

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO - UENF
CENTRO DE CIÊNCIAS DO HOMEM - CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA - PPGSP

PAOLA BARROS DE FARIA FONSECA

ACESSO E PERMANÊNCIA DE TRABALHADORES NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: do ideal meritocrático à proposta do “itinerário
formativo” no Instituto Federal Fluminense Campus Avançado São João da Barra

CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ

2023

PAOLA BARROS DE FARIA FONSECA

**ACESSO E PERMANÊNCIA DE TRABALHADORES NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: do ideal meritocrático à proposta do “itinerário
formativo” no Instituto Federal Fluminense Campus Avançado São João da Barra**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutora em Sociologia Política. Orientador: Prof. Dr. Gerson Tavares do Carmo.

CAMPOS DOS GOYTACAZES – RJ

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

UENF - Bibliotecas

Elaborada com os dados fornecidos pela autora.

F676

Fonseca, Paola Barros de Faria.

ACESSO E PERMANÊNCIA DE TRABALHADORES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA : do ideal meritocrático à proposta do “itinerário formativo” no Instituto Federal Fluminense Campus Avançado São João da Barra / Paola Barros de Faria Fonseca. - Campos dos Goytacazes, RJ, 2023.

200 f.

Inclui bibliografia.

Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2023.

Orientador: Gerson Tavares do Carmo.

1. qualificação profissional. 2. itinerário formativo. 3. classe trabalhadora. 4. ideologia meritocrática. 5. permanência estudantil. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.

CDD - 320

PAOLA BARROS DE FARIA FONSECA

**ACESSO E PERMANÊNCIA DE TRABALHADORES NA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: do ideal meritocrático à proposta do “itinerário
formativo” no Instituto Federal Fluminense Campus Avançado São João da Barra**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como parte das exigências para a obtenção do título de Doutora em Sociologia Política. Orientador: Prof. Dr. Gerson Tavares do Carmo.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gerson Tavares do Carmo.
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

Prof. Dr. Fabrício Barbosa Maciel
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

Prof. Dr. Jefferson Manhães de Azevedo
Instituto Federal Fluminense – IFF

Prof. Dr. Marcos Abraão Fernandes Ribeiro
Instituto Federal Fluminense – IFF

Prof. Dr. Ney Luiz Teixeira de Almeida
Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ



Governo do Estado do Rio de Janeiro
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que a versão final da tese de doutorado intitulada “ACESSO E PERMANÊNCIA DE TRABALHADORES NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: do ideal meritocrático à proposta do ‘itinerário formativo’ no Instituto Federal Fluminense Campus Avançado São João da Barra”, defendida em 11 de setembro de 2023 pela aluna Paola Barros de Faria Fonseca, foi aprovada pelos membros da banca impossibilitados de assinar presencialmente o documento.

Campos dos Goytacazes, 05 dezembro de 2023

Wania Amélia Belchior Mesquita
Coordenadora do PPGSP
ID. Funcional 4180835-5



Documento assinado eletronicamente por **Wania Amélia Belchior Mesquita, Coordenadora**, em 05/12/2023, às 14:12, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento nos art. 28º e 29º do Decreto nº 48.209, de 19 de setembro de 2022.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.rj.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=6, informando o código verificador **64599370** e o código CRC **BB100EED**.

Referência: Processo nº SEI-260009/006137/2023

SEI nº 64599370

Avenida Alberto Lamego, 2000, - Bairro Pq. Califórnia, Campos dos Goytacazes/RJ, CEP 28013-602
Telefone: - www.uenf.br

Não basta que seja pura e justa a nossa causa.

*É necessário que a pureza
e a justiça existam dentro de nós.*

(Agostinho Neto)

RESUMO

FONSECA, Paola Barros de Faria. **Acesso e permanência de trabalhadores na educação profissional e tecnológica**: do ideal meritocrático à proposta do “itinerário formativo” no Instituto Federal Fluminense Campus Avançado São João da Barra (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, Campos dos Goytacazes, RJ, 2023.

Este estudo faz parte do programa de pesquisas do Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação (Nucleape). O cerne da pesquisa parte da investigação da proposta de cursos técnicos, por itinerário formativo, implementados no Instituto Federal Fluminense, utilizando os cursos de Formação Inicial e Continuada para construir o caminho da formação técnica dos trabalhadores. A partir desse contexto, o objetivo desta tese é compreender como uma política específica para a classe trabalhadora se constrói e se materializa no cotidiano de uma instituição original como o Instituto Federal Fluminense e como essa política se relaciona com o direito ao acesso, à permanência e ao êxito estudantil dos alunos trabalhadores na educação profissional e tecnológica. Para tanto, foi adotada uma metodologia de abordagem quanti-qualitativa realizada por meio dos seguintes processos inter-relacionados: 1. Revisão e discussão das produções teóricas envolvendo os conceitos de qualificação/formação, classe trabalhadora, ideologia meritocrática, igualdade de oportunidades, política educacional, dualidade na educação, mercado de trabalho, educação integral, currículos, aprendizagem e acesso, permanência e êxito na educação; 2. Análise de documentos, legislações e informações oficiais sobre a política educacional e institucional no âmbito do Instituto Federal Fluminense; 3. Levantamento e sistematização dos resultados do curso Técnico Subsequente em Eletrotécnica, que foi a primeira iniciativa do Instituto Federal Fluminense na formulação de currículo planejado por itinerário formativo para formação técnica; 4. Levantamento do perfil socioeconômico e acadêmico dos alunos que procuram o itinerário formativo; 5. Investigação da percepção dos alunos sobre a experiência no curso e os efeitos do modelo na permanência estudantil; 6. Investigação da percepção dos gestores do IFFCASJB sobre a implementação do modelo. Nesse percurso investigativo, evidencia-se o debate sobre a escola democrática e, no contexto nacional, as discussões sobre o mercado de trabalho e a construção de uma educação integral. Ressalta-se, ainda, a urgência de se desnaturalizar a principal base ideológica que atravessa o cotidiano na atualidade: a meritocracia. Como resultado, foi possível identificar que o modelo de formação técnica por itinerário formativo colabora para a permanência do aluno trabalhador na educação profissional e tecnológica, desfazendo uma submissão ao modelo tradicional que sempre o colocou como responsável por não concluir a sua formação. O estudo permitiu constatar que a possibilidade de aproveitamento de estudos funciona como um estímulo para o retorno do aluno à instituição, portanto, é um desafio institucional transformar cada retorno desse aluno em uma oportunidade de colaborar para a sua formação integral. Por fim, destaca-se a necessidade de se avançar em outros fatores que estimulam a permanência estudantil, melhorando a qualidade do modelo e aumentando o êxito estudantil.

Palavras-chave: qualificação profissional; itinerário formativo; classe trabalhadora; ideologia meritocrática; permanência estudantil

ABSTRACT

FONSECA, Paola Barros de Faria. **Access and retention of students from working class in professional and technological education: from the meritocracy ideal to the proposal of “formative itinerary”** at Instituto Federal Fluminense Campus Avançado São João da Barra. (Doctorate in Political Sociology) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF, Campos dos Goytacazes, RJ, 2023.

This study is part of the research program of Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação (NUCLEAPE). The core of the research comes from the investigation of the technical courses proposal by formative itinerary, which have been implemented in Instituto Federal Fluminense, using courses of Initial and Continued Formation so as to build the path of technical formation of . From this context, the objective of this thesis is to understand how a specific policy directed to the working class is built and materialized in the Instituto Federal Fluminense and as this policy is related to access, student retention and student success when it comes to students from the working class in professional and technological education. In order to understand this process, a methodology based on a quantitative and qualitative approach was carried on through the following steps: 1- Revision and discussion of theoretical productions involving the concepts of qualification/formation, working class, meritocracy, equality in learning, job market, full-time education; 2- Analysis of documents, legislation and official information about educational and institutional policy within Instituto Federal Fluminense; 3- Survey and systematization of the results of Electrotechnical Subsequent Technical course, which is the first initiative of Instituto Federal Fluminense in terms of formulation of a planned curriculum through formative itinerary for technical formation. 4- Survey of the social and economical profile of students who look for Formative Itinerary. 5- Investigation of the perception of students about the course experience. 6- Investigation of the perception of school managers about the course implementation. In this investigative path, the debate about democratic in schools is highlighted and, in the national context, the discussions about job market and construction of holistic education. It's also highlighted the urgency of weakening the main ideological basis: meritocracy. As a result, it was possible to identify that the model of Technical formation by formative itinerary contributes towards working class student retention in the professional and technological education, dissolving the submission to the traditional model which has always put the responsibility for not concluding the formation on the student. The study made it possible to conclude that the possibility of utilization of previous studies works as an stimulus for the student to get back to the institution, making it a challenge for the institution to make each return of the student an opportunity to contribute to their holistic education. Finally, it's necessary to make advances in other aspects which stimulate student retention, improving the quality of the model and increasing student success.

Keywords: professional qualification; itinerary formative; working class; meritocracy ideology; student retention

Dedico esta tese a minha família,
que durante esse tempo me apoiou,
dando-me força e conforto para chegar até aqui.

Dedico ao querido professor Augusto César de Oliveira (in memoriam),
meu primeiro orientador acadêmico,
que prematuramente deixou fisicamente esse mundo,
sua lembrança é permanente.

Dedico aos servidores públicos,
comprometidos com a construção de um mundo melhor
e aos alunos trabalhadores, pela participação
e por nos cobrarem a realização de um trabalho bem feito.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a parceria com o meu orientador, professor Gerson Tavares do Carmo, que com sua escuta atenta e proposições assertivas, sempre esteve presente para compartilhar comigo seus conhecimentos.

Além da parceria profissional, agradeço a minha querida amiga Ravela, pela escuta, pelo apoio e incentivo na realização deste trabalho. Obrigada pela ajuda na vida! Agradeço aos bolsistas que participaram do projeto de pesquisa coordenado por mim e por Ravela: Laura Ribeiro, Mayane Lins, Paola da Conceição, Carlos Brenno Souza e Luis Carlos Junior (2021) e da voluntária Laura Gonçalves Ribeiro.

Ao amigo Valdeir, entusiasta deste projeto e sempre disponível para colaborar.

Agradeço a minha querida amiga Maria Luisa pelas dicas, incentivos e pelas centenas de trocas de mensagens. E a minha querida amiga Bia por todo apoio e confiança. Basta eu mandar uma mensagem e elas estarão 100% presentes.

Aos alunos do Campus Avançado São João da Barra, uma inspiração para o exercício de um trabalho dedicado!

Aos amigos que me apoiaram no começo dessa jornada, Alessandra, Mariah, Gabriel e Cris. Ao Edson e à Denise, pelo apoio na pesquisa.

À amiga Rozana Quintanilha pela parceria, troca de ideias e algumas conquistas que compartilhamos. À amiga Heise pelas dicas e observações a este projeto. Pela gentileza na troca de ideias, sou imensamente grata a todos os meus colegas do Nucleape.

Agradeço à Universidade Estadual do Norte Fluminense e ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, por todo o acolhimento ao longo do curso.

Agradeço ao Instituto Federal Fluminense que me garantiu as condições necessárias para o desenvolvimento deste trabalho. Agradeço à equipe e à direção da Coordenação de Apoio ao Estudante do Campus Campos Centro, as quais me apoiaram nesse período.

Agradeço as minhas amigas de coração do Fasiff, que me enchem de alegria em poder compartilhar os desafios do exercício da profissão de assistente social.

Sou grata aos professores Fabrício Maciel e Mauro Campos pelo incentivo ao meu interesse em discutir sobre a ideologia meritocrática. Aos professores Geraldo Timóteo e Wania Mesquita, pelas contribuições na construção do projeto de pesquisa. Nesse mesmo sentido, foram essenciais as aulas que participei como aluna especial na UnB, ministradas pelo professor Marcelo Medeiros, a quem sou grata.

Agradeço as ideias compartilhadas pelo professor Ney de Almeida sobre os desafios no campo da educação. Ao professor Marcos Abraão pelo incentivo ao estudo das singularidades da história do trabalho e dos direitos trabalhistas no Brasil. Ao amigo José Carlos Junior pelas dicas e incentivos nessa jornada. Agradeço ao professor Jefferson de Azevedo por ter aceito o convite para participar da banca final desta tese, suas contribuições foram valiosas para este trabalho. Aos professores Ubirajara Santiago e Ricardo Nóbrega, os quais participaram de outras fases de avaliação deste projeto.

Aos meus amigos e amigas da turma de doutorado, com os quais compartilhei os desafios dessa jornada. Com carinho também lembro das amigas do mestrado na UERJ.

Neste momento, lembro e sou grata pela parceria dos meus orientadores acadêmicos Augusto César (*in memoriam*), José Luis Vianna da Cruz, Marilda Vilella Iamamoto. E a minha primeira parceira de pesquisa de campo, Solange Reis.

A minha formação em Serviço Social, que me preparou para ficar mais próxima às pessoas, compreendendo as suas jornadas, o que me é muito caro, e que, talvez, seja a maior “falta” desse trabalho, a interrupção da pesquisa de campo, devido às restrições em consequência da pandemia. Agradeço as minhas amigas que ainda me acompanham em novas jornadas, Andrea, Dayana e Melina.

Agradeço, por fim, a minha família, Marcos, Lívia, Edimar, Diogo, Cláudio, Fernando, meus avós, tios (as), primos (as) ... pela fé que têm em mim e pela fé que eles têm em Deus, transbordando-me de orações. Agradeço a Deus pelas longas e repetidas conversas sobre as escolhas na vida.

No final desse meu itinerário, sinto-me satisfeita por apresentar um trabalho que privilegia questões importantes para uma discussão crítica no campo da Educação, mesmo com seus limites e revisões necessárias. Fico ainda mais feliz por saber que minha jornada foi uma partilha com pessoas tão boas em fazer uma diferença qualitativa na minha vida e no mundo.

Tá vendo aquele edificio, moço?
Ajudei a levantar
Foi um tempo de aflição
Era quatro condução
Duas pra ir, duas pra voltar

Hoje depois dele pronto
Olho pra cima e fico tonto
Mas me vem um cidadão
E me diz, desconfiado
Tu tá aí admirado
Ou tá querendo roubar?

