habilitação em Agropecuária. Senhor do Bonfim – BA, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. IF Baiano. Plano de Desenvolvimento Institucional para o período 2009-2013, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano de Desenvolvimento Institucional para o período 2015-2019, 2015.

BRASIL. O Plano de Desenvolvimento da Educação. Razões, Princípios e Programas. Brasília: MEC, 2007

BRASIL. Plano Nacional de Educação: Lei nº 10.172 de Janeiro de 2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. PRONATEC. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. 2011. Disponível em: < <http://pronatec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 out 2014.

BRASIL. Proposta em Discussão: Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica. Brasília/DF, 2004. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf> Acesso em: 10 out 2014.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4024/61. Brasília, DF, 1961.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 5692/71. Brasília: 1971.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96. Brasília: 1996.

BRASIL. Um Novo Modelo para Educação Profissional e Tecnológica. Concepções e Diretrizes. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, MEC, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid&gid=6691&option=com_>. Acesso em: 04 ago 2014.

BRASIL. Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências.

BRASIL. Decreto nº 6.095/2007. Regulamenta as diretrizes para o processo de integração de Instituições Federais de Educação Tecnológica.

BRASIL. Expansão da Rede Federal. Disponível em: <http://redefederal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=2> Acesso em: 10 out 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Proposta em Discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 2004.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e Capital Monopolista**. Rio de Janeiro/RJ: Guanabara, 1987.

CAFÉ COM A PRESIDENTA. Presidenta Dilma fala da expansão da rede federal de educação. Disponível em: <<http://cafe.ebc.com.br/cafe/arquivo/mais-vagas-no-ensino-superior-e-profissional-para-os-estudantes-brasileiros>> Acesso em: 04 out 2014.

CARDOSO, A. **A Construção da Sociedade do Trabalho no Brasil: uma investigação sobre a persistência secular das desigualdades**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

CARMO, J. C. do. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no Contexto das Novas Formas de Trabalho e Educação**. Sorocaba: 2014. Disponível em: <www.santoangelo.uri.br/ciecitec/anaisciecitec/2015/resumos/.../676.doc>. Acesso em: 10 out 2015.

CASSIOLATO, M M M C; GARCIA, R C. **Pronatec: Múltiplos Arranjos e Ações para ampliar o acesso à Educação Profissional**. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2014. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2406/1/TD_1919.pdf> Acesso: 02 dez 2014.

CHAUÍ, M. Estado, OAB. In: XIII Conferência Nacional da OAB, Conselho Federal da OAB, Anais, Belo Horizonte/MG: 1990. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:redes.virtual.bibliotecas:livro:1990;000125515>>. Acesso em 28 jan 2015.

_____. **Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas**. São Paulo: Moderna, 1982.

CIAVATTA, M. A. Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. Cortez: São Paulo, 2005. p. 83-105.

CIAVATTA, M. A. **Formação Integrada: caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho**. In: Ensino Médio Integrado a Educação Profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná. Curitiba/PR: SEED/PR, 2008.

ClAVATTA, M. A. **O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral: Por Que Lutamos?** In: Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v.23, n. 1, jan-abr, 2014.

ClAVATTA, M; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil Dualidade e Fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, vol. 5, n 8, p. 27-41, jan-jun 2011.

COHEN, E; FRANCO, R. **Avaliação de projetos sociais**. Petrópolis: Vozes, 1993.

CONSELHO DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL (CDES). As Desigualdades na Escolarização no Brasil. Brasília/DF: Presidência da República, Observatório da Equidade, 2009.

CORBARI, L. **Educação Profissional no Brasil (2003-2012): Uma análise das categorias trabalho e empregabilidade presentes no PROEJA, E-TEC e PRONATEC**. Cascavel/PR: Unioeste, 2013.

CRUZ, V M. A. C.; JORGE, C. M; SILVA, F. F. A Educação Profissional no Brasil frente às Políticas Públicas. **Revista Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, v.19, n.1, p. 29-63, jan./jun. 2014.

CUNHA, L.A. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização**. São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2000a.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1998.

DIOGENES, E M N. Práxis Educativa, **Ponta Grossa**, v. 9, n. 2, p. 333-353, jul./dez. 2014.

FIGUEIREDO, M F; FIGUEIREDO, A M C. "**Avaliação Política e Avaliação de Políticas: Um Quadro de Referência Teórica**", In: Análise e Conjuntura, Belo Horizonte, v. 1, n. 3, p. 107-127, 1986.

FILGUEIRAS, L M. N. **Desestruturação do Mundo do Trabalho e o "Mal Estar" desse Fim de Século**. Salvador/BA: Caderno do CEAS, 1997.

FOGAÇA, A. Educação e qualificação profissional nos anos 90: o discurso e o fato. In: OLIVEIRA, D A; DUARTE, M R. T. (Org.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

FRANZOI, N L; SILVA, C O B; COSTA, R C D. Proeja e Pronatec: Ciclo de Políticas, Políticas Recicladas. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 6, n.2, p. 84-100, 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/viewFile/45658/28838>> Acesso: 02 dez 2014.

FREITAS, K S. Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 47-59, fev./jun. 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. MEC/SED, Boletim Salto para o Futuro: Ensino médio integrado a Educação Profissional, v. 06, 2006, p. 29-51. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/boletim_salto07.pdf>. Acesso: 25 nov 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, P. SILVA, T T. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. São Paulo: Vozes, 1994.

_____. Trabalho-Educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação tecnológica. *Educação & Realidade*. v. 14. n° 1, Janeiro/junho de 1989.

GARCIA, S R. de O.; MOURA, D H.; RAMOS, M N. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Brasília: MEC, 2007. (Documento Base)

GARCIA, S R O. Ensino Médio e Educação Profissional: breve histórico a partir da LDBEN nº 9.394/96. (Org.) AZEVEDO, J C; REIS, J T. **O Ensino médio e os desafios da experiência: movimentos da prática**. São Paulo/SP: Moderna, 2014.