Meu domingo tá perdido
Vou pra casa entristecido
Dá vontade de beber
E pra aumentar o meu tédio
Eu nem posso olhar pro prédio
Que eu ajudei a fazer

Tá vendo aquele colégio, moço?
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arrebento
Fiz a massa, pus cimento
Ajudei a rebocar

Minha filha inocente
Vem pra mim toda contente
Pai, vou me matricular
Mas me diz um cidadão
Criança de pé no chão
Aqui não pode estudar

Essa dor doeu mais forte
Por que é que eu deixei o norte?
Eu me pus a me dizer
Lá a seca castigava
Mas o pouco que eu plantava
Tinha direito a comer
(...)

(Cidadão, trecho da música de Lúcio Barbosa)

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distribuição espacial do IFFluminense.....	106
Figura 2 – Representação Gráfica do Itinerário Formativo do Campus Avançado São João da Barra.....	129
Figura 3 – Representação Gráfica das trajetórias possíveis no itinerário formativo do Campus Avançado São João da Barra.....	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Autoavaliação Institucional: Entendem a atuação do IFFluminense dentro da Rede Federal Tecnológica.....	110
Tabela 2 – Autoavaliação Institucional - Conhecimento em relação ao PDI.....	110
Tabela 3 – Autoavaliação Institucional - Você conhece a missão (razão de existir) do IFFluminense?.....	111
Tabela 4 – Requisitos para ingresso.....	128
Tabela 5 – Matriz curricular do itinerário formativo do curso Técnico Subsequente em Eletrotécnica.....	135
Tabela 6 – Resultados dos cursos ofertados por Itinerário Formativo - Campus Avançado São João da Barra 2018-2019.....	145
Tabela 7 – Resultados dos cursos ofertados por Itinerário Formativo - Campus Santo Antônio de Pádua 2018-2019.....	146
Tabela 8 – Resultados dos cursos ofertados por Itinerário Formativo - Campus Avançado São João da Barra 2020.1-2021.1.....	147
Tabela 9 – O que te faz prosseguir no curso?.....	154
Tabela 10 – Quais são suas expectativas pessoais, familiares e profissionais?.....	154
Tabela 11 – Preferência pelo modelo flexível ou regular de curso.....	157
Tabela 12 – Críticas e sugestões.....	157
Tabela 13 – Planejamento de expansão dos itinerários formativos (PDI 2023.2-2028.1).....	166

LISTA DE GRÁFICOS E QUADRO

Gráfico 1 – Percentual de alunos em relação ao município onde moram.....	140
Gráfico 2 – Renda familiar per capita.....	141
Gráfico 3 – Percentual de alunos em relação à origem escolar.....	142
Gráfico 4 – Faixa etária.....	143
Quadro 1 – Missão do Instituto Federal Fluminense.....	107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPPC	Comissão de Avaliação dos Projetos Pedagógicos de Cursos
CASJB	Campus Avançado São João da Barra
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CODIR	Colégio de Dirigentes
CONSUP	Conselho Superior
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos
EaD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPCT	Educação Profissional, Científica e Tecnológica
FASIFF	Fórum de Assistentes Sociais do Instituto Federal Fluminense
FIC	Formação Inicial e Continuada
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFF	Instituto Federal Fluminense
IFFluminense	Instituto Federal Fluminense
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnológica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPT	Ministério Público do Trabalho
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	Organização Internacional do Trabalho
NUCLEAPE	Núcleo de Acesso e Permanência na Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAES	Plano Nacional de Assistência Estudantil
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPE	Plano Estratégico de Permanência e Êxito
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense – Darcy Ribeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1 CRÍTICA À FUNÇÃO DO MÉRITO E DO IDEAL DE IGUALDADE DE OPORTUNIDADE NO CAPITALISMO.....	34
1.1 AS PROMESSAS MERITOCRÁTICAS: EDUCAÇÃO E MOBILIDADE SOCIAL NOS PAÍSES COM EXTREMA DESIGUALDADE SOCIAL.....	37
1.1.1 O templo das certificações: a competição dentro das instituições de ensino.....	40
1.1.2 Igualdade de oportunidade e meritocracia escolar – um caminho de justiça social?.....	44
1.2 A COMPETIÇÃO NO TRABALHO: TRABALHADORES COMUNS E TRABALHADORES SUPERVALORIZADOS.....	47
1.3 DA MERITOCRACIA À NECESSÁRIA CONSTRUÇÃO DE NOVOS CAMINHOS	51
2 A CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE DO TRABALHO NO BRASIL – ASPECTOS FUNDANTES E DESDOBRAMENTOS ATUAIS.....	56
2.1 ALGUMAS SINGULARIDADES DO CONTEXTO BRASILEIRO.....	57
2.2 O RETRATO DO MERCADO DE TRABALHO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DO TRABALHO E DAS LEIS TRABALHISTAS.....	66
2.2.1 A relação entre educação e trabalho: os impactos para os egressos da educação profissional e tecnológica.....	75
2.3 CLASSE TRABALHADORA EM MOVIMENTO.....	78
3 A DUALIDADE DA EDUCAÇÃO E OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO: REFLEXÕES E APONTAMENTOS.....	86
3.1 A CRÍTICA À DUALIDADE DA EDUCAÇÃO E O PÚBLICO TRABALHADOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	87
3.2 A APRENDIZAGEM COMO ATIVIDADE: ALGUNS ASPECTOS DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO.....	92
3.3 CONSTRUINDO NOVAS PRÁTICAS SOCIAIS: O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES NA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL.....	97
4 A POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA COMO ESTRATÉGIA PARA	

EDUCAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE.....	103
4.1 AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E O PLANEJAMENTO DAS AÇÕES.....	105
4.2 REFLEXÕES SOBRE O ACESSO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.....	112
4.3 PENSANDO A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: A CONSTRUÇÃO DO PLANO ESTRATÉGICO DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES DO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE.....	119
5 A FORMAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO POR ITINERÁRIO FORMATIVO NO IFF CAMPUS AVANÇADO SÃO JOÃO DA BARRA.....	124
5.1 A IMPLEMENTAÇÃO DO CAMPUS AVANÇADO SÃO JOÃO DA BARRA E A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO CURRÍCULO.....	125
5.2 LEVANTAMENTO DO PERFIL DOS ALUNOS: ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS E ACADÊMICOS.....	139
5.2.1 Os resultados dos cursos ofertados por itinerário formativo (2018.1-2021.1).....	144
5.2.2 Os itinerários formativos construídos: o olhar dos alunos sobre o novo currículo.....	149
5.3 PERSPECTIVAS ATUAIS DOS CURSOS ORGANIZADOS POR ITINERÁRIO FORMATIVO.....	165
CONCLUSÕES.....	168
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	178
ANEXOS.....	196

INTRODUÇÃO

(...) toda produção científica é *in fine* o legado político de alguém que deseja interferir no futuro histórico, perpetuando-o ou transformando-o
(Ione Valle, 2015)

Esta pesquisa, estruturada a partir da sociologia crítica, busca olhar para a relação entre educação e trabalho procurando compreender as novas oportunidades de formação para os trabalhadores na educação profissional e tecnológica. O *lócus* da pesquisa é o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense¹ Campus Avançado São João da Barra (IFF - CASJB), pertencente à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica², coordenada pela Setec/MEC.

Desde a minha formação em Serviço Social venho trabalhando com temas que interagem com a exploração da classe trabalhadora, levando-se em conta as relações de produção e reprodução capitalistas, principalmente, os trabalhadores pauperizados, com pouca escolaridade. Com meu ingresso como assistente social do Instituto Federal Fluminense, em 2014, foi a oportunidade de trabalhar diretamente com as políticas sociais, *lócus* privilegiado da ação profissional do Serviço Social (Almeida, 2003), dedicando-me ao debate das políticas educacionais, da relação entre educação e trabalho, com destaque no campo da Educação Profissional e Tecnológica.

Em 2016 concluo meus estudos do mestrado e começo a colaborar na elaboração de documentos institucionais, propostas de cursos e projetos de extensão e as demandas do Programa de Assistência Estudantil, assumindo, ainda, a Coordenação de Pesquisa e Extensão do Campus Avançado São João da Barra. Nessa função, participei da elaboração de documentos, processos seletivos, processos de matrículas e reuniões que envolveram o planejamento e execução da experiência analisada.

No segundo semestre de 2018, torno-me integrante do grupo de pesquisa/CNPq Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação (Nucleape), avançando no compromisso com a produção acadêmica, com ênfase nas questões relacionadas ao acesso, à

1 Doravante denominado Instituto Federal Fluminense, IFFluminense ou IFF.

2 São instituições que formam a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, de acordo com a Lei n.º 11.892/2008: I. Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Institutos Federais); II. Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR; III. Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca do Rio de Janeiro (Cefet-RJ) e de Minas Gerais (Cefet-MG); IV. Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais; e V. Colégio Pedro II.

permanência e ao êxito de alunos na educação pública. Ingresso, em 2019, no doutorado vinculado ao Programa de Pós-graduação em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense – Darcy Ribeiro (UENF), experiência que me oportunizou aprofundar as questões relacionadas à permanência estudantil na educação profissional e tecnológica.

Portanto, as questões e o direcionamento desta pesquisa têm origem nas inquietações fomentadas pelo meu lugar na política educacional, não apenas como assistente social, mas na atuação como coordenadora de pesquisa e extensão, colaborando na formulação e implementação de cursos de Formação Inicial e Continuada no âmbito do IFF e enquanto pesquisadora do Nucleape³.

Nesse percurso, como profissional e pesquisadora, pude perceber a existência de um cenário contraditório no qual a democratização do acesso (fruto do projeto de expansão e interiorização⁴ da educação profissional e tecnológica e da Lei n.º 12.711/2012⁵) caminha junto com altas taxas de não conclusão dos cursos, colocando em evidência o paradoxo inclusão/exclusão. Surge, baseado nesse contexto, o interesse em investigar uma iniciativa inédita no IFFluminense, de ofertas de cursos técnicos para trabalhadores, organizados a partir de itinerários formativos⁶, cujo objetivo declarado institucionalmente é o de construção de uma política de diversificação curricular como mecanismo de inclusão dos trabalhadores na educação profissional e tecnológica.

Tal diversificação curricular foi possível, porque o Instituto Federal Fluminense possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, o que permite que planeje a sua oferta de cursos, que vão desde a Formação Inicial e Continuada até a Pós-Graduação Stricto Sensu. Dessa forma, respaldados na Resolução Consup/IFF n.º 36 de

3 O Nucleape é um grupo de pesquisa interinstitucional entre o IFF e a UENF que “se caracteriza: a) pela diversidade de áreas de formação e níveis de escolaridade (de graduação a pós-doutorado); de funções profissionais dos seus membros; de pesquisadores de estados brasileiros (AL, BA, ES, MG, RJ, RS); e pesquisadores de outras nacionalidades (Colômbia, Equador, México e Portugal); b) pelas duas frentes de mobilização cotidiana: a ação formativa e a ação metodológica; c) pela construção coletiva dos sentidos da noção de permanência na educação; d) pela progressiva catalogação e categorização de publicações sobre o tema; e) pela realização de intervenções pedagógicas e/ou gestoras. Entendemos que tais características estão distribuídas pelos 20 capítulos e poderão ser verificadas pelo leitor com facilidade” (Carmo, 2019b, p. 11).

4 Durante a gestão do Partido dos Trabalhadores (PT) ocorreu a expansão da rede de educação profissional e tecnológica no país, iniciativa que, ao se espalhar para os interiores dos estados, ficou conhecida como “Uma Escola do Tamanho do Brasil”.

5 Popularizada com a Lei de Cotas, é a partir da Lei n.º 12.711/2012 que são reservadas 50% (cinquenta por cento) das vagas por cursos para candidatos oriundos integralmente de escola pública, em que a metade dessas vagas é assegurada aos que possuem renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo e a outra metade não exige comprovação de renda, assim como é garantido percentual para pretos, pardos e indígenas.

6 De acordo com o Decreto n.º 5.154/2004, Art.3º, § 1º, “considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos” (Brasil, 2004).

22 de novembro de 2018, o Instituto Federal Fluminense tem implementado a oferta de cursos técnicos subsequentes por meio de itinerários formativos, que articulam cursos de formação inicial e continuada com a formação técnica de nível médio.

Desse modo, o objetivo desta tese é compreender como uma política específica para a classe trabalhadora se constrói e se materializa no cotidiano de uma instituição original⁷ como o Instituto Federal Fluminense e como essa política se relaciona com o direito ao acesso, à permanência e ao êxito estudantil dos alunos trabalhadores na educação profissional e tecnológica.

Fundamentada nesse contexto institucional, a ênfase desta pesquisa recai na experiência do Campus Avançado São João da Barra, primeiro campus do IFFluminense a desenvolver e implementar um projeto pedagógico de curso técnico por itinerário formativo, o qual traz em seu escopo o atendimento direcionado ao público trabalhador. Ao destacar a implementação do curso técnico de nível médio, ofertado por itinerário formativo no Campus Avançado São João da Barra, como objeto de pesquisa, formula-se a seguinte hipótese: o modelo de formação técnica de nível médio por itinerário formativo, ao liberar o estudante trabalhador do modelo “regular” de ensino alcança os objetivos preconizados no Plano de Desenvolvimento Institucional do IFFluminense, quanto à elaboração de currículos inclusivos que consideram os diferentes perfis sociais, contribuindo, assim, para o acesso, a permanência e o êxito do público trabalhador na educação profissional e tecnológica.

No âmbito do Instituto Federal Fluminense, o interesse no atendimento da classe trabalhadora está exposto diretamente nos objetivos estratégicos 6, 8, 9 e 12 do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (2018b, p. 93-96), que são “ampliar a abrangência de atendimento, diversificando a oferta de cursos, considerando a demanda social regional”, “promover o reconhecimento de saberes, certificação e qualificação profissional”, “aprimorar os processos que conduzem à permanência e ao êxito” e “aprimorar as Políticas de Acesso”.

Institucionalmente, em 2017, o planejamento da Pró-Reitoria de ensino incluiu a tarefa de analisar o conceito de itinerário formativo e as possibilidades de se construir projetos de cursos e ofertas de vagas por meio desse formato, para o atendimento do público trabalhador que busca formação técnica.

⁷ Trata-se da originalidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que o IFFluminense faz parte, que se dá pelo fato de ser um modelo único no mundo que possui caráter multidisciplinar, multicampi e articulado a várias modalidades de ensino (Pacheco, 2020; Frigotto, 2018).

O respaldo legal dessa iniciativa está contido no Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamentou o Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da LDB n.º 9.394/1996, estabelecendo que a qualificação profissional, inclusive, a formação inicial e continuada de trabalhadores, “incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social” (Art. 3º) (Brasil, 2004).

O referido decreto foi atualizado pelo Decreto n.º 8.268, de 18 de julho de 2014, que considera “itinerários formativos ou trajetórias de formação as unidades curriculares de Cursos e Programas da Educação Profissional, em determinada área, que possibilitem o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos” (Art. 1º, § 2º) (Brasil, 2014). E, ainda, a Resolução CNE/CEB n.º 6, de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, apresentando que:

Art. 17. Os sistemas de ensino, de acordo com a legislação e a normatização nacional e estadual, e na busca da melhor adequação possível às necessidades dos estudantes e do meio social, devem: [...] III – fomentar alternativas de diversificação e flexibilização, pelas unidades escolares, de formatos, componentes curriculares ou formas de estudo e de atividades, estimulando a construção de itinerários formativos que atendam às características, interesses e necessidades dos estudantes e às demandas do meio social, privilegiando propostas com opções pelos estudantes (Brasil, 2012).

Dessa forma, a instituição emite a Portaria n.º 1.625, de 7 de novembro de 2017, que designa o Grupo de Trabalho que discutirá o Itinerário Formativo para a oferta de cursos no âmbito do IFFluminense, instituído com o objetivo de “discutir as definições, e as formas de organização curricular por itinerários formativos, considerando as possibilidades de interpretação dos principais documentos legais norteadores da educação profissional” (IFF, 2018b, p. 3). O trabalho do GT, constituído por servidores de todos os campi e da Reitoria, dentre esses, pesquisadores do Nucleape⁸, culminou na proposta das “Diretrizes Institucionais acerca da Organização Curricular para oferta de Curso Técnico de Nível Médio por Itinerário Formativo no Instituto Federal Fluminense” que, aprovada em todas as instâncias, resultou na Resolução Consup n.º 36, de 22 de novembro de 2018, na qual:

Art.7º. Entende-se por itinerário formativo o conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pelas instituições, no âmbito de um

⁸ Na última década, os estudos de Gerson do Carmo vêm subsidiando as discussões sobre a permanência na educação para o público trabalhador no IFFluminense. Com a formação do Nucleape, em 2014, as discussões sobre acesso e permanência na instituição passam a ter o apoio desse núcleo de pesquisa, que conta com a colaboração de pesquisadores de diversas regiões, dentre esses, servidores da instituição.

determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas conforme estabelecidos na base legal (IFF, 2018b, p. 5).

O documento apresenta os objetivos da Formação Inicial e Continuada do trabalhador, definidos pela Resolução CNE n.º 6/2012:

- I- ofertar itinerários formativos que permitam ao estudante trabalhador à qualificação o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização e a profissionalização para o mundo do trabalho, compatível com a complexidade tecnológica do mundo atual;
- II- despertar nos cidadãos o interesse para o reingresso na escola, em cursos e programas que promovam a elevação de escolaridade e o aumento da consciência socioambiental, considerando-se o espaço onde atua;
- III- qualificar e requalificar trabalhadores, preparando-os para que se dediquem a um tipo de atividade profissional a fim de promover seu ingresso e/ou reingresso no mercado de trabalho;
- IV- proporcionar grau de conhecimento técnico e humanístico de modo que o estudante trabalhador se perceba como cidadão, sujeito de seu traçado de vida;
- V- promover a verticalização de estudos, em níveis Profissional e Tecnológica (IFF, 2018b, p. 5).

Como estabelece o artigo 18:

[a] oferta de educação profissional, e de cursos técnicos, por itinerários formativos permite o acesso de jovens e trabalhadores com escolaridade diferente da exigida para as ofertas nas formas concomitante e subsequente, pois o ingressante não necessita, obrigatoriamente, estar cursando ou ter concluído o Ensino Médio (IFF, 2018b, p. 9).

A legislação nacional que trata da Educação Profissional e Tecnológica possibilita a flexibilidade dos currículos a partir da organização modularizada e com possibilidades de saídas intermediárias, como a possibilidade de aproveitamento de estudos. O aproveitamento de estudos é regulado pela Resolução CNE/CEB n.º 6/2012, Art. 36, que assegura que:

[p] ara prosseguimento de estudos o Instituto de ensino pode promover o aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores do estudante, desde que diretamente relacionados com o perfil profissional de conclusão da respectiva Qualificação ou Habilitação Profissional, que tenham sido desenvolvidos (Brasil, 2012).

Sobre o processo de seleção para ingresso, o documento prevê que o acesso ao curso Técnico será realizado por exame de seleção e/ou análise do histórico escolar (aproveitamento de estudos) e o acesso aos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) poderá ser realizado “por meio de sorteio, provas (exames) e/ou programas, desenvolvidos pela própria instituição, ou por outras formas de ingresso, previstas no projeto do curso” (IFF, 2018, p. 11).

O recorte da pesquisa se inicia no ano de 2018, acompanhando os desdobramentos do Grupo de Trabalho supracitado e finda no primeiro semestre de 2021, quando foi possível observar alguns ciclos de formação de alunos atendidos pela nova forma de oferta de formação técnica.

Sobre o processo de pesquisa, de análise dos dados e de redação deste trabalho, é necessário destacar, de início, o desafio em olhar, ao mesmo tempo, ‘de fora’ e ‘de dentro’ da instituição, em uma condição de implicante e implicada. Realizar uma pesquisa em meu lugar de trabalho trouxe satisfações e preocupações muito singulares à situação. Muitas vezes me questionei se estava realizando uma crítica bem fundamentada ou se meu envolvimento com a instituição, com as pessoas e os projetos, não estava me impedindo de avançar nas análises críticas.

Por isso, nesse percurso, foram essenciais as críticas do meu orientador e dos professores que avaliaram este trabalho, permitindo-me novas reflexões. É claro que algumas lacunas não foram preenchidas. Além disso, algumas das reflexões apontadas não são conclusivas, ao contrário, estão apresentadas ao debate.

Seguindo o interesse desta pesquisa, é salutar lembrar que nas discussões sobre a educação muitas questões surgem, dentre elas pode-se destacar três que interagem com os objetivos perseguidos neste trabalho, são elas: como compreender a cultura valorizada pelas instituições de ensino? Que princípios e missão essas instituições seguem e mais valorizam? A escola está bem-adaptada a uma sociedade injusta?

Sobre a última questão, já existe uma premissa definida, a escola é dialética. Como instituição social, ela pode atuar favorecendo a reprodução das desigualdades, mas também pode ressignificar sua atuação e sua missão social, trabalhando para uma transformação qualitativa da realidade.

Entretanto, há de se observar que a reprodução ou a transformação não são resultados automáticos. Como lembra Maciel (2020, p. 15), baseada na sociologia crítica, “nenhuma ‘estrutura social’ em abstrato se reproduz e eterniza sem a ação de indivíduos”, ou seja, “as pessoas reais com sentimentos e ambiguidades, que se tornam suportes e, ao mesmo tempo, atores ativos na construção e na reprodução dos padrões de mentalidade e comportamento vigentes nas sociedades em que habitam”. Portanto, “os indivíduos e classes sociais podem ser responsabilizados diferencialmente pelos rumos da sociedade na qual vivem, dependendo das posições de poder que eles ocupem”. Nesse sentido, a problematização dessas questões

partirá de um olhar sobre a atuação do/no Instituto Federal Fluminense e seus objetivos postos e perseguidos.

Isso exposto, a pesquisa apresentada se desenvolveu apoiada em investigações documentais e empíricas e em um aprofundamento teórico. Os procedimentos metodológicos adotados se caracterizam por uma abordagem quanti-qualitativa, realizada por meio dos seguintes processos inter-relacionados: 1. Revisão e discussão das produções teóricas envolvendo os conceitos de qualificação/formação, classe trabalhadora, ideologia meritocrática, igualdade de oportunidades, política educacional, dualidade na educação, mercado de trabalho, educação integral, currículos, aprendizagem e acesso, permanência e êxito na educação; 2. Análise de documentos, legislações e informações oficiais sobre a política educacional e institucional no âmbito do Instituto Federal Fluminense; 3. Levantamento e sistematização dos resultados do curso Técnico Subsequente em Eletrotécnica, que foi a primeira iniciativa do Instituto Federal Fluminense na formulação de currículo planejado por itinerário formativo para formação técnica; 4. Levantamento do perfil socioeconômico e acadêmico dos alunos que procuram o itinerário formativo; 5. Investigação da percepção dos alunos sobre a experiência no curso e os efeitos do modelo na permanência estudantil; 6. Investigação da percepção dos gestores do IFFCASJB sobre a implementação do modelo.

O planejamento e a implementação do curso foram acompanhados, até fevereiro de 2020, alicerçados na observação direta, utilizando como ferramenta o diário de campo. A observação direta faz parte da metodologia de pesquisa, proporcionando o “acesso ao que se esconde, a fim de retrazar o encadeamento das ações e das interações, ou ainda para apreender o que não se diz, ou ‘o que é percebido sem ser dito’” (Chauvin; Jounin, 2015, p. 126). É importante ressaltar que o termo “observação” não demanda somente o olhar, mas envolve todos os sentidos, “todas as capacidades sensoriais do pesquisador” (Chauvin; Jounin, 2015, p. 134).

Em relação à pesquisa com os alunos, partiu-se de um planejamento conduzido por um projeto de pesquisa institucional, coordenado por mim, tendo como co-coordenadora a Profa. Ma. Maria Lúcia Ravela da Silva, além da participação de bolsistas de Iniciação Científica Junior (ICJ) e uma voluntária⁹. O projeto intitulado *Estudo longitudinal das trajetórias dos*

⁹ Essa pesquisa, desenvolvida no Instituto Federal Fluminense, a partir do Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação (Nucleape), contou com a colaboração dos bolsistas de Iniciação Científica Júnior (ICJ/CNPq): Mayane de Sousa Lins (2019-2020), Paola Machado Moço da Conceição (2019-2020), Carlos

estudantes do Curso Técnico Subsequente em Eletrotécnica ofertado por Itinerário Formativo no IFF - Campus Avançado São João da Barra: elementos para uma análise da permanência e êxito teve como objetivo investigar se a construção de um itinerário formativo flexível contribui para a permanência e êxito escolar de alunos jovens e adultos trabalhadores e, em caso afirmativo, identificar de que maneira o faz, revelando, pelos depoimentos desses alunos, os sentidos da educação e da permanência estudantil.

O projeto de pesquisa foi submetido e aprovado nos editais de pesquisa do IFF (Editais n.º 067/2019 e n.º 58/2020), fornecendo os subsídios para sistematizar o levantamento dos resultados de acesso, permanência e êxito dos alunos.

Cabe, inicialmente, explicar que o acesso ao curso técnico por itinerário desenvolvido no Campus Avançado São João da Barra funciona da seguinte forma: o aluno ingressa, a partir do processo seletivo por sorteio de vagas, no curso de Formação Inicial e Continuada (FIC) de Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão (300 horas). Concluindo esse primeiro curso ele pode ingressar nos cursos Eletricista Industrial (300 horas) e Montador de Painéis Elétricos (300 horas). Possuindo os três cursos e o diploma do Ensino Médio, o aluno ingressa, por aproveitamento de estudos, no curso Técnico em Eletrotécnica. Cada etapa (ou curso) é realizada durante um semestre letivo.

Com base nesse contexto, foram dois momentos de aplicação de questionário. O primeiro questionário foi aplicado de forma presencial aos alunos matriculados no segundo semestre de 2019, nos cursos disponibilizados naquele semestre, Eletricista Industrial e Técnico em Eletrotécnica. Dos 38 alunos matriculados nos dois cursos, 26 (68,4%) participaram da pesquisa¹⁰. Todas as perguntas foram abertas e buscavam identificar os fatores que favoreciam a permanência dos alunos, suas perspectivas futuras e os impactos do currículo flexível para sua permanência.

No segundo momento da pesquisa, devido à permanência das atividades de forma remota, optou-se em elaborar um questionário online¹¹, a ser direcionado a todos os alunos que realizaram matrícula nos cursos ofertados por itinerário formativo, no período de 2018.1 até 2021.1, em um universo de 273 matrículas pertencentes a 147 alunos. A estratégia de contato foi por meio dos e-mails e pelo envio de mensagem por WhatsApp (para os que

Brenno da Silva Souza (2021) e Luis Carlos da Silva Junior (2021) e da voluntária Laura Gonçalves Ribeiro (2019-2021).

10 Questionário impresso e preenchido manualmente pelos alunos, arquivados com a autora.

11 Questionário online e preenchido digitalmente pelos alunos, arquivados com a autora.

possuíam). As informações de e-mail e telefone dos alunos foram disponibilizadas pelo Registro Acadêmico do campus, resguardado o compromisso com a manutenção do sigilo das informações. Com o projeto de pesquisa aprovado institucionalmente, todas as informações solicitadas foram prontamente atendidas pela Coordenação do Registro Acadêmico. Responderam ao questionário 37 (trinta e sete) alunos, sendo que a maioria dos respondentes (67,5%) concluíram mais de um curso que compõe o itinerário formativo.

Em relação ao contato com as prescrições legais do IFFluminense, esta pesquisa realizou estudos de legislações e normativas institucionais, internas e externas, pertinentes à temática, sendo analisados os seguintes documentos:

- I – Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- II – Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional e dá outras providências;
- III – Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008, que altera dispositivos da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da educação profissional e tecnológica (Brasil, 2008a);
- IV – Lei n.º 11.892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências (Brasil, 2008b);
- V – Parecer CNE/CEB n.º 11, de 9 de maio de 2012, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
- VI – Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
- VII – Decreto n.º 8.268, de 18 de junho de 2014, que Altera o Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- VIII – Resolução n.º 033/2016, de 11 de março de 2016 IFF, que apresenta as Concepções e Orientações Gerais para Oferta de Cursos de Formação Inicial e Continuada – FIC, no âmbito do Instituto Federal Fluminense;
- IX – Portaria n.º 1.625, de 7 de novembro de 2017, que designa o Grupo de Trabalho que discutirá Itinerário Formativo para oferta de cursos no o âmbito do IFFluminense;
- X – Resolução Consup n.º 36, de 22 de novembro de 2018, que aprova as Diretrizes Institucionais acerca da Organização Curricular para oferta de Curso Técnico de Nível Médio por Itinerário Formativo no Instituto Federal Fluminense e dá outras providências;
- XI – Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), incluindo o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI) - 2018-2022;
- XII – Projeto Político Pedagógico do curso Técnico Subsequente em Eletrotécnica;
- XIII – Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos estudantes do Instituto Federal Fluminense 2017-2019.