GENTILI, P A A. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora do campo educacional. In: GENTILI, P. SILVA, T T. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. São Paulo: Vozes, 1994, p. 113-177.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GONZAGA, J L A; ALMEIDA, E S de; ARAGONEZ, I B; HEBERT, T N. (Org.) AZEVEDO, J C; REIS, J T. **A prática pedagógica na educação politécnica**. O ensino médio e os desafios da experiência: movimentos da prática. São Paulo: Moderna, 2014.

GOLDENBERG, M. **A Arte de Pesquisar**: Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GRABOWSKI, G. **Financiamento da Educação Profissional no Brasil**: contradições e desafios. 2010. Tese (doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. S. Paulo: Civilização Brasileira, 1998.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. São Paulo/SP: Ed. Loyola, 2007.

_____. Até agora, o combate à crise resolveu a situação de uma minoria, que acumula grandes riquezas à custa da maioria. Revista Desafios do Desenvolvimento (IPEA), 2012, Ano 09, Edição 71. Disponível em <http://desafios.ipea.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2720:catid%3D28&Itemid=23>. Acesso em: 08 de maio de 2014.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pnad 2012: Síntese de Indicadores Sociais, Uma análise das Condições de Vida da População Brasileira. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv66777.pdf>. Acesso em: 10 nov 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISA ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar, 2012. Resumo Técnico. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf. Acesso em: 10 nov 2014.

IPEA. **O Enigma do Desemprego**. Revista desafios do desenvolvimento. Ano 10. Edição 79 - 23/05/2014. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&view=article&id=3025:catid=28&Itemid=23> Acesso em: 06.12.2014, às 18:00 h.

IVO, A B L (Coord.). **Dicionário temático desenvolvimento e questão social: 81** problemáticas contemporâneas. – São Paulo: Annablume; Brasília: CNPq; Salvador: Fapesb, 2013.

JANNUZZI, P.M. **A Produção de Informação e Conhecimento para Aprimoramento das Políticas e Programas de Desenvolvimento Social: Princípios, Conceitos e Caracterização das Pesquisas de Avaliação realizadas pela SAGI/MDS de 2011 a 2014.** Cadernos de Estudos - Síntese das Pesquisas de Avaliação de Programas Sociais do MDS 2011 – 2014, nº 16. Brasília/DF: 2014.

KUENZER, A. **Ensino médio e Profissional: As Políticas do Estado Neoliberal.** São Paulo: Cortez, 2007.

KURZ, R. Perdedores Globais. Robert Kurz. In: **Os últimos combates.** Petrópolis: Vozes, 1997

LAUDARES, J B. As Relações de Trabalho numa Sociedade Capitalista a Sociedade Tecnizada e Capitalista. **Revista Tecnologia e Sociedade**, n. 2, Curitiba/PR: 2006.

LIMA, A M. A educação profissional de nível técnico em Belém/PA. **Revista Científica da UFPA** - Belém – PA, 2008. Disponível em: <<http://www2.ufpa.br/rcientifica/cabecalho.php?conteudo=24.1>> Acesso em: 04 dez 2014.

LIMA, M C. Desenvolvimento atualização da noção. In: VO, Anete B. L. (Coord.) **Dicionário Temático Desenvolvimento e Questão Social.** São Paulo: Anablume, Brasília: CNPq. Salvador: FAPESB, 2013.

LORDÊLO, J. A. C; DAZANNI, M. V. (org.). **Avaliação Educacional: desatando e reatando nós.** Salvador/BA: EDUFBA, 2009.

LUDKE, M; ANDRÈ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo/SP: EPU, 1986.

MACEDO, J. D. B. Ontem Escola Agrotécnica Federal, hoje Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus Senhor do Bonfim: mais compromissos e oportunidades para a região. Disponível em: <<http://www.ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2009/05/TEXT0-A-escola-Agrotecnica-Federal-de-Senhor-do-Bonfim.pdf>>. Acesso em: Jan/2015.

MACENO, E.T. **(Im) possibilidades e Limites da Universalização da Educação sob o Capital**. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós Graduação em Educação) do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2005. Disponível: <[http://www.cedu.ufal.br/posgraduacao/ppge/arquivos/\(IM\)POSSIBILIDADES.doc](http://www.cedu.ufal.br/posgraduacao/ppge/arquivos/(IM)POSSIBILIDADES.doc)> Acesso: 09 nov 2014.

MANFREDI, S M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo/SP: Ed. Cortez, 2002.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Zahar, 1967.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira, 1971.

_____. Manifesto do Partido Comunista. Tradução: José Barata Moura. Lisboa, Portugal: Editorial Avante, 1997. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/marx/1848/ManifestoDoPartidoComunista/index.htm>. Acesso em 05/02/2009.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, M. C. de S. Abordagem antropológica para avaliação de políticas sociais. **Revista Saúde Pública**, v. 25, n. 3, p. 233-238, São Paulo/SP: Jun. 1991.

MOKATE, Karen. **Eficácia, eficiencia, equidad y sostenibilidad: qué queremos decir?** Banco Interamericano de Desarrollo, Instituto Interamericano para el Desarrollo Social (Indes), 2002.

MORAES, C. Emprego ou empregabilidade. **Revista Ícaro Brasil**, Varig (171): 53-57, 1998.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. **Holos**, Ano 23, v. 7 - 2007.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, v.39. n.º.3 São Paulo, jul./se, 2013.

NOVAES, Ivan Luiz; CARNEIRO, Breno P. Brandão. Enlaces entre Subjetividade, Percepção e Produção de Sentido na Gestão Escolar. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 2, jul./dez./2012.

OTRANTO, Celia R. Criação e Implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFETS. **Revista RETTA (PPGEA/UFRRJ)**, Ano I, n.º1, jan-jun 2010, p. 89-110.

_____. Desvendando a Política de Educação Superior do Governo Lula. In: **Universidade e Sociedade**. ANDES-SN, ano XVI, n. 38, jun. 2006, p. 18-29.

PACHECO, E.M.; PEREIRA, L. A. C.; SOBRINHO, M. D. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Limites e Possibilidades. **Linhas Críticas, Brasília**, DF, v. 16, n. 30, p. 71-88, jan./jun. 2010.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. São Paulo: Moderna, 2011.

PARO, Vitor Henrique (org.). **A Teoria do Valor em Marx e a Educação**. São Paulo/SP: Cortez, 2013.

PENA, Mônica Diniz Carneiro. **Acompanhamento de egressos: análise conceitual e sua aplicação no âmbito educacional brasileiro**. Disponível em: <http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema2/TerxaTema2Artigo3.pdf>. Acesso em: 10 ago 2014.

REGATTIERI, Marilza e CASTRO, Jane Margareth. **Ensino Médio e Integração Profissional: desafios da integração**. Brasília: UNESCO, 2010.

REZENDE, M.; BAPTISTA, T. W. F. A Análise da Política proposta por Ball. In MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F (Orgs). **Caminhos para análise das políticas de saúde**, 2011, p.173-180. Disponível em www.ims.uerj.br/pesquisa/ccaps. Acesso em: 02 dez 2014.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2009.

RODRIGUES, José. **A Educação Politécnica no Brasil**. Niterói/RJ: EDUFF, 1998.

ROMÃO, José Eustáquio. **O Ensino Médio e a omnilateralidade**: educação profissional no século XXI. *Eccos – Rev. Científica*, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 27-49, jan./jun. 2010.

SALDANHA, Letícia de Luca Wollmann. O Pronatec e a Relação Ensino Médio e Educação Profissional. 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1713/141>>. Acesso em: 02 out 2014.

SAMPAIO, Marcus Vinicius Duarte. **Educação Profissional**: A expansão recente do IF RN e a absorção local dos egressos no mercado de trabalho local. RN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2013.

SANTOS, Boaventura de S. **Reinventar a democracia**: entre o pré-contratualismo e o pós-contratualismo. In: Vários. *A crise dos paradigmas em Ciências Sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro, Contraponto-CORECON-RJ, 1997.

SANTOS, Cleto Pereira. **Dinheiro, Trabalho e as Tecnologias de Informação e da Comunicação**: um estudo sobre controle e disciplina na empresa bancária. Tese (doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina/PR, 2008. <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/92170/273663.pdf?sequence=1>> Acesso em: 04 dez 2014.

SAVIANI, Dermeval. Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval e SANFELICE, José Luís (orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**, 33^a. Ed. Campinas, Autores Associados, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação**: LDB trajetórias, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Nereida. **Concepção Socialista de Educação:** A contribuição de Nadedja Krupskaya, Revista HISTEDBR On-line, número especial, p. 28-37, Campinas/SP: Abr/2011. Disponível em: < <https://www.fe.unicamp.br/revistas/ged/histedbr/article/view/3267/2894>> Acesso em 10.08.2015, às 14:00 h

SCHMIDT, M. de A.; ORTH, M. A. **Ações Políticas e Sociais da Educação Profissional: Alguns Aspectos Históricos.** B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.3, p.30-43, set./dez. 2013.

SCHWARTZMAN, S. e CASTRO, C. de M. Ensino, formação profissional e a questão da mão de obra. **Ensaio: aval. Política Pública Educacional**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 563-624, jul./set. 2013.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SILVA, Caetana Juracy Resende Silva (Org.). **Institutos Federais: Lei 11.892, de 29/12/2008. Comentários e Reflexões.** Natal: IFRN, 2009.

SILVA, J. G. de; SANTOS, C. A. S.; SILVA, M.C. da. **Transformação do CEFET-SC em IFSC: concepções, conquistas e desafios.** Santa Catarina: 2014. Livro digital. Disponível em: <<https://transformacaodocefetscemifsc.wordpress.com/>>. Acesso em: 16 out 2015.

SILVA, M. O. da S. e. **Avaliação das políticas sociais:** aspectos conceituais e metodológicos. In: SILVA, M. O. da S. e. (Org.). **Avaliação de políticas e programas sociais: teoria e prática.** São Paulo: Veras, 2001. p. 44-65.

SILVEIRA, Zuleide S. da. **Concepção de Educação Tecnológica no Brasil:** Resultado de um Processo Histórico. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/zuleidesilveira07.pdf>. Acesso em: 13 nov 2014.

_____. **Educação Tecnológica: Uma Concepção em Disputa.** Revista Tecnologia & Cultura, Rio de Janeiro, ano 11, nº 15, pp. 7, jul./dez. 2009.

SOUSA JUNIOR, J. In: Pereira, Isabel Brasil; Lima, Júlio César França (Orgs). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde.** Rio de Janeiro/RJ: EPSJV, 2008.

SOUZA, Lanara Guimarães. **Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública (UNEB)**. In: Avaliação Educacional: desatando e reatando nós. Salvador/BA: EDUFBA, p. 17-29, 2009.

TAVARES, Moacir G. **Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: As Etapas Históricas da Educação Profissional no Brasil**, 2012. Disponível em: < <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/177/103>>. Acesso em: 02 abr 2014.

TEIXEIRA, Enise B. A Análise de Dados na Pesquisa Científica importância e desafios em estudos organizacionais. **Revista Desenvolvimento em Questão**, Editora Unijuí, ano 1, n. 2, jul./dez, 2003.