É importante pontuar que os documentos analisados trazem uma pluralidade de concepções – convergentes, complementares entre si, e até divergentes. Além disso, existe um

processo de disputa que é material, que acontece no cotidiano, no qual, muitas vezes, o que foi garantido como normativa legal não ocorre na prática.

Sobre o enfoque teórico da pesquisa, optou-se, principalmente, por autores que compreendem as transformações sociais segundo a perspectiva dialética do materialismo histórico¹², pois tal perspectiva relaciona as condições materiais e os condicionantes históricos da existência humana, tendo como pressuposto o movimento da contradição e a concepção da totalidade, os quais permitem uma apropriação que é crítica, mas também propositiva e interveniente.

A categoria central de análise, baseada nessa perspectiva, é a totalidade, da qual foi possível mobilizar as múltiplas determinações da realidade pesquisada. Concordando com Frigotto (2018, p. 26) que “o recorte de um objeto de investigação só ganha compreensão efetiva nas conexões ou determinações de uma totalidade na qual se constitui”, o trabalho teórico abarcará um estudo bibliográfico buscando as teorias que possibilitem compreender os principais fenômenos observados. Assim, se mantém o diálogo com o debate atual sobre a educação profissional e tecnológica, utilizando os estudos de Gaudêncio Frigotto e seus interlocutores, com destaque para o livro organizado pelo autor sobre os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Contudo, cabe destacar que, para responder as questões trazidas neste trabalho, foram acionados temas que colocam em debate algumas perspectivas teóricas diferentes. Espera-se que fique claro onde tais teorias se alinham e onde elas se separam. O importante é que o leitor perceba que foi construído um painel fundamentado no campo crítico, especialmente, pela sociologia crítica, que têm o objetivo comum de revelar o mundo como ele é.

Assim, o primeiro capítulo amplia o campo teórico para investigar o impacto do ideal meritocrático nas relações sociais, trazendo o debate mais recente sobre o tema, evidenciado por Daniel Markovits (2021), Michael Sandel (2020) e Fabrício Maciel (2022). Ao realizar uma crítica à meritocracia enquanto princípio regulador da sociedade, espera-se que seja possível a reflexão do quanto a premissa meritocrática foi naturalizada e o quanto o veredito “cada pessoa em seu lugar” carrega a responsabilidade individual da conquista de espaço e de reconhecimento, levando a péssimos resultados, se visto pela perspectiva de bem-estar

12 A concepção dialético-histórica, ou materialista-histórica, possui como fundamento a busca para o entendimento de quais as determinações ou mediações que produzem determinada realidade humana. Na obra “Contribuição à crítica da economia política”, Marx (2008) apresenta os pressupostos epistemológicos do materialismo histórico-dialético.

comum e da solidariedade humana. Uma das principais características dessa nova fase do capitalismo é a “exploração de si mesmo”, sem regulação e sem limites, o trabalho e a educação podem ficar reduzidos ao seu valor de troca em um mercado de bens e serviços.

Realizada essa primeira crítica, parte-se para a reflexão sobre a promessa de igualdade de oportunidades e do questionamento se esse horizonte a ser alcançado cumprirá o objetivo de diminuir as desigualdades de classe. Assim, ainda no âmbito da sociologia crítica, dialoga-se com autores da denominada “teoria prática”, como Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975; 2014) e François Dubet (2003; 2004; 2011), os quais dedicaram parte de suas obras ao questionamento do princípio de igualdade de oportunidades como critério de justiça. Desse modo, trata-se de uma pesquisa científica baseada em vertentes da sociologia crítica que, como pontua Jessé Souza (2012, p. 374), proporciona uma aprendizagem “sobre o mundo como ele é e não como os interesses dos vários poderes que dominam todas as esferas da vida querem que o percebamos”.

Nessa jornada, busca-se reconstruir as narrativas que alimentam as discussões sobre o direito à educação, também problematizadas por Dubet (2003; 2004; 2011), e por uma de suas principais interlocutoras no Brasil, Ione Valle (2013; 2013b; 2014; 2015). Com base nessa discussão, questiona-se o discurso de “não nivelar por baixo” e as barreiras impostas para diversificar os processos seletivos nas instituições públicas de qualidade, pensando como a moral meritocrática permanece nas instituições dificultando a permanência e o êxito de alunos que não se sentem adaptados à determinada cultura escolar.

Nesse contexto, o discurso de “escola forte” e “não podemos perder a qualidade” são os mais usados na defesa de processos seletivos rígidos que fazem uma “peneira” dos mais adaptados a um sistema que distribui prêmios. Das análises possíveis, duas se destacam: ao ver os bancos de formandos reduzidos, existe a defesa de que os processos seletivos não estão sendo rígidos o suficiente, que a diversificação das formas de entrada veio para sucatear a educação de qualidade. O outro caminho de análise é olhar para como as relações são construídas no âmbito institucional e os resultados que são produzidos. A segunda opção é a defendida neste trabalho.

O segundo capítulo apresenta uma breve análise histórica da construção da sociedade do trabalho no país, partindo, principalmente, dos estudos de Adalberto Cardoso (2019) e o retrato do mercado de trabalho na atualidade, tratando os retrocessos dos direitos sociais e trabalhistas a partir das contrarreformas aprovadas em 2017. Nessa seara são discutidos a

precarização das relações de trabalho, que tem submetido os trabalhadores a uma alta rotatividade contratual, que mescla períodos de trabalho formal, de informalidade e desemprego.

Propõe-se, ainda, entender a classe trabalhadora em seu movimento e potencial revolucionário. Como conceito de análise, é preciso pontuar como se apresenta a classe trabalhadora hoje e qual fração dessa classe é o foco desta pesquisa. Trata-se aqui de uma parcela da população com relações de trabalho inexistentes ou de baixo patamar quanto a qualidade da remuneração e das condições de trabalho, que tem formação de nível fundamental ou médio, e que procuram os cursos de qualificação e formação profissional para melhorar suas chances no mercado de trabalho.

Como Ricardo Antunes (2020) defende, não temos mais a classe trabalhadora tradicional, mas a identidade de classe social até o presente é mediada pelo trabalho (“eu sou trabalhador”, precário, superexplorado, mas continuo trabalhador). Como alerta Thompson (2004, p. 11) “a classe é uma relação, e não uma coisa”, logo, ao olhar para as relações atuais de trabalho o que se percebe é a perda do emprego formal e seguro, e não o fim da classe que vive do trabalho.

É importante pontuar que no capitalismo sempre faltará mercado para a superação dessa contradição, como apresenta Maciel (2018, p. 766), “a lógica do sistema é intrinsecamente excludente, pois, ainda que todos os trabalhadores se qualifiquem da mesma maneira, não será possível a inserção de todos nos melhores postos, o que desmente o mito da meritocracia”.

E, ainda, como pondera Cardoso (2013, p. 301), devemos partir

da conhecida formulação de Marx no 18 Brumário: as pessoas fazem sua própria história, mas “não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitas pelo passado” (Marx, 1978, p. 331). Essas circunstâncias estão materializadas na estrutura dos mercados de trabalho dos locais onde vivem; na rede de estruturas estatais de suporte à vida e à atividade econômica; no conjunto de recursos existentes no território onde as pessoas constroem sua trajetória de vida. Como já se sugeriu, tudo isso está desigualmente distribuído em termos geográficos.

Contudo, cabe ressaltar que a identificação dos limites das vantagens da formação e da qualificação para o trabalho no capitalismo não deve impedir a busca pelo que tem sido feito para ampliação desse direito e para a sua efetivação com qualidade.

Por conseguinte, o terceiro capítulo analisa as críticas que foram tecidas na última década em relação aos caminhos da educação profissional e tecnológica, que ao mesmo tempo que apresenta uma concepção de educação alinhada à promoção de uma educação integral, que pressupõe a ruptura com a educação dualista, também é concebida com a justificativa de fornecer ao mercado uma resposta a procura por profissionais qualificados, o que pode levar a uma subordinação da formação aos interesses do mercado capitalista (Frigotto, 2018).

Assim, baseada na relação entre educação e trabalho, recorre-se a Bernard Charlot (1983; 2000; 2004; 2006; 2010; 2011; 2011b; 2016; 2019; 2020; 2021) e Edward Palmer Thompson (1987; 1998; 2001; 2002), para problematizar a educação a partir do seu valor de uso, que pode ser desfrutada como uma práxis – não só dominação, mas que seja também realização, considerando o sujeito como agência e a aprendizagem como atividade. Nesse percurso, ancorada nas discussões de Gerson do Carmo (2010; 2016; 2017; 2019a; 2019b; 2020), aborda-se as questões referentes ao papel das instituições na permanência estudantil.

No quarto capítulo, pensa-se o formato institucional e como ele pode ser solidificado. Parte-se do estudo das bases teórico-filosóficas que buscam atribuir identidade à instituição, sustentando a concepção dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Percorre-se, ainda, as formulações de documentos do âmbito do Instituto Federal Fluminense, passando pelas discussões sobre a construção dos currículos¹³.

Para tanto, utiliza-se como fundamentação teórica a literatura atual sobre a educação profissional e tecnológica, como Eliezer Pacheco (2011; 2015; 2020), Gaudêncio Frigotto (2018; 2021) e Maria Ciavatta (2014) e, além disso, as publicações científicas do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2008c), analisando, ainda, dois documentos oficiais do Instituto Federal Fluminense: o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Político Pedagógico Institucional (PPI), documento contido no PDI em vigência no período analisado nesta tese (2018-2022).

Já os processos de produção pedagógica foram discutidos baseados em Nilma Gomes (2007), Antônio Moreira e Vera Candau (2007) e Miguel Arroyo (2008; 2017), referências no debate sobre a construção de currículos. Além da produção sobre permanência estudantil elaborada por Gerson do Carmo (2017; 2019b; 2020).

13 Essa incursão na área pedagógica demandou o interesse e a necessidade de obter formação na área, assim, durante o doutorado, iniciei e concluí o curso de Licenciatura em Pedagogia.

Na perspectiva da articulação entre cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) com os cursos de formação técnica de nível, o quinto capítulo apresenta o projeto de curso elaborado por itinerário formativo, considerado de vanguarda na educação profissional, visto que se organiza de maneira distinta ao modelo dominante. No que concerne à educação técnica de nível médio, os tipos de oferta até 2018 eram: integrado, concomitante e subsequente. Com a nova proposta, é possível realizar o aproveitamento de estudos nos cursos de FIC para o ingresso no curso de formação técnica subsequente.

No período de recorte desta pesquisa, 2018-2021, duas iniciativas de cursos técnicos por itinerário formativo foram desenvolvidas no âmbito do Instituto Federal Fluminense, o curso Técnico em Eletrotécnica no Campus Avançado São João da Barra e o Curso Técnico em Administração no Campus Santo Antônio de Pádua, ambos com o tipo de oferta Subsequente.

Pela minha atuação no primeiro campus e por ser essa a primeira iniciativa neste formato na instituição, optou-se por acompanhar os resultados e a experiência dos alunos do Campus Avançado São João da Barra. Em vista disso, parte da investigação para esta pesquisa foi proporcionada pela minha experiência no campus, como Assistente Social e Coordenadora de Pesquisa e Extensão. Nesse sentido, o quinto capítulo analisa o Projeto Pedagógico do curso Técnico Subsequente em Eletrotécnica do IFF - Campus Avançado São João da Barra, os resultados de sua implementação e a percepção dos alunos acerca dessa nova organização curricular.

O capítulo apresenta o perfil socioeconômico e escolar dos alunos, identificando um público majoritariamente masculino, morador da cidade de São João da Barra, com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio e oriundo da rede pública de ensino. Os dados revelam uma heterogeneidade do público quanto a idade, contudo, o maior número de matrículas está na faixa etária entre 18 e 29 anos, considerada jovem pela OCDE.

São levantados os dados de conclusão do curso, considerando, ainda, o período de excepcionalidade devido a pandemia da Covid-19. A partir das trajetórias dos alunos no caminho para a formação técnica de nível médio, são apresentadas as vantagens de um currículo flexível para a formação dos trabalhadores, mas também os desafios de construir uma formação integral que forneça aos alunos uma avaliação crítica das possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Ressaltam-se os fatores indicados pelos alunos que podem estimular a permanência estudantil, trazendo alguns pontos que precisam ser enfrentados, como a ofertada de apenas dois cursos por semestre e a promoção de uma formação integral. Apresenta, ainda, as propostas de expansão dos cursos de nível técnico por itinerário formativo no âmbito do IFFluminense e a possibilidade de se pensar o aproveitamento de estudos também para o acesso ao ensino superior.

Por fim, espera-se que as reflexões a partir da experiência analisada nesta tese possam oferecer possibilidades de compreensão das tensões entre práticas instituídas e instituintes no interior da consolidação desse projeto único, que são os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

1 CRÍTICA À FUNÇÃO DO MÉRITO E DO IDEAL DE IGUALDADE DE OPORTUNIDADE NO CAPITALISMO

Para compreender o contexto em que se desenvolvem as práticas educacionais é necessário colocar em evidência o atual papel atribuído à educação e a maneira pela qual a fixação pelo ideal meritocrático afeta essa política pública e a sociedade como um todo. Desse modo, este capítulo se debruça sobre a crítica à ideologia meritocrática e sua relação com o ideal de igualdade de oportunidades.

Se é por meio da ideologia, enquanto conjunto de ideias e valores compartilhados por um grupo social, que as pessoas interpretam o mundo e as relações sociais (Mannheim, 1972), ter a ideologia meritocrática como principal métrica da sociedade impacta, negativamente, na construção de propostas educacionais de viés humanista.

Isso, porque tal ideologia está alinhada aos princípios do neoliberalismo. Os teóricos neoliberais vendem a ideia de que o capitalismo é um sistema de igualdade e liberdade, logo, os privilégios modernos seriam justos porque as pessoas fizeram por merecer. Fundamentam-se, dessa forma, na ideia de que se cada um buscar o bem próprio o resultado será a prosperidade da sociedade¹⁴ – legitima-se, assim, a meritocracia como parâmetro de justiça.