TEIXEIRA; Anísio. **Educação não é Privilégio**. Org. e apres. de Marisa Cassim. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre/RS: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – APROVAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA PELO IF BAIANO/SENHOR DO BOMFIN



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO
CAMPUS SENHOR DO BONFIM-BA
 Km 04 da Estrada de Igara, s/n Zona Rural – CEP 48.970.000 – Senhor do Bonfim/BA
 Telefone: (74)3542-4000 – E-mail: gabinete@bonfim.ifbaiano.edu.br

Ofício nº 553/2014 - DG/IFB-SB – BA.

Senhor do Bonfim - BA, 29 de outubro de 2014.

A Sua Senhoria, a Senhora
Thaline Novaes Carneiro
 Mestranda em Políticas Sociais e Cidadania-UCSAL

Assunto: Autorização para coleta de dados neste IF Baiano- Campus Sr do Bonfim

Prezado Senhor,

Em atenção à solicitação de V.Sa. quanto a autorização para coleta de dados neste IF Baiano- Campus Sr do Bonfim, nos termos do Formulário anexado, para o desenvolvimento do projeto de Pesquisa intitulado: A Oferta de Ensino Médio Profissionalizante pelos Institutos Federais e a Promoção do Desenvolvimento Humano e Justiça Social: Representações Sociais de Egressos, informamos a nossa concordância quanto ao atendimento da referida solicitação.

Informamos ainda, que não há objeção quanto a divulgação do nome da Instituição na citada Pesquisa.

Sem mais para o momento, subscrevemo-nos.

Atenciosamente,

AÉCIO JOSÉ ARAÚJO PASSOS DUARTE
 Diretor Geral



APÊNDICE B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SALVADOR - UCSAL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL BAIANO/CAMPUS SENHOR DO BONFIM-BA: DESENVOLVIMENTO HUMANO, NO OLHAR DE EGRESSOS.

Pesquisador: thaline teixeira novaes carneiro

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 47847815.4.0000.5628

Instituição Proponente: Universidade Católica do Salvador

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.250.269

Apresentação do Projeto:

A pesquisa está relacionada à temática da Educação, e, particularmente à avaliação da Política de Educação Profissional de Nível Técnico executada nos Institutos Federais, tendo como objeto de estudo o Instituto Federal Baiano/Campus Bonfim (BA). A metodologia utilizada, de natureza qualitativa, “envolve a análise, a partir da percepção de egressos, da efetividade do ensino médio profissional, de modalidade integrada do IF Baiano/Campus Bonfim, abrangendo:

- “a) revisão bibliográfica do histórico da Educação Profissional de nível médio no Brasil, incluindo o debate da suas perspectivas de ajuste neoconservador ou alternativa democrática (contextos de influência);
- b) revisão na legislação/documentos oficiais da Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio vigente (2004-2014), para a análise do texto político;
- c) pesquisa em documentos oficiais do IF Baiano/Senhor do Bonfim, determinantes da organização administrativa pedagógica que norteia a oferta do ensino técnico;
- d) estudo de campo com egressos dos cursos técnicos, da modalidade integrada, concluintes em 2014, do IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA, mediante aplicação de questionário semi estruturado, eletrônico, para identificar impactos e fatores determinantes desta ação educativa, que na percepção destes sujeitos incrementaram competências e praticas profissionais e cidadãos. O

Endereço: Av. Cardeal da Silva, nº 205

Bairro: Federação

CEP: 40.231-902

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3203-8913

Fax: (71)3203-8975

E-mail: cep@ucsal.br

Continuação do Parecer: 1.250.269

estudo de campo abrangerá “maiores de 18(dezoito) anos”. Além disso, “a aplicação de questionário semiestruturado eletrônico será construído com o uso do Google Docs, que permite embuti-lo em qualquer página web, com fácil aplicação e custo zero. As questões contidas no questionário [...] abordarão a percepção dos sujeitos da pesquisa, quanto a impactos de cidadania (valores, ações e habilidades sociais adquiridas) e avanço profissional (melhorias na vida/desempenho profissional) relacionados com a formação técnica obtida. Além de aspectos do curso e da instituição ofertante (currículo, infraestrutura, serviços, experiência escolares) que no sentir destes sujeitos colaboraram para uma formação integral (vida profissional e g estatísticas descritivas [serão utilizados os] soferal-cidadã). A coleta de dados será feita no período entre setembro e outubro de 2015”. O modelo do questionário foi anexado.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

“Avaliar impactos e aspectos condicionantes do ensino médio de modalidade integrada, executado no Instituto Federal Baiano/Campus Bonfim, que na percepção dos egressos, colaboraram para o desenvolvimento de sua vida profissional e cidadã”.

Objetivos Secundários:

- “Identificar na Política de Educação Profissional e Tecnológica vigente (2004), os fundamentos, diretrizes e objetivos que orientam a ação de oferta do Ensino médio integrado, notadamente no contexto dos Institutos Federais;
- Registrar os principais procedimentos e estratégias utilizados pelo IF Baiano/Campus Senhor do Bonfim-BA para implementar o ensino médio profissional, de modalidade integrada, enquanto ação da Política de EPT vigente;
- Demonstrar impactos e aspectos condicionantes do ensino médio, de modalidade integrada, executado no IF Baiano/Campus Senhor do Bonfim-BA, apontados pelos egressos como incrementadores de competências e praticas profissionais e cidadãs”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora identificou os seguintes riscos e benefícios:

Riscos: “Não se sentir à vontade para responder às perguntas; Sentir-se melindrado ao avaliar ações do ensino médio cursado na Instituição pesquisada”.

Benefícios: “Avaliar o implemento da Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica para o nível médio pelo Instituto Federal Baiano/Campus Senhor do Bonfim e, contribuir para o aumento da potencialidade do Ensino Médio Profissional, no preparo dos jovens para as competências do

Endereço: Av. Cardeal da Silva, nº 205	CEP: 40.231-902
Bairro: Federação	
UF: BA	Município: SALVADOR
Telefone: (71)3203-8913	Fax: (71)3203-8975
	E-mail: cep@ucsal.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SALVADOR - UCSAL



Continuação do Parecer: 1.250.269

fazer, conhecer, ser e viver junto, tão exigíveis neste Século XXI para as transformações de que o mundo necessita”.

Quanto aos riscos, dado a natureza da pesquisa, apesar de não haver sido identificado expressamente ações para a minimização dos mesmos, entende-se que esta questão está contemplada no documento do TCLE, a partir da garantia do “direito à assistência gratuita que será prestada por mim (pesquisador), garantindo assim o acompanhamento e assistência”, bem como do princípio da confidencialidade: “As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação”. Quanto aos benefícios, avalia-se que o resultado do estudo poderá contribuir na formação dos estudantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de pesquisa relevante na área da Educação, abordando em especial a temática da Educação Profissional e Tecnológica, que vem sendo amplamente adotada no Brasil nas últimas décadas. Certamente uma análise criteriosa da implementação dessa política, a partir da visão dos egressos, trará importantes reflexões e indicativos de políticas públicas relacionadas ao tema. Ressalta-se ainda a pesquisadora apresenta uma ampla e aprofundada fundamentação teórica. A metodologia da pesquisa está bem delineada.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi apresentado incorporando as sugestões
2. Carta de Anuência do local onde a pesquisa será realizada – apresentado, conforme Ofício n. 553/2014 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – Campus do Senhor do Bonfim, assinado pelo Diretor Geral Aécio José Araújo Passos Duarte;
3. Roteiro das Entrevistas – apresentado;
4. Cronograma de Execução – apresentado;
5. Orçamento – apresentado, com a discriminação dos gastos, a serem custeados pelo pesquisador.

Recomendações:

- A coleta de dados deverá ser iniciada apenas após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Tendo em vista que a pesquisadora atendeu todas as pendências proposta pelo colegiado, como: TCLE, orçamento, cronograma, e autorização da instituição onde será realizada a coleta dos dados, a coordenação considera o projeto aprovado.

Endereço: Av. Cardeal da Silva, nº 205
Bairro: Federação **CEP:** 40.231-902
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3203-8913 **Fax:** (71)3203-8975 **E-mail:** cep@ucsal.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SALVADOR - UCSAL



Continuação do Parecer: 1.250.269

Considerações Finais a critério do CEP:

O colegiado acata o parecer do relator, considerando o projeto aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_559124.pdf	14/09/2015 16:33:46		Aceito
Outros	QUESTIONARIOPEQUISA.PDF	14/09/2015 16:32:30	thaline teixeira novaes carneiro	Aceito
Outros	ENCAMINHAPENDENCIAS.doc	14/09/2015 16:27:10	thaline teixeira novaes carneiro	Aceito
Folha de Rosto	folha de rosto assinada.pdf	03/08/2015 13:45:51		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO VALIDO ENVIADO AO COMITE DE ETICA.docx	03/08/2015 08:28:02		Aceito
Outros	Ofício n. 553 (1).pdf	03/08/2015 07:56:30		Aceito
Outros	QUESTIONARIO REVISTO VALIDISSIMO.docx	03/08/2015 07:53:37		Aceito
Outros	CRONORAMA DE ATIVIDADES.docx	03/08/2015 07:52:45		Aceito
Outros	ORÇAMENTO FINANCEIRO VALIDO.docx	03/08/2015 07:50:41		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.docx	03/08/2015 07:49:59		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 29 de Setembro de 2015

Assinado por:
Ana Maria Fernandes Pitta
(Coordenador)

Endereço: Av. Cardeal da Silva, nº 205
Bairro: Federação **CEP:** 40.231-902
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3203-8913 **Fax:** (71)3203-8975 **E-mail:** cep@ucsal.br

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA EGRESSOS

08/11/2015

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Caro Egresso,

Sou aluna do curso de mestrado da Universidade Católica do Salvador, Programa de Políticas Sociais e Cidadania.

Este questionário é parte integrante da minha pesquisa "O Ensino Médio Integrado no IF Baiano, Campus Senhor do Bonfim-BA: Desenvolvimento Humano, na percepção dos egressos".

Convido-o a colaborar. Sua participação é muito importante.

Os colaboradores desta fase da pesquisa não serão identificados para preservar o anonimato e o sigilo da participação.

Se decidir colaborar, por favor responda às questões. Observando as instruções gerais a seguir e os passos indicados no enunciado de cada questão:

- a) informe o que pensa em relação às questões formuladas;
- b) acrescente comentários nos espaços em branco do questionário.

Coloco-me a disposição para esclarecer quaisquer dúvidas. Não hesite em contactar-me: thaline.carneiro@gmail.com

Desde já agradeço a sua atenção e participação.

Atenciosamente,

Thaline Novaes Carneiro
Mestranda

*Obrigatório

08/11/2015

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

1. Marcar apenas uma oval por linha.

Coluna 1	
Linha 1	<input type="radio"/>

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Este é um convite para você participar como voluntário da pesquisa: O Ensino Médio Integrado no IF Baiano, Campus Senhor do Bonfim-BA: Desenvolvimento Humano, na Percepção de Egressos, sob a responsabilidade da pesquisadora Thaline Teixeira Novaes Cameiro..

Esta pesquisa pretende avaliar, na percepção dos egressos de 2014, a efetividade do ensino médio integrado, do IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA, a partir dos efeitos produzidos em sua vida profissional e cidadã e dos aspectos do curso.

Como procedimentos metodológicos a pesquisa adotará as referências do estudo de caso; a coleta de dados na legislação, documentos oficiais do Governo Federal e IF Baiano e em questionário "on line". Além da análise documental e de conteúdo para a interpretação dos seus dados.