Com o discurso de que a pobreza e a desigualdade serão suprimidas com o desenvolvimento econômico e que as chances são dadas pelo mercado, a situação de precariedade da população se apresenta como fracasso pessoal. Mascara-se, então, que a sociedade aderiu ao trabalho capitalista e à sociedade de mercado, que tem em sua raiz a necessidade de concentrar a riqueza e socializar pauperismo.

Baseada no entendimento de que nessa sociedade a igualdade se dá porque todos são vendedores e compradores – a sociedade mercantil coloca – supostamente – toda a sociedade no mesmo patamar. Contudo, a partir da teoria histórico-crítica é desvelado que tais preceitos são garantidos apenas no campo jurídico, mostrando que a maioria está obrigada a vender a sua força de trabalho.

O neoliberalismo, enquanto ideologia (Anderson, 1995), é uma corrente de pensamento necessária para a sobrevivência desse modelo. Baseando-se no individualismo e na necessidade de busca dos mais competentes, naturaliza a desigualdade de resultados como

¹⁴ Para Bernard Charlot (2019, p. 169), a lógica neoliberal aprisiona o ser humano ao solipsismo, o lançando “na concorrência universal de todos contra todos”.

fruto da responsabilidade individual, espraiando, ainda, o sentido de mercadoria para todas as relações sociais.

Cabe ressaltar que a valorização do “merecimento” não é inaugurada com o capitalismo e o neoliberalismo. O mérito perpassou a história da humanidade direcionando a escolha de líderes por conta de uma ou mais qualidades que possuíam (por natureza ou cultura) e que eram valorizadas em uma determinada época. O que muda, com o “novo capitalismo”, como analisa Sennett (2013, p. 102), é que a moderna meritocracia estrutura suas instituições com base nesse tipo de desigualdade, assim, defende o autor, o talento se equipara com o mérito, que serve agora “para medir um novo tipo de desigualdade social: algo que fosse *criativo* ou *inteligente* significava para os outros *superior*, referindo-se a uma pessoa de maior valor. Aqui está a passagem da perícia para a meritocracia”¹⁵.

Nessa seara, destaca-se o recente trabalho de Michael Sandel, filósofo e professor de Harvard, uma das oito universidades que formam a Ivy League, conjunto das universidades mais privilegiadas dos Estados Unidos. Em sua última obra, *A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?*, o autor apresenta que a relação com o mérito passou a ter o objetivo de hierarquizar e que a meritocracia tecnocrática rompeu “a conexão entre mérito e julgamento moral” (Sandel, 2020, p. 39).

Outro estudioso desse debate, também professor da Ivy League (Yale), Daniel Markovits, problematiza o ideal meritocrático e suas consequências para alunos e trabalhadores estadunidenses. O autor defende, em seu livro *A cilada da meritocracia: como um mito fundamental da sociedade alimenta a desigualdade, destrói a classe média e consome a elite*, publicado originalmente nos Estados Unidos em 2019, com edição no Brasil em 2021, que as sociedades modernas colocam a meritocracia como princípio elementar. A fórmula se apresenta como simples e acessível: “trabalho árduo, competência e merecida recompensa” (Markovits, 2021, p. 17). No entanto, se oculta que as oportunidades de desenvolver habilidades e talentos valorizados pelo mercado capitalista não são igualmente distribuídas.

No Brasil, a obra *A ficção meritocrática: executivos brasileiros e o novo capitalismo*, publicação de Fabrício Maciel (2022, p. 17), também discute a legitimação e o fortalecimento

15 Nessa importante obra, Richard Sennett (2013) resgata o sentido do trabalho como objetivação – a possibilidade de fazer algo por sua própria importância. A perícia é entendida como a busca da qualidade de um trabalho. Contudo, argumenta o autor, “a meritocracia transforma o espírito de perícia numa comparação invejosa e altamente pessoal” (Sennett, 2013, p. 105).

do capitalismo contemporâneo apoiado no ideal meritocrático, demonstrando “como a fachada discursiva desse novo capitalismo se conforma como uma verdadeira ‘ficção meritocrática’, no sentido de esconder e negar sistematicamente sua verdadeira face”, que é a perpetuação da desigualdade de classe.

A denúncia dessa nova hierarquia tem sido colocada como uma das chaves para compreender as aporias atuais. Sennett (2013, p. 161), por exemplo, alerta que o capitalismo privilegia “formas culturais que cultivam a mudança pessoal, mas não o progresso coletivo”.

Em 29 de junho de 2001, em publicação no serviço de notícia britânico *The Guardian*, o próprio criador do termo, Michael Yong¹⁶ (1915-2002), escreve um artigo crítico à meritocracia, “Down with meritocracy”, no qual alerta sobre a necessidade de se perceber os perigos da defesa dessa bandeira. Além de John Rawls (2003), que defendeu que se guiar unicamente na ideia de mérito individual não é coerente com o princípio de justiça, pois o merecimento é um cálculo impossível, já que talentos e aptidões dependem de experiências pregressas e de arranjos institucionais. Assim, sua obra *Uma teoria de justiça*, publicada originalmente em 1971, é um importante marco na crítica¹⁷ à meritocracia como critério de justiça.

Esse enredo de exaltação do esforço para justificar as desigualdades de classe não é novidade. Karl Marx, em *O Capital*, escreve sobre a ficção criada para se justificar a acumulação por parte da elite. Nessa “lenda econômica”, a elite laboriosa, mediada por inteligência e parcimônia, juntou riquezas; contrapondo-se à “vagabundagem” do resto, que acabou “sem ter nada para vender, a não ser a sua própria pele” (Marx, 2013, p. 785), e com essa “cartilha infantil”, o modelo econômico capitalista se legitima e se reproduz virtuosamente.

Diante do exposto, confrontar o ideal meritocrático enquanto cilada (Markovits, 2021), tirania (Sandel, 2020) e ficção (Maciel, 2022) põe em evidência que o acirramento da competição entre os indivíduos, como interpretou Maciel (2016), coloca o peso do destino de cada um em suas próprias costas. Como explica Humberto Maturana (1998), a competição se

16 Yong foi responsável por apresentar a palavra meritocracia ao público em 1958, na publicação do livro *The Rise of the Meritocracy* (A ascensão da meritocracia). Essa trama distópica teria a função de, como em um laboratório, ensaiar o que seria esse futuro regido pelo parâmetro meritocrático. Longe de demonstrar um ideal a ser seguido, o autor trata de apresentar um cotidiano de segregação social. A lição esperada não ocorreu, o texto funcionou como cartilha e foi usado por líderes políticos para defenderem a meritocracia como caminho para uma sociedade justa.

17 Como pensador liberal, sua perspectiva pretende uma atuação dentro do sistema capitalista, não optando por um projeto de ruptura radical com essa estrutura social.

baseia na premissa: para que eu seja e tenha, o outro não pode ser e ter. Além de ser geradora de sofrimento, a competição aniquila a possibilidade de cooperação humana.

Por conseguinte, nessa aparência de vida solo, para o sucesso e para o fracasso, o indivíduo se destaca e se camufla a existência das classes, ou seja, tenta-se esconder que aquela trajetória individual se repete na vida de inúmeras outras pessoas (Maciel, 2016). Ao se olhar para o indivíduo, o resultado é definido como causa. Em uma referência à situação dos judeus na Alemanha¹⁸, analisada por Adorno (2019, p. 291), pode-se inferir que a situação de não sucesso produz um “argumento contra eles”, isto é, eles estão nessa situação porque merecem.

Consequentemente, a meritocracia tornou-se a principal arma ideológica para a perpetuação de um sistema que concentra poder e riqueza nas mãos de uma minoria, e faz isso usando as promessas de igualdade de oportunidade e de mobilidade social ascendente¹⁹, via educação, como apresentado a seguir.

1.1 AS PROMESSAS MERITOCRÁTICAS: EDUCAÇÃO E MOBILIDADE SOCIAL NOS PAÍSES COM EXTREMA DESIGUALDADE SOCIAL

A constatação de que a extrema desigualdade social é o maior problema da América Latina está presente em boa parte da literatura recente, que analisa as políticas sociais na região (Imbusch, *et al.* 2011; Lloyd-Sherlock, 2009; Ciccio; Guzman-Concha, 2018; Torche, 2014). Além do mais, os estudos convergem quanto à relação entre a concentração do poder político, da riqueza e da renda nas mãos das elites e a produção do aumento da desigualdade (Camou, Maubrigades, 2017; PAHO, 2017) e no entendimento de que a região se destaca pela grande concentração de renda no topo da distribuição e pela enorme distância entre ricos e a classe média (Torche, 2014).

Essas pesquisas também confirmam que a América Latina conquistou importantes avanços em políticas de proteção social, todavia, as populações mais vulneráveis continuam tendo que enfrentar barreiras para acessar os benefícios sociais e o planejamento das ações

18 Diante da barbárie que foi cometida, faço essa referência com todo o respeito aos grupos e etnias que sofreram com o holocausto.

19 Florestan Fernandes (1972) já alertava sobre a grande promessa do capitalismo: a mobilidade social. Diferente das sociedades organizadas em castas, a sociedade organizada em classes apresenta a possibilidade de mobilidade ascendente como grande trunfo para o convencimento de que somos todos livres para ocupar o lugar que se almeja. Discussão também desenvolvida por Cardoso (2019), como se verá no próximo capítulo.

continuam priorizando o atendimento dos interesses dos grupos mais ricos. Partindo do fato de que os ricos estão cada vez mais ricos, David Harvey (2016, p. 11) segue essa crítica, apontando que o resultado comum das políticas atuais é “o favorecimento do clube de bilionários que constitui hoje uma plutocracia cada vez mais poderosa, tanto dentro dos países como no cenário mundial”.

Diante desse cenário, a educação aparece como solução para a superação das contradições advindas da exclusão estrutural dos países periféricos, o que leva a necessidade de se questionar a educação como a “salvadora da pátria” e a promessa da mobilidade social ascendente.

Como apontam Valle e Ruschel (2010, p. 81) “[a]s sociedades modernas, inspiradas nos ideais iluministas, depositam uma confiança incomensurável na educação – e na metafísica do mérito – como meio de promoção da justiça social, omitindo toda alusão à ingerência que podem ter as demais relações sociais”. Nessa direção, Elisa Reis (2000), em estudo realizado nos anos 1990 sobre a percepção da elite sobre a pobreza e a desigualdade, já havia apontado que a elite identifica a educação como solução, sendo usada para dar condições aos mais pobres para competirem por melhores posições sociais, excluindo a possibilidade de um projeto de distribuição de renda e riqueza.

Logo, trata-se de uma promessa de sociedade mais móvel, não mais igual. Mas mesmo essa mobilidade começa a ser contestada. Estudos de Torche (2014) e Medeiros *et al.* (2019) apresentam que a mobilidade social pelo mérito é própria das sociedades desiguais. Quanto mais desigual é a sociedade mais os recursos necessários ao ‘sucesso’ estarão concentrados, produzindo, assim, os espaços para a mobilidade ascendente, mas também os seus freios. Desse modo, a mobilidade social nos países mais desiguais, como o Brasil²⁰, é de ‘curta distância’.

As pesquisas ainda questionam: se aumentar a oportunidade é o caminho, por que a desigualdade não está diminuindo? Alicerçada nessas análises, a premissa de que o progresso pode atingir a todos, bastando seu empenho e dedicação foi colocada em xeque quando se evidenciou que o sucesso econômico da meritocracia se limita a poucos. Os dados sobre a concentração de renda no 1% da população e as desigualdades entre o topo e os demais

20 No ranking da desigualdade, o Brasil apresentou 0,539 pelo índice de Gini, figurando entre os dez países mais desiguais do mundo. Em relação à concentração de renda no topo, o 1% mais rico detinha 28,3% da renda do país, deixando o Brasil em segundo lugar, só atrás do Catar (PNUD, 2019).

(Piketty, 2014; PNUD, 2019) comprovaram que as ambições democráticas, que são a fachada da ideologia meritocrática, não podem ser realizadas²¹.

Essa promessa de mobilidade, que se utiliza do ideal de igualdade de oportunidades, baseia-se na ideia de que, independentemente da sua origem social, você pode se mover na pirâmide social, até onde o seu talento e seu esforço permitirem. Contudo, ao não considerar a igualdade de resultados, aceita como natural [ou camufla] que existirá um rastro de ‘vencidos’ pelo caminho.

Ribeiro (2011) explica a relação entre desigualdade de oportunidades educacionais (DOE) e desigualdade de resultados educacionais (DRE). Para o autor,

[o] primeiro tipo (DOE) é mensurado a partir da análise das chances de acesso a cada nível do sistema educacional, ou seja, mensura as chances desiguais de sucesso em cada transição educacional. Por exemplo, desigualdades nas chances de completar o ensino fundamental, depois o médio e, depois, entrar na universidade. O sistema educacional é composto por uma série de transições sucessivas e a desigualdade, para completar cada uma destas transições, é a forma que utilizamos para medir a DOE. Mas, além de estudar a DOE, também é importante analisar, por um lado, a desigualdade nos resultados educacionais (DRE), que são os anos de educação completos por cada indivíduo depois que fazem ou não as diversas transições educacionais, e, por outro lado, qual o efeito de cada transição educacional nos resultados educacionais. Nem todas as transições influenciam igualmente os anos de educação completos, algumas são mais cruciais do que outras e a importância de cada uma também pode variar ao longo do tempo (Ribeiro, 2011, p. 42).

O autor defende que esse entendimento é essencial para a compreensão do processo de reprodução das desigualdades no Brasil, para o autor, “tanto recursos e características dos pais dos indivíduos quanto características institucionais determinam fortemente as desigualdades de oportunidades e resultados educacionais” (Ribeiro, 2011, p. 77).

Nesse contexto, quando o modelo meritocrático é priorizado na educação e as promessas de mobilidade social ascendentes não são contextualizadas, camuflam-se as desigualdades sociais, atribuindo exclusivamente ao aluno a responsabilidade pelo seu resultado escolar. Iniciada a competição, os já adaptados ao modelo de educação meritocrático se fortalecem e os que não estão preparados devem se esforçar mais, ou desistir – o resultado

21 Sandel (2020) também apresenta que as promessas da meritocracia de mobilidade social e oportunidades amplas não se concretizaram na mesma proporção da promessa. O que se constituiu foi uma elite meritocrática mais diversa, atendendo às pautas de gênero, raça e etnia e provoca com o capítulo intitulado “Credencialismo: o último preconceito aceitável” (Sandel, 2020, p. 223). Os discursos sobre representatividade das minorias foram discutidos nos estudos de Markovits (2021) e Maciel (2022), pois só é possível sustentar a ideologia meritocrática com a ideia de que todos podem ascender socialmente a partir de seus esforços e talentos, inclusive, as minorias.