Responder a esta pesquisa não envolverá riscos significativos a você, além da expressão da sua opinião. Para minimizar qualquer desconforto e manter sua privacidade, o questionário garantirá o seu anonimato. Todas as informações obtidas serão sigilosas, guardadas por cinco anos em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes.

Esclarecemos que, você terá a liberdade de participar ou não do estudo, bem como, retirar seu consentimento, caso em qualquer momento não deseje mais participar.

A sua participação neste estudo não trará nenhum ganho financeiro, mas estará colaborando para as discussões acerca da qualidade do ensino básico no Brasil. Também não acarretará despesas e nem danos para você, solicitando cerca de 5 minutos do seu tempo para as respostas ao questionário.

Lembramos que, por se tratar de uma pesquisa "on line", ela não está isenta de falhas técnicas decorrentes dessa modalidade de coleta de dados (problemas de sistema; indisponibilidade provisória das páginas; perda das informações e necessidade de reinserção dos dados).

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável através do e-mail: thaline.carneiro@gmail.com ou telefone (71) 8514-6265; ou ainda com o Comitê de Ética em Pesquisa da UCSAL: na Av. Cardeal da Silva, n. 205, Federação, Salvador/BA, CEP: 40231-902, Tel: (71) 3203-8913 ou e-mail - cep@ucsal.br.

Ao assinalar a opção "ciente, concordo em participar", a seguir, você atesta sua anuência com esta pesquisa, declarando que compreendeu seus objetivos, a forma como ela será realizada e os benefícios

<https://docs.google.com/forms/d/1do1CyuSoDXMGvA2TkHtdZAhFltq-4EyQ6Rlrg4ws4sg/printform>

08/11/2015

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

envolvidos, conforme descrição aqui efetuada.

2. *

Marcar apenas uma oval.

Ciente, concordo em participar

Ciente, não concordo em participar

Pare de preencher este formulário.

PARTE I - Percepção quanto aos Efeitos da Formação Técnica na Vida Cidadã e Profissional.

3. **Pensando na formação técnica obtida no Campus IF Baiano/ Senhor do Bonfim-BA, é possível afirmar que ela promoveu mudanças em sua vida como cidadão*? ***

"Cidadania" nesta pesquisa se refere ao conjunto dos seguintes aspectos: autonomia individual diante da sociedade; participação ativa e solidária nos assuntos públicos; ações para o bem comum.

Marcar apenas uma oval.

Sim *Ir para a pergunta 5.*

Não *Ir para a pergunta 4.*

Por quê?

4. *

Ir para a pergunta 7.

A Formação que obtive no Campus IF Baiano/ Senhor do Bonfim-BA possibilitou desenvolver/ampliar os seguinte aspectos:

<https://docs.google.com/forms/d/1do1CyuSoDXMGvA2TkHtdZAhFltq-4EyQ6Rlrg4ws4sg/printform>

08/11/2015

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

5. **A partir do quadro, julgue o quanto você concorda ou discorda de cada um dos itens, observando a escala a seguir: ***

4 = Concordo Totalmente; 3 = Concordo Parcialmente; 2 = Não Concordo; 1 = Não Sabe/Não Opinou
 Marcar apenas uma oval por linha.

	4	3	2	1
Alcançar a ocupação profissional que desejo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Despertar o interesse por assuntos da comunidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Desenvolver o hábito de ficar informado sobre questões políticas da atualidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participar de movimentos sociais/mobilização comunitária.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Executar práticas/técnicas de preservação dos recursos naturais/meio ambiente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Exigir os direitos previstos nas normas (a exemplo dos direitos do trabalhador).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6. **Comentário**

Esse espaço é para você acrescentar o que julgar necessário.

08/11/2015

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

7. **Quais os efeitos que o curso concluído por você, no Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA, trouxe para sua vida profissional? ***

A Formação técnica que obtive foi importante para o desenvolvimento/aperfeiçoamento das habilidades:

08/11/2015

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

8. **A partir do quadro, julgue o quanto você concorda ou discorda de cada um dos itens, observando a escala a seguir: ***

4 = Concordo Totalmente; 3 = Concordo Parcialmente; 2 = Não Concordo; 1 = Não Sabe/Não Opinou
 Marcar apenas uma oval por linha.

	4	3	2	1
ESPÍRITO EMPREENDEDOR (idealizar, fazer/gerenciar projetos).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CAPACIDADE DE RESOLVER PROBLEMAS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CAPACIDADE REFLEXIVA E CRÍTICA (analisar/questionar realidade; modificar prática).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CAPACIDADE DE TOMAR INICIATIVA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
CAPACIDADE DE OUVIR E ASSIMILAR BEM AS CRÍTICAS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
POSTURA ÉTICA (respeitar o outro)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
COMUNICAÇÃO ORAL OBJETIVA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ESCRITA OBJETIVA	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
TRABALHAR EM GRUPO (lidar com a diversidade/conflitos).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ATITUDE SOLIDÁRIA (compartilhar conhecimentos; acolher o outro)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. **Comentários**

Esse espaço é para você acrescentar o que julgar necessário.

.....

.....

.....

.....

.....

<https://docs.google.com/forms/d/1do1CyuSoDXMGvA2TkHtdZAhFltq-4EyQ6Rlrg4ws4sg/printform>

08/11/2015

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

PARTE II – Percepção do Egresso quanto ao Curso e a Instituição

10. Como você avalia a contribuição do curso técnico para aquisição de conhecimentos, tais como: *

Marcar apenas uma oval por linha.

	CONTRIBUIU MUITO	CONTRIBUIU POUCO	NÃO CONTRIBUIU	NÃO SABE/NÃO OPINOU
Direitos/Legislação do trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Direitos Humanos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Produção e Trabalho no Agronegócio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Questões da atualidade (globalização; progresso científico; riscos ambientais)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empreendedorismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cooperativismo/Associativismo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. **Comentários**

Esse espaço é para você acrescentar o que julgar necessário.