é que a escola pode se tornar um espaço que reforça as desigualdades já existentes, como discutido a seguir.

1.1.1 O templo das certificações: a competição dentro das instituições de ensino

Dubet, Véritout e Duru-Bellat (2010), baseados em estudos em diversos países, concluem que o diploma não tem valor em si, sendo esse valor atribuído a partir do tratamento que cada país o confere. Portanto, não se pretende, nesta tese, apresentar a relação mérito escolar e posição social como fato universal, mas problematizar que essa relação, principalmente, respaldada na denominada “sociedade do conhecimento” e nas teorias de “capital humano”, tem se fortalecido. Como alerta Daniel Markovits (2021b, p. 2) na conferência “Conversa sobre o futuro da igualdade”, realizada em Lisboa-Portugal,

a desigualdade meritocrática está a alastrar além das fronteiras norte-americanas, em parte através da sua convincente lógica interna, e em parte através da influência global das instituições norte-americanas. E mesmo que não seja possível imunizar outras sociedades contra as forças da desigualdade meritocrática, estas poderão pelo menos beneficiar de um alerta.

No Brasil, Valle e Ruschel apresentam, em artigo publicado em 2009, que os princípios meritocráticos estão presentes na educação brasileira desde a Constituição Federal de 1934. No entanto, apenas com a Constituição Federal de 1988, na qual se estabelece o estatuto jurídico de iguais em direitos, que a política educacional nacional tem respaldo legal amplo para implementar um sistema meritocrático na educação, alinhando-o ao discurso da igualdade de oportunidades.

Valle (2013b), na esteira de Marie Duru-Bellat, afirma que é o princípio do mérito que tem permitido que se reconheça como legítimas as diferenças dos resultados escolares e que se situe “a escola, desde o final do século XIX, como a única via ao mesmo tempo justa e eficaz de repartir os lugares (desiguais) nas sociedades atuais” (Duru-Bellat, 2006, p. 297). Desde esse cenário, “[a] escola figura como um oásis de justiça num mundo marcado por injustiças” (Valle, 2013b, p. 297).

Pierre Bourdieu (2003), ao evidenciar a escola como o lugar responsável pela eleição dos melhores, critica o que ele considera um racismo raramente denunciado: o “racismo da inteligência”. Sobre esse aspecto, Bourdieu e Passeron (2014) apresentam que a cultura da elite é similar à cultura escolar, o que permite que a socialização burguesa encontre na escola

um ambiente familiar, natural, o que, na triagem meritocrática, favorece os que se sentem mais adaptados.

François Dubet (2009, p. 263), aponta que o mérito “pode ser uma espécie de darwinismo social mascarado por algumas virtudes”. Valle (2013b, p. 298) completa a análise dizendo que “ele só tem sentido numa sociedade que valoriza algumas capacidades mais que outras, não sendo nem transparente, nem neutro como vislumbravam os idealizadores do projeto republicano”.

E, além do mais, Charlot (1983, p. 190), que ao denunciar a ideia de oportunidades no capitalismo, assevera que “as oportunidades sociais são aquelas que a burguesia definiu, que pode assim, sem correr grande risco, ostentar virtude democrática, enaltecendo a igualdade de oportunidades”.

Essas teorias denunciam que o investimento em educação é desigual entre as famílias e as vantagens emocionais e acadêmicas mostram seu resultado na escola, quando essas se alicerçam nas premissas meritocráticas. A família, torna-se, dessa forma, uma área de produção e não de consumo, sendo que os filhos dos mais ricos se tornam “produtos” mais valorizados, pois detentores de um “capital humano” diferenciado.

Quando a escola e o mundo do trabalho recompensam baseados no desempenho, quanto mais investimento se pode fazer em educação formal e extracurricular, melhor se estará preparado para ser bem recompensado. Não é à toa que se assiste ao *boom* da mercantilização da educação. A mensagem é simples e convence multidões: eles ganharam a concorrência, assim sendo, merecem as recompensas. Como apresentou Markovits (2021), são padrões e métodos meritocráticos que constroem as dinastias de hoje²².

Em relação à desigualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior, por exemplo, pesquisa de Senkevics, Carvalhaes e Ribeiro (2022) aponta, segundo os estudos sobre a transição médio-superior em diferentes classes sociais, que o acesso à educação superior no Brasil é profundamente desigual. Os autores identificaram que 92,3% dos egressos do Ensino Médio pertencentes ao grupo dos 20% mais ricos da população

22 Em uma análise dos investimentos feitos pela elite estadunidense na educação dos filhos, Markovits (2021) apresenta uma estimativa e propõe um cenário: se esses investimentos, que podem ir até os 28 anos de um filho, fossem colocados em um fundo fiduciário para ser entregue após a morte dos pais, renderia uma herança de 10 milhões de dólares. Assim, o autor defende que a elite deixa a herança mais valorizada atualmente, uma qualificação exclusiva. Fica compreendido, dessa forma, por exemplo, o ato de Zuckerberg, que surpreendeu o mundo ao doar 99% da sua fortuna, deixando 1 % de sua herança para a filha. Essa não foi uma decisão sem propósitos, ele sabe que seus rendimentos anuais são suficientes para equipar sua herdeira dos instrumentos necessários para o sucesso – ele não deseja deixar para a filha a herança tradicional, mas sim a herança meritocrática – que sua geração mais valoriza.

ingressaram no ensino superior, enquanto o quintil mais pobre obteve a proporção de 48,1%. Esses dados são resultados de uma pesquisa em painel que analisou a proporção acumulada de ingresso no ensino superior, por renda domiciliar per capita, tendo como referência 2012 como o ano de conclusão do Ensino Médio e prova do Enem, sendo acompanhados por 5 anos, ou seja, até 2017.

Os autores concluem que os mais pobres são os que mais enfrentam dificuldades para acessar o ensino superior por meio de dois mecanismos, que são “a tendência de obter notas baixas no Enem ao final do Ensino Médio e a tendência de não superarem barreiras socioeconômicas relacionadas ao acesso à graduação” (Senkevics; Carvalhaes; Ribeiro, 2022, p. 18), por outro lado, os ricos são beneficiados tanto pelas notas altas, como pela proteção que o seu nível socioeconômico oferece.

Os mais ricos se beneficiam da renda que possuem, porque mesmo com notas baixas ou medianas no Enem, podem acessar a educação superior ingressando nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas, enquanto os mais pobres dependem do seu alto desempenho para acessar a educação pública ou para serem selecionados para bolsas nas IES privadas, não possuindo, portanto, proteção contra o baixo desempenho. Como apontam os autores,

(...) as oportunidades para se ter mérito são profundamente desiguais. Fatores associados ao mérito do candidato – como a dedicação para obter um desempenho excelente em uma prova de seleção – não apenas dependem de condições preexistentes, disposições sociais e escolhas construídas no decorrer de sua trajetória individual, como também esbarram em constrangimentos estruturais que delimitam as possibilidades de acessar uma graduação. Se e onde existem vagas, os custos associados a elas, sua distribuição pelo território nacional e o investimento familiar no cumprimento desse objetivo são alguns elementos que podem ou não conflitar com o nível de proficiência do candidato e o esforço empregado por este para ingressar no curso de interesse. Logo, se há meritocracia no acesso à graduação no Brasil, ela existe para premiar – ou principalmente para punir – o desempenho dos mais pobres (Senkevics; Carvalhaes; Ribeiro, 2022, p. 20).

Em relação ao ingresso nos cursos técnicos de nível médio em instituições públicas e gratuitas, essas também são objeto de disputa. Em 2021 tive acesso a um e-mail enviado para uma instituição pública de ensino que promoveu, de forma inédita, devido à pandemia de covid-19, o processo seletivo por Sorteio Público para ingressos em todos os seus cursos de formação técnica de nível médio.

Nesse e-mail, o pai de um candidato ao ingresso em um dos cursos da instituição, usando palavras como “indignação” e “injustiça” pedia que fosse revertida a forma de ingresso por sorteio, uma vez que seu filho tinha se preparado muito para a prova e pela forma

sorteio ele não foi selecionado. Sua conclusão foi a de que a instituição estava possibilitando que alguém que “não se preparou” tivesse direito à vaga. Em mais de 20 linhas, o pai expõe a sua insatisfação e conta que o filho adoeceu, pois não ingressou na instituição.

O alto investimento em qualificação e a captura de quase todo o tempo de vida para alcançar um desempenho excelente têm sido as premissas para o sucesso em um mundo competitivo. Na opinião do pai do aluno, todo o esforço do seu filho deveria ser recompensado por uma vaga em uma instituição pública de grande reconhecimento e, logo, de grande concorrência. Uma vaga, nesses termos, não poderia ser “desperdiçada” com quem “não se preparou” e recebeu a vaga por sorteio.

O fato da instituição do exemplo ser pública e financiada por toda a sociedade nem sequer é considerada. As consequências desse formato para o ser humano são sérias, no caso dos que não foram contemplados, como na situação relatada no e-mail, adoecimento; para quem ingressa por Sorteio Público, o preconceito de não ter participado da disputa meritocrática e o risco de não se “adaptar” aos processos de ensino-aprendizagem que permanecem meritocráticos – experiências que também podem levar ao adoecimento. Esse caso evidencia que o sucesso em uma instituição de ensino se tornou um ativo importante em uma sociedade que valoriza as credenciais. Como destaca Sandel (2020, p. 120), “[a] transformação de credenciais universitárias em arma demonstra como o mérito pode se tornar uma espécie de tirania”.

Mesmo quando o acesso às instituições não se dá de forma meritocrática, ao ingressarem nas instituições, os alunos percebem que esses mecanismos os separam entre exitosos e não exitosos. Nesse sentido, Dubet (2004, p. 551) argumenta que,

[u] ma escola “meritocrática” de massas cria necessariamente “vencidos”, alunos fracassados, alunos menos bons e menos dignos. “O sucesso para todos” é um slogan vazio, por contradizer os princípios meritocráticos sobre os quais a escola se funda. Mesmo que o nível geral dos alunos melhorasse muito, o problema continuaria igual, pelo simples fenômeno da elevação do nível a partir do qual se julga a excelência.

Em uma crítica à classificação escolar, Valle e Ruschel (2010, p. 79) pontuam que esta “tende a transformar as diferenças de classe em diferenças de inteligência, de dom”. Nesse caminho, a competição, o esforço para superar os demais, para “adquirir e demonstrar”, destrói a solidariedade (Sandel, 2020). Na escola, a relação com o saber se perde, sendo

colocada no lugar o quanto de qualificação se tem e o quanto tem quem concorre com você. Uma corrida insaciável, só limitada pelas horas do dia, pelo tempo de vida.

Como identifica Markovits (2021, p. 240), “[n]ão apenas os jogos descontraídos e os divertimentos decadentes que estão se tornado curiosidades históricas, mas também a reflexão profunda e o amor ao saber – lembranças de uma vida além da cilada da meritocracia”. No trabalho, lembra Sennett (2013), as chances de errar são ainda menores, a excelência vira obrigação, o que vai de encontro à liberdade necessária para se desenvolver ou melhorar uma habilidade por intermédio de uma atividade prática.

1.1.2 Igualdade de oportunidade e meritocracia escolar – um caminho de justiça social?

A luta pela expansão das oportunidades educacionais é um projeto necessário, principalmente, em países como o Brasil, que negaram educação de qualidade para trabalhadores e para os filhos dos trabalhadores. Em vista disso, esta seção pretende apresentar que a denúncia dos limites da promessa que alinha igualdade de oportunidade e meritocracia para se alcançar justiça social faz parte dessa luta.

Insta salientar que não se deve confundir a crítica à ideia de igualdade de oportunidades com ser contrário à luta pela expansão das oportunidades educacionais. O campo da Educação está em constante conflito entre os defensores da restrição dos investimentos em educação e os que lutam por sua ampliação. Nos anos 1970, Charlot (1983) já apontava sobre como as classes dominantes podem se declarar abertamente contra a educação dos pobres (“os estudos para os que têm tempo”, “não é a mão de obra que é preciso instruir, é o bom burguês, é o habitante das cidades”). Assim, o alerta arendtiano “o perigo está à espreita” continua necessário e, logo, a crítica do sentido atual da educação deve estar aliada à constante luta pela expansão das oportunidades educacionais.

Na medida em que a sociedade reconhece que existem desigualdades e injustiças, o princípio da igualdade de oportunidades aparece como moralmente necessário para corrigir tais “imperfeições” e faz isso tentando nivelar o campo de batalha, no lugar de atacar as raízes das desigualdades. Desse modo, a aliança entre igualdade de oportunidades e ideologia meritocrática coloca que cabe a cada um buscar o seu lugar na sociedade.

Dessa relação surgem novos problemas, como conseguir realmente nivelar o campo de batalha – é um erro afirmar que o acesso à educação de qualidade é o ponto zero da

competição – tanto no campo da Educação como no mercado de trabalho existem talentos e aptidões que são mais valorizados e, portanto, as pessoas vão ter resultados diferentes. Além disso, as desigualdades estruturais continuam afetando o cotidiano das famílias, o que inclui a escola.

Por conseguinte, as qualidades que o modelo meritocrático defende como necessárias não são naturais, são os desdobramentos das inovações criadas pela classe que domina renda, *status* e poder político, que moldam e ditam o que será valorizado e super-recompensado. Dessa forma, em um ciclo retroalimentado por educação e trabalho, a meritocracia não consegue romper com os privilégios aristocráticos, mas os dão cara nova, enredados em voz de veludo, que encanta com as palavras: as vantagens serão distribuídas segundo o seu merecimento.

No Brasil, os estudos de Ione Valle se destacam nessa questão. A autora defende que a premissa de que o mérito é a única maneira de produzir desigualdades justas têm permitido, com a chancela do Estado, que se organize “um amplo acordo sobre o princípio e as formas de seleção e de classificação”, que se passe, quase sem resistências, “da utopia da escola para todos à escola para os melhores” Ione Valle (2013b, p. 297). Com base nessa premissa, os alunos que não têm êxito passam a ser vistos não como injustiçados pela falta de oportunidades, mas responsáveis por não aproveitarem as novas chances.

Quando se problematiza o discurso da igualdade de oportunidades é para apontar que as oportunidades são desiguais e precisam se tornar, de fato, iguais – mas como discutido, uma hierarquia de talentos e aptidões sempre resultará em vencidos e vencedores. Nesse sentido, Valle e Ruschel (2010, p. 80), defendem que

ao preconizar a igualdade de oportunidades, a meritocracia acaba reforçando as desigualdades sociais e legitimando o domínio de uma elite bem-nascida, pois são as camadas privilegiadas que definem os princípios de reconhecimento do mérito e colocam em prática processos de avaliação, de classificação e de seleção que, teoricamente, têm por objetivo promover os mais aptos aos diferentes níveis das hierarquias institucionais.

Dessa discussão, dois pontos se destacam na realidade brasileira. O primeiro é que no Brasil a política ainda é frágil na garantia da premissa legal da igualdade de oportunidades. Em análise publicada em 2015, Ione Valle defende a tese de que, diferente da educação francesa, que conseguiu se pautar no princípio da igualdade de oportunidade, no Brasil a meritocracia escolar “continua sendo financiada fundamentalmente pelas famílias”,

concluindo que no país “o que predomina é a desigualdade distributiva das oportunidades” (Valle, 2015, p. 125). O segundo ponto é a necessidade de questionar o sentido de oportunidade. Se oportunidade for entendida apenas como possibilidade de adquirir formação para participar da competição no mercado de trabalho não se estará usando a educação como princípio educativo alinhado à formação do ser humano capaz de avaliar o seu tempo e transformá-lo no que compreender como necessário, questão que será aprofundada nos próximos capítulos.

Sandel (2020, p. 304) explica que a igualdade de oportunidade “é um princípio reparador, não um ideal adequado para uma boa sociedade”, desse modo, o autor questiona se o desafio está realmente na luta pela igualdade de oportunidade para todos – na medida em que esse pode ser considerado um projeto político vazio, pois sempre deixará uma grande parcela da população para trás.

Na verdade, não é muito difícil questionar a validade da meritocracia – trata-se da seleção dos melhores – não é possível todo mundo ganhar. Por isso a preocupação do filósofo Michael J. Sandel em explicar que a conquista da oportunidade de poder competir não deve ser o princípio que guiará a sociedade para a igualdade. O autor aponta que é preciso perguntar “se a solução para nossa política conflituosa é viver mais fielmente pelo princípio do mérito ou buscar um bem comum além da classificação e da luta?” (Sandel, 2020, p. 24).

Nessa perspectiva, o autor defende que mesmo que todas as promessas de igualdade se realizassem e as pessoas fossem compensadas em suas desigualdades econômicas, familiares e culturais – ou seja, a igualdade de oportunidades fosse plena – as pessoas ainda poderiam ter desejos e ambições diferentes.

Dessa forma, uma sociedade boa para todos não deveria se concentrar em oferecer apenas igualdade de oportunidades, oferecendo aos seus membros reconhecimento na medida de seu esforço e talento, mas sim oferecendo reconhecimento na medida da sua contribuição para o bem-estar comum. Uma sociedade que se guia pelo bem-estar comum dará, por exemplo, como sonhou Martin Luther King, o mesmo valor para o médico e para o gari, já que ambos colaboram para a saúde pública (Sandel, 2020).

Por conseguinte, no lugar de se exaltar os sacrifícios hercúleos que os seres humanos fazem para ascenderem socialmente, adaptando-se e/ou desenvolvendo as características necessárias para o sucesso, deve-se criticar essa organização social que demanda tais sacrifícios.

Quando, na ocasião do mestrado, fiz pesquisa com trabalhadores rurais na cadeia produtiva sucroalcooleira, ao entrevistar os cortadores de cana, a posição de trabalho mais baixa na hierarquia das empresas do ramo, eram comuns os relatos que comprovavam a ausência de uma vida digna e a humilhação por não receberem um pagamento justo pelo resultado do seu trabalho – “eu recebi o pagamento da semana, mas precisei escolher se comprava o gás ou comprava o sapato para o meu filho ir para a escola” (Fonseca, 2016).

A percepção da desigualdade de ganhos nesse setor da economia era recorrente, visto que conhecendo o rosto dos seus patrões, sabendo onde moravam, o que possuíam, os trabalhadores rurais comparavam constantemente a opulência dos ganhos da gerência e a miséria dos seus ganhos²³.

No caso dos cortadores de cana, não se tem dúvida que a passagem do trabalho no campo da experiência para o trabalho mediante a qualificação profissional abrirá mais opções de viver em melhores condições de vida e de trabalho, estimulando a mobilidade ascendente (de curta distância) e diminuindo a pobreza. Claro que esse é um bom resultado, mas é um resultado limitado. Por isso a necessidade de confrontar dialeticamente o trabalho para alargar as oportunidades educacionais com as hierarquias e desigualdades que não foram superadas.

À vista disso, defende-se que o princípio constitucional da igualdade de oportunidades precisa ser confrontado com a estrutura seletiva e hierárquica que os alunos encontram tanto quando tentam como quando conseguem acessar a instituição de educação, do contrário, esse direito é transformado em privilégio para os “merecedores”.

1.2 A COMPETIÇÃO NO TRABALHO: TRABALHADORES COMUNS E TRABALHADORES SUPERVALORIZADOS

Sempre que converso com os trabalhadores, enquanto pesquisadora ou na minha atuação profissional, lembro-me do que Althusser escreveu, em 1969, em um texto introdutório de *O Capital*, advertindo de que os trabalhadores entendem facilmente a lógica capitalista, trazida ao público no famoso livro de Marx, uma vez que trata-se “da realidade cotidiana com a qual eles lidam” (Althusser, 2013, p. 40).

23 “‘Você vê um administrador aí com duas, três fazendas. É da onde? É das nossas costas’. Outro depoente acrescenta: ‘trabalhamos anos e mais anos, entra ano e sai ano, nossa condução é uma bicicletinha muito da velha, velhinha, eles estão todos de carro, nós só com uma bicicletinha velhinha, nem uma roupa boa nós podemos comprar’” (Fonseca, 2016, p. 75).

Durante a realização da pesquisa com os alunos dos cursos de qualificação e formação profissional do Instituto Federal Fluminense - Campus Avançado São João da Barra, que terá seus resultados apresentados no último capítulo, os alunos relataram, em conversas sobre o curso e as oportunidades no mercado de trabalho, que as novas máquinas vieram melhorar determinados processos de trabalho, que na indústria pesada, por exemplo, poderia levar um trabalhador a perder uma parte do corpo e até morrer. No entanto, percebiam, também, uma hierarquia cada vez mais presente – os melhores salários estavam com quem sabia dominar tais máquinas, e que antes era mais fácil ascender na empresa.

Hoje, dizem eles, “precisamos de mais qualificação”, concluindo que os salários estão cada vez menos atrativos para os trabalhadores em posições mais baixas na hierarquia da empresa. Os trabalhadores não estão alheios ao debate sobre os desafios atuais no mercado de trabalho, eles buscam melhores oportunidades, mas sabem que o curso não é garantia dessa inserção – apenas pode ampliar as suas chances na disputa por uma vaga em um mercado de trabalho em constante transformação – em uma relação baseada, principalmente, no valor de troca da educação.

Como defende Markovits (2021), vive-se, desde meados do século XX, a construção de novos modelos de qualificação, trabalho e remuneração, que influenciam, sobremaneira, a exacerbção das desigualdades sociais e econômicas. Na fase atual do capitalismo, novos arranjos trazem uma nova configuração para o mercado de trabalho, o avanço tecnológico diminui as oportunidades de trabalho da classe trabalhadora e da classe média.

Em contrapartida, o aumento da demanda pelo trabalho superqualificado faz com que os ricos trabalhem como nunca visto na história: “qualquer rico sabe, quando um conhecido pergunta ‘Como vai?’, a resposta certa é ‘ocupadíssimo’” (Markovits, 2021, p. 44). Como lembra Sennett (2013, p. 53) em *A cultura do novo capitalismo*, publicado originalmente em 2006, “toda competição gera estresse; num mercado onde a recompensa é tudo ou nada, as apostas são sempre altas”.

Essa nova configuração demandou, ainda, uma mudança nos salários e recompensas. Os empregos das elites podem gerar rendimentos colossais, enquanto o salário das demais classes são, em grande parte, insuficientes para sustentá-los, quanto mais para enriquecê-los.

Com o advento da desigualdade meritocrática, as novas formas assumidas pelo capital colocam um novo ativo em evidência: uma pequena porcentagem da população é proprietária de um capital supervalorizado, traduzido em qualificação e talento. Esse modelo impõe um

valor econômico grandioso a determinados cargos – que usufruem hoje, mais do que nunca na história – de salários altíssimos, o que tem permitido uma extração de lucro extraordinária.

Ávidos por garantirem e permanecerem em suas posições de prestígio, eles não podem diminuir o ritmo, pois logo alguém pode alcançá-los – tornam-se escravos do trabalho. Mas, é claro, não é a mesma escravidão de outrora, os frutos de sua autoexploração são colhidos, em abundância, pelos próprios trabalhadores. Em essência, defende Markovits (2021, p. 91), o capitalismo permanece tratando o trabalho não “como oportunidade de expressão ou realização, mas como extração de valor”.

Dessa forma, o mercado de trabalho atual exacerbou, como nunca, a desigualdade entre categorias profissionais: são advogados, profissionais de finanças, administradores, programadores, médicos que têm enormes rendimentos oriundos de uma jornada de trabalho intensa e, excepcionalmente, bem remunerada (Markovits, 2021). Essa elite meritocrática consegue beneficiar seus herdeiros, não com capital morto, como na aristocracia, mas com o capital vivo, humano, superqualificado – estão dadas, assim, as condições de sua própria reprodução²⁴.

Por isso, essa fase do capitalismo evidenciou o aparecimento de uma tecnocracia tecnológica, as profissões que coordenam o mundo, facilitados por um mercado flexível. Para Sennett (2009, p. 105), em *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*, a flexibilidade²⁵ “acentua a desigualdade, pelo mercado em que o vencedor leva tudo”.

Essa diferença abissal entre a renda do trabalho comum e do trabalho superqualificado é fomentada pela ideologia meritocrática que mantém a elite em um ciclo permanente de acumulação – no qual, estando à frente das inovações que determinam como o trabalho será realizado também determina como será valorizado.

Maciel (2022) identifica essa disparidade salarial nos seus estudos sobre os executivos brasileiros, citando salários milionários nos altos escalões administrativos. Markovits (2021)

24 Em relação à inserção no mercado de trabalho formal, além da qualificação, é preciso considerar a influência que as redes de relacionamentos exercem, em especial, na disputa pelos cargos com maior rendimento e poder (Maciel et al., 2022; Medeiros et al., 2019).

25 O autor não pretende nenhum saudosismo às relações de trabalho ditas “rígidas” de outrora, seu principal interesse é demonstrar que o capitalismo não está se tornando mais humanizado ou trazendo mais liberdade para o trabalhador. Flexibilidade é uma ficção adequada para os preceitos de exploração e acumulação, e o trabalhador, na verdade, se encontra “à deriva”.

também aponta que a diferença entre as remunerações de acordo com a posição na empresa é bem maior do que décadas atrás²⁶.

Uma rápida pesquisa no famoso site de serviço de busca na internet permite identificar que a lista dos mais ricos do mundo é composta por homens brancos que têm negócios que envolvem a produção de tecnologia, controle de dados, informação e comunicação (novas estruturas institucionais, novos artefatos, hardware e software, novos métodos de publicidade e de gestão no campo do comportamento humano, etc.). Eles criam, ditam como será reformulada a produção e o consumo – e fazem fortuna.

Inclusive, nesse sentido, Markovits (2021, p. 247) conclui que “à medida que a tecnologia avança, cada vez mais empregos ficam sujeitos a sua influência redutora de salários e cada vez menos pessoas aproveitam seus efeitos expansivos”. A tecnologia, portanto, achata o salário dos trabalhadores comuns e eleva o dos superqualificados, além disso, agora, algoritmos monitoram a produtividade do trabalho e apontam desde quanto tempo o funcionário levou no banheiro até onde ele deve melhorar seu desempenho.

Como aponta Harvey (2016, p. 121),

[o]s ganhos indubitáveis e assombrosos de produtividade, bens e lucratividade obtidos pelo capital em virtude de sua organização tanto da divisão detalhada quanto da divisão social do trabalho se dão à custa do bem-estar mental, emocional e físico dos trabalhadores que ele emprega.

Além disso, estudos recentes têm confirmado que o papel das finanças tem enriquecido, ou aumentado as fortunas, dos envolvidos na criação de novos negócios, e pouco ou nada têm feito para tornar a economia mais produtiva. O capital financeiro assume “característica de cassino”, as “apostas” fazem o dinheiro passar de mão em mão, mas nada de material é construído (Piketty, 2014; Sandel, 2020; Markovits, 2021). Esse crescente privilégio ao mundo das finanças tem contribuído, sobremaneira, para a desvalorização dos trabalhadores comuns. A desvalorização do trabalho produtivo é acompanhada do desmantelamento dos direitos trabalhistas e do enfraquecimento do poder de mobilização e reivindicação dos trabalhadores.

Sennett (2013, p. 42) aponta, ainda, que:

²⁶ David Rockefeller recebia um salário de cerca de 1,6 milhão de dólares (em valores de 2015) quando se tornou presidente do Chase Manhattan Bank, em 1969, importância que chegava a cerca de cinquenta vezes o salário de um bancário. Em 2017, Jame Dimon, que atualmente comanda o JPMorgan Chase, recebeu uma importância total de 29,5 milhões, mais de mil vezes o salário de um bancário comum (Markovits, 2021, p. 57).

[a] perda de empregos para a tecnologia e a terceirização coincidiu com um senso de que a sociedade tem menos respeito pelo tipo de trabalho executado pela classe trabalhadora. Uma vez que a atividade econômica mudou de fazer coisas para gerenciar dinheiro, à medida que a sociedade esbanja recompensas desmedidas para gestores de fundos de hedge, banqueiros de Wall Street e profissionais de alto escalão, a estima coerente com o trabalho no sentido tradicional tornou-se frágil e incerta.

Mesmo diante dessa fragilidade, o trabalho continua sendo uma referência para o trabalhador. Em conversa com os alunos, público desta pesquisa, era comum a escuta de frases como: “eu ajudei a construir essa escola”, “eu trabalhei na construção do Porto do Açú”²⁷. Diante desse quadro de desvalorização do trabalhador comum (ou do trabalho simples) é urgente questionar quais novos caminhos podem ser construídos.

1.3 DA MERITOCRACIA À NECESSÁRIA CONSTRUÇÃO DE NOVOS CAMINHOS

O famoso ditado crítico à preguiça aristocrática “pai rico, filho nobre, neto pobre” foi substituído por “lembre-se que as pessoas podem tirar tudo de você, menos o seu conhecimento”. Provavelmente, Einstein, quando cunhou a última frase, não tinha a dimensão que alcaçaria a mercantilização da educação e as consequências de um desenvolvimento desigual do conhecimento na competição capitalista. Mas o certo é que o chamado “capital humano” tornou-se o ativo mais valorizado na contemporaneidade e, em contraste com a aristocracia, sem risco de ser esbanjado.

As crianças e jovens que passaram pelo treinamento adequado ao mundo competitivo serão adultos que renderão e produzirão mais que os demais em cada etapa da sua vida acadêmica e profissional. Em contrapartida, a valorização desse esforço não considera o sofrimento e o adoecimento que o acompanha e nem que tal treinamento resultará em uma maioria deixada *à deriva*. Esse debate evidencia, ainda, a denúncia realizada nos anos 1940, por Erich Fromm, em *O medo da liberdade*, sobre a perda da própria identidade humana e a deformação dos objetivos humanos, que ganham um formato único.

É preciso valorizar as pessoas com formação de nível médio, de técnico de nível médio, e os saberes conquistados com a experiência, não só os remunerando melhor, mas

²⁷ Esta pesquisa capturou depoimentos de alunos trabalhadores que ajudaram na construção do IFF - Campus Avançado São João da Barra e do Complexo Portuário do Açú. Uma dessas falas é de um aluno que contou que enquanto trabalhava na construção do campus ficava olhando a estrutura e imaginando um dia estar ali estudando.

reconhecendo e valorizando o seu trabalho. A opção para a verticalização dos estudos pode e deve ser estimulada, mas não deveria gerar segregação e estigma.

Sandel (2020) propõe, por exemplo, que o reconhecimento do trabalho seja baseado na sua relação com o bem comum. Ao questionar qual o valor que a sociedade de mercado dá para a contribuição do trabalhador, o autor explica que:

[s]er bom em ganhar dinheiro não mede nem nosso mérito nem o valor de nossa contribuição. Tudo o que as pessoas bem-sucedidas podem dizer com honestidade é que conseguiram, por meio de uma mistura incomensurável de genialidade ou astúcia, tempo ou talento, sorte ou coragem ou determinação sombria, atender de modo efetivo à confusão de desejos e anseios, independentemente de serem importantes ou frívolos, que constitui a demanda de consumidor em qualquer momento. Satisfazer a demanda do consumidor não tem, em si, valor; seu valor depende, caso a caso, do status moral do fim a que serve (Sandel, 2020, p. 191).

E mais, se a cooperação está na base da vida humana, esta deveria ser o parâmetro de justiça. Em outras palavras, cabe a seguinte questão: se é fato que a interação com o mundo é realizada a contar da socialização com o outro, se a criação material e imaterial que se utiliza todos os dias é criação de uma cooperação social e não resultado do trabalho individual, por que a questão da justiça parte do indivíduo e de seu mérito?

Diante dessa discussão, é possível concluir que a equação do mérito é muito mais complexa do que o resultado da soma entre esforço e talento, e mesmo que reduzida a essa, o esforço individual é sempre cercado de suportes (família, educadores, etc.) e o talento, resultado de uma loteria genética ou de habilidades desenvolvidas e estimuladas pelo social. Isso significa que nenhuma criação parte do zero, mas sim depende do conhecimento e dos instrumentos construídos historicamente pela humanidade. Genialidades e talentos valorizados nessa sociedade só podem se desenvolver na relação com os processos e produtos que são resultados do trabalho coletivo.

Por todo o exposto, fica evidente que o jogo meritocrático é eficiente para os objetivos de acumulação capitalista, não para a construção de uma sociedade justa, baseada no bem comum. Seguindo a concepção defendida por de Sandel (2020), “bem comum” é entendido não como uma perspectiva consumista, mas enquanto participação nas decisões que afetam a coletividade.

Nessa perspectiva, o protagonismo político dos trabalhadores é fundamental. Ao ressaltar que a desigualdade geral está aumentando, Yong (2001), no artigo crítico à meritocracia citado neste capítulo, defende ações que tornem claras as desvantagens da

meritocracia; que fomentem o envolvimento da população na política com o fortalecimento de governos locais (comunitários); e que atinjam a concentração de renda.

Nesse seguimento, Sandel (2020, p. 135) argumenta que um currículo cheio de credenciais não é premissa de um bom governante, “[a] ideia de que ‘os melhores e mais brilhantes’ governam melhor do que seus colegas cidadãos com menos credenciais é um mito que surgiu a partir da arrogância meritocrática”. Nesses pontos, a educação pode cumprir seu papel político, contribuindo para a superação dos fetiches, das ciladas e das ficções que sustentam a reprodução das desigualdades e desmistificando os processos sociais que são a base da reprodução e ampliação da ordem do capital.

No campo ideológico, é necessário desmistificar a meritocracia e a educação como panaceia, o que pode levar à crítica da cultura do bacharelismo e a construção de um novo pacto no qual se valorize o trabalho de acordo com a sua contribuição para a sociedade.

Medeiros, Barbosa e Carvalhaes (2019a; 2019b), ao investigarem se seria possível, dentro de um prazo razoável, reduzir substancialmente a desigualdade de renda e a pobreza no Brasil apenas por meio da garantia de certos patamares mínimos de educação para a população, chegaram à conclusão que não se pode colocar apenas na expansão educacional a solução para a desigualdade social brasileira. Os autores explicam que os resultados da expansão educacional esbarram na inércia demográfica, ou seja, no tempo necessário para que o grupo dos mais educados substitua os anteriores e se torne majoritário no mercado de trabalho.

Os estudos indicam que “mesmo depois de décadas, apenas reformas radicais no sistema educacional seriam capazes de produzir quedas substanciais na desigualdade de rendimentos – e apenas sob condições muito favoráveis” (Medeiros, Barbosa; Carvalhaes, 2019a, p. 44), tais como a redução do grau de desarticulação entre formação e ocupação e dos retornos pouco elásticos ao aumento da oferta.

Os autores concluem que os resultados distributivos da expansão educacional são limitados, entretanto, com a aplicação em educação ampliam-se as chances de mobilidade social ascendente, mesmo que, majoritariamente, a curta distância. E, o mais importante, “a educação não deve ser entendida como um mero instrumento econômico: investir em educação, ainda que não gere resultados imediatos sobre a renda, é um fim a ser perseguido por diversas outras razões, várias delas também ligadas ao bem-estar individual e social” (Medeiros, Barbosa E Carvalhaes, 2019a, p. 11).

Nessa mesma linha, está a compreensão de que ampliar as oportunidades educacionais faz parte do caminho para a construção de outros mundos possíveis (Freire, 2022). Como explica Mészáros (2008), educação e trabalho são indissociáveis, e sua universalização não pode se realizar em uma sociedade que os coloca como mercadoria, por isso, reformar o sistema educacional não pode ser suficiente, é necessário romper com essa ordem social²⁸. Todavia, se o objetivo é efetivar as mudanças necessárias no momento oportuno, “[u]m avanço pelas sendas de uma abordagem à educação e à aprendizagem qualitativamente diferente pode e deve começar ‘aqui e agora’” (Mészáros, 2008, p. 67).

No Brasil, a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia pode colaborar ampliando a oferta de cursos técnicos e profissionalizantes, diversificando as formas de entrada e construindo currículos baseados em uma concepção de formação integral. Tal formação integral abarca, de acordo com Frigotto (2018, p. 57), “[u]m ensino que não separa e sim integra, numa totalidade concreta, as dimensões humanísticas, técnicas, culturais e políticas e que também não estabelece dicotomia entre os conhecimentos gerais e específicos”.

Os efeitos contraditórios das políticas sociais devem ser reconhecidos, tais contradições reafirmam a importância de uma formação integral. Como pontuam Frigotto *et al.* (2018, p. 308),

[o]s processos de alargamento da participação política da população e a necessidade de formação de força de trabalho apta a produzir, com uma nova base tecnológica, têm justificado o surgimento de um amplo conjunto de ações/projetos/programas com o objetivo de qualificar jovens e adultos trabalhadores com vistas à “empregabilidade”, “melhoria de condições de vida” etc., contudo, mesmo que os interesses propagandeados não sejam efetivamente perseguidos, notamos que cada oportunidade de escolarização e qualificação deste público deve ser entendida como parte da luta (sempre contraditória) pela dilatação da esfera do direito.

Portanto, no campo da Educação, o caminho é a luta pela ampliação das oportunidades educacionais, ao mesmo tempo em que se problematiza seus limites e o sentido de educação

28 “Assim, não se pode realmente escapar da ‘formidável prisão’ do sistema escolar estabelecido (condenado nestes termos por José Martí) reformando-o, simplesmente. Pois o que existia antes de tais reformas será certamente restabelecido, mais cedo ou mais tarde, devido ao absoluto fracasso em desafiar, por meio de uma mudança institucional isolada, a lógica autoritária global do próprio capital. O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente” (Mészáros, 2008, p. 46-47).

que se está seguindo. Faz parte dessa análise, compreender a formação do trabalho no Brasil, o próximo capítulo pretende contribuir nessa discussão.

2 A CONSTRUÇÃO DA SOCIEDADE DO TRABALHO NO BRASIL – ASPECTOS FUNDANTES E DESDOBRAMENTOS ATUAIS

Partindo dos estudos de Adalberto Cardoso (2019) sobre a construção da sociedade do trabalho no país, este capítulo discute as singularidades e o retrato do mercado de trabalho brasileiro na atualidade.

Com base em uma sociologia histórica, reflete-se que, apesar dos conflitos e tensões que marcam o país colocarem em evidência as desigualdades sociais, a reprodução social é garantida porque o capitalismo é visto como um sistema de oportunidades, assim a utopia brasileira se limita a ser o sonho de inclusão na ordem vigente (Cardoso, 2019).

Demonstra-se, contudo, que a desigualdade no país não foi significativamente alterada (Souza, 2016) e, logo, chega-se ao final do século XX e início do século XXI com um mercado de trabalho heterogêneo e precarizado²⁹.

Essa situação foi acentuada com a flexibilização das relações de trabalho que “ocorreu por meio da redução ou supressão de direitos inscritos nas normas coletivas e na legislação trabalhista e pela introdução de normas legais, que permitiram adaptar estes direitos às flutuações do negócio das empresas” (Pelatieri *et al.*, 2018, p. 34), trazendo impactos, inclusive, para as relações de trabalho dos egressos da educação profissional e tecnológica. Como afirma Mattos (2019), o “emprego padrão”, protegido, nunca foi a regra no capitalismo e atualmente os dados da OIT apontam que, globalmente, representam apenas 25% da população que trabalha.

Mesmo que na última década, alguns países, como o Japão³⁰, tenham passado a questionar se o modelo flexível de contratação de trabalhadores não comprometeria o desempenho das empresas a longo prazo (Pelatieri *et al.*, 2018), é difícil imaginar que esse quadro realmente se reverta.

29 A sociedade brasileira concentra renda nas mãos de uma pequena parcela da população, enquanto milhões vivem diariamente construindo estratégias de sobrevivência, portanto, os sinais que o capitalismo não realizou suas promessas democráticas é nítido. Ao analisar como o Brasil está inserido no capitalismo global, percebemos que a nona economia do mundo (2019) recebeu 106,6 milhões de solicitações para o Auxílio Emergencial do Governo Federal, quase 60 milhões foram considerados elegíveis, ou seja, 38% da população brasileira, com 18 anos ou mais, estão em situação desemprego e subemprego. Notícia publicada em 02 de junho de 2020, pela Agência Brasil. Pedidos de auxílio emergencial em análise somam 11 milhões. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2020-06/pedidos-deauxilio-emergencial-em-analise-somam-11-milhoes>.

30 País responsável por lançar o modelo de acumulação flexível de terceirização para o mundo (Harvey, 1993).

Portanto, esse contexto indica que o aluno formado no IFFluminense encontrará um mercado de trabalho precarizado e flexível. Dessa forma, espera-se, a partir da discussão do mercado de trabalho no Brasil, completar a crítica às relações sociais construídas na sociedade capitalista, iniciada no primeiro capítulo, contribuindo para o debate que coloca em evidência os desafios atuais da relação entre educação e trabalho.

2.1 ALGUMAS SINGULARIDADES DO CONTEXTO BRASILEIRO

Na obra revisada *A construção da sociedade do trabalho no Brasil: uma investigação sobre a persistência secular das desigualdades*, Adalberto Cardoso (2019) analisa, com base em uma sociologia histórica, a construção da sociabilidade capitalista no país. O autor demonstra que a escravidão e a luta dos trabalhadores após a abolição formal da escravidão marcaram, sobremaneira, a construção da sociabilidade do trabalho, resultando na desvalorização do trabalho manual. O seu estudo também apresenta a luta por relações de trabalho dignas, que tem no seu escopo a luta por direitos trabalhistas.

Tematizando a transição para o trabalho livre, Cardoso (2019) apresenta que a construção da sociabilidade capitalista no país possui traços do passado escravista que colaboram para a formação de um quadro de inércia estrutural. Para o autor, as marcas da escravidão, no imaginário e nas práticas sociais, não foram superadas, formando uma sociedade com “uma ética do trabalho degradado, uma imagem depreciativa do povo ou do elemento nacional, uma indiferença moral das elites quanto às carências da maioria e uma hierarquia social de grande rigidez, vazada por enormes desigualdades” (Cardoso, 2008, p. 72).

Cardoso (2019, p. 54-67) destaca cinco desdobramentos da lenta transição até o trabalho livre no Brasil, são eles: 1. A negação do escravizado como ser vivo, nesse sentido, não havia um pacto de cuidado ou preservação do senhor em relação ao trabalhador escravizado