Considerando que um tema, pode ser visto sob diferentes ângulos. Tal como a temática do controle de pragas, que é vista de uma forma pelos fabricantes de agrotóxicos e de outra pelos ambientalistas.

08/11/2015

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

12. Aponte o quanto cada conjunto de áreas do conhecimento (disciplinas) do curso técnico, contribuiu para que você conhecesse as diferentes formas como são abordados os temas estudados. Use a escala a seguir: *

4 = Contribuiu muito; 3 = Contribuiu Parcialmente; 2 = Não Contribuiu; 1 = Não Sabe/Não Opinou
Marcar apenas uma oval por linha.

	4	3	2	1
LINGUAGENS, CIÊNCIAS e SUAS TECNOLOGIAS (Português, Artes, Matemática, Biologia, Química, Física, Filosofia, Sociologia)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
PROFISSIONAL (Agricultura, Zootecnia, Cooperativismo, Irrigação, Administração e Econ. Rural, Mecanização Agrícola),	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Como? Exemplifique.

.....

.....

.....

.....

.....

08/11/2015

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

14. **Atribua um conceito aos serviços/parcerias disponibilizados pelo Campus IF Baiano/ Senhor do Bonfim-BA: ***

Marcar apenas uma oval por linha.

	ÓTIMO	BOM	REGULAR	NÃO SABE/NÃO OPINOU
Atendimento médico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alimentação	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transporte	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auxílio financeiro (moradia, outras despesas do curso)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reforço escolar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acervo de livros, revistas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acesso a computador/ internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Infraestrutura para atividades de esportes/artes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contato com as famílias dos alunos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15. **Comentários**

Esse espaço é para você acrescentar o que julgar necessário.

.....

.....

.....

.....

.....

16. **Comentários**

Esse espaço é para você acrescentar o que julgar necessário.

.....

.....

.....

.....

.....

<https://docs.google.com/forms/d/1d01CyuSoDXMgvA2TkHtdZAhFltq-4EyQ6Rlrg4ws4sg/printform>

08/11/2015

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

17. **Avalie os seguintes aspectos do curso técnico que você concluiu no Campus IF Baiano/ Sr. do Bonfim-BA, atribuindo um dos conceitos listados: ***

4 = ótimo; 3 = bom; 2 = regular; 1= não sabe/não opinou
 Marcar apenas uma oval por linha.

	4	3	2	1
Conhecimentos teóricos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecimentos Práticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Participação dos alunos em sala de aula	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Encaminhamento para estágios fora da Instituição	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interação com segmentos produtivos regionais(ex: empresas, cooperativas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realização de seminários, feiras, viagens técnicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estímulo para a iniciação e produção científica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nível de preparação do corpo docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

PARTE III - Perfil do Entrevistado

18. **Após o término do curso técnico e dentre as atividades a seguir, atualmente qual você exerce como principal: ***

Marcar apenas uma oval.

- Trabalha na área em que se formou no curso técnico *Ir para a pergunta 19.*
- Trabalha fora da área de formação técnica *Ir para a pergunta 20.*
- Apenas estuda (curso superior, outros cursos) *Ir para a pergunta 20.*
- Trabalha na área em que se formou no curso técnico e continua estudando *Ir para a pergunta 20.*
- Trabalhando fora da área que se formou no curso técnico e continua estudando *Ir para a pergunta 20.*
- Não está trabalhando e nem estudando *Ir para a pergunta 20.*

08/11/2015


QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Em que município e estado se localiza esse trabalho?

19.

PARTE III - Perfil do Entrevistado (continua)20. **Qual a sua faixa etária no momento da conclusão do curso: ****Marcar apenas uma oval.*

- De 18 a 21 anos
- De 22 A 25 anos
- Mais de 25 anos

Powered by
 Google Forms

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DE GESTÃO



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR-UCSAL
SUPERINTENDÊNCIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA

QUESTIONÁRIO AUTOAPLICADO (Gestão)

Senhor Diretor,

Este questionário é parte integrante da minha pesquisa: O Ensino Médio Integrado no IF Baiano, Campus Senhor do Bonfim-BA: Desenvolvimento Humano na Percepção de Egressos, que já conta com a autorização de Vossa Senhoria para ser realizada nesta instituição.

A pesquisa pretende avaliar na percepção dos egressos de 2014, a efetividade do ensino médio profissional integrado, do IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA, em produzir efeitos de desenvolvimento profissional e cidadão em suas vidas.

Convido-o a colaborar. Sua participação é muito importante.

Se decidir colaborar, por favor, responda as questões, informando o máximo que for possível em cada uma delas.

Coloco-me a disposição para esclarecer quaisquer dúvidas, através do seguinte email: thaline.carneiro@gmail.com

Desde já agradeço a sua atenção e participação.

Atenciosamente,

Thaline Novaes Carneiro
Mestranda



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR-UCSAL
SUPERINTENDÊNCIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA

QUESTIONÁRIO AUTOAPLICADO

1. O desenvolvimento humano integral, enquanto concepção da atual Política de Educação Profissional Técnica de Nível Médio para o contexto dos IFES (MEC, 2008), pode ser considerada uma referência na elaboração de propostas educativas ou o estabelecimento de mudanças na Educação Profissional de Nível Médio ofertada no Campus? Cite ações ou documento institucional norteador neste sentido, se houver.
2. Quais as ações adotadas pelo Campus no curso do ensino médio profissional integrado podem ser citadas, como exemplos de promoção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão?
3. O saber SER, CONHECER, FAZER E CONVIVER, pilares da Educação para a vida e o trabalho, no Século XXI (UNESCO, 1999), são recepcionados no currículo e nas práticas pedagógicas do curso médio integrado do Campus? Em caso positivo. Através de quais iniciativas ou ações?
4. Na área da pesquisa que contempla a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, quais são as principais ações desenvolvidas no Campus?
5. No contexto de extensão desse mesmo modo, quais são as principais ações desenvolvidas no Campus?
6. Como o Campus interage com os arranjos produtivos locais, para colaborar com o desenvolvimento social da região onde se situa?
7. O Campus executa ações específicas para garantir que o maior percentual de suas matrículas seja na Educação Profissional Técnica de Nível Médio? () Sim () Não. Em caso positivo. Em que modalidades? Que ações são essas?
8. O Campus executa ações específicas para promover formas de acesso ao ensino médio profissional que contemple a realidade do local/região em que este é ofertado? () Sim () Não. Em caso positivo, que ações são essas?
9. Que medidas podem ser apontadas, enquanto viabilizadoras da permanência dos alunos no curso do ensino médio profissional integrado?
10. Como o Campus disponibiliza no curso do médio profissional, de modalidade integrada, a prática de estágios?

11. O Campus realiza ações de Educação-Empreendedorismo/Cooperativismo no contexto do EPTNM? Quais? Em que espaços e tempos curriculares?
12. E em termos de Educação-Cidadania, o Campus fomenta alguma (s) prática(s) neste sentido no contexto do EPTNM? Quais?
13. Existe algum serviço/projeto que apoie a inserção de alunos no mundo do trabalho? Em caso positivo. Como se dá?
14. O campus desenvolve com a comunidade escolar avaliações acerca do grau de satisfação com o curso de EPTNM, modalidade integrada, ofertado? Em caso positivo, numa variável de 0 a 10, qual vem sendo o grau de satisfação?

Obrigada!

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA PARA EGRESSOS – V2

19/11/2015

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA 2

[Editar este formulário](#)

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA 2

Caro Egresso,

Sou aluna do curso de mestrado da Universidade Católica do Salvador, Programa de Políticas Sociais e Cidadania.

Este questionário é parte integrante da minha pesquisa "O Ensino Médio Integrado no IF Baiano, Campus Senhor do Bonfim-BA: Desenvolvimento Humano, na percepção dos egressos".

Convido-o a colaborar. Sua participação é muito importante.

Os colaboradores desta fase da pesquisa não serão identificados para preservar o anonimato e o sigilo da participação.

Se decidir colaborar, por favor responda a questão, informando o que pensa com relação a esta.

Coloco-me a disposição para esclarecer quaisquer dúvidas, Não hesite em contactar-me: thaline.carneiro@gmail.com

Desde já agradeço a sua atenção e participação.





Atenciosamente,

Thaline Novaes Carneiro
Mestranda

*Obrigatório

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido *

<https://docs.google.com/forms/d/1SqArbeODduqmmpQQJ7p4iHoPSbKQSN9VUSKkWi6wqk/viewform>

1/3

19/11/2015

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA 2

Este é um convite para você participar como voluntário da pesquisa: O Ensino Médio Integrado no IF Baiano, Campus Senhor do Bonfim-BA: Desenvolvimento Humano, na Percepção de Egressos, sob a responsabilidade da pesquisadora Thaline Teixeira Novaes Carneiro. Esta pesquisa pretende avaliar, na percepção dos egressos de 2014, a efetividade do ensino médio integrado, do IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA, a partir dos efeitos produzidos em sua vida profissional e cidadã e dos aspectos do curso. Como procedimentos metodológicos a pesquisa adotará as referências do estudo de caso; a coleta de dados na legislação, documentos oficiais do Governo Federal e IF Baiano e em questionários "on line". Além da análise documental e de conteúdo para a interpretação dos seus dados. Responder a esta pesquisa não envolverá riscos significativos a você, além da expressão da sua opinião. Para minimizar qualquer desconforto e manter sua privacidade, o questionário garantirá o seu anonimato. Todas as informações obtidas serão sigilosas, guardadas por cinco anos em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes. Esclarecemos que, você terá a liberdade de participar ou não do estudo, bem como, retirar seu consentimento, caso em qualquer momento não deseje mais participar. A sua participação neste estudo não trará nenhum ganho financeiro, mas estará colaborando para as discussões acerca da qualidade do ensino básico no Brasil. Também não acarretará despesas e nem danos para você, solicitando cerca de 5 minutos do seu tempo para a resposta a este questionário. Lembramos que, por se tratar de uma pesquisa "on line", ela não está isenta de falhas técnicas decorrentes dessa modalidade de coleta de dados (problemas de sistema; indisponibilidade provisória das páginas; perda das informações e necessidade de reinserção dos dados). Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com o pesquisador responsável através do e-mail: thaline.carneiro@gmail.com ou telefone (71) 8514-6265; ou ainda com o Comitê de Ética em Pesquisa da UCSAL: na Av. Cardeal da Silva, n. 205, Federação, Salvador/BA, CEP: 40231-902, Tel: (71) 3203-8913 ou e-mail - cep@ucsal.br. Ao assinalar a opção "ciente, concordo em participar", a seguir, você atesta sua anuência com esta pesquisa, declarando que compreendeu seus objetivos, a forma como ela será realizada e os benefícios envolvidos, conforme descrição aqui efetuada.



*

- Ciente, concordo em participar
 Ciente, não concordo em participar

Se no momento atual a sua principal ocupação for estudar ou trabalhar em área diferente do curso técnico concluído no Campus IF Baiano/Senhor do Bonfim-BA, indique que razão (ões) o levaram a fazer essa escolha? *

Caso a sua ocupação atual não se enquadre nas hipóteses acima favor deixar o espaço em branco.

<https://docs.google.com/forms/d/1SqArbeODduqmmpQQJ7p4iHoPSbKQSN9VUSKkWi6wqk/viewform>

2/3

19/11/2015

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA 2

COMENTÁRIOS

Enviar

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Powered by

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.
[Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Termos Adicionais](#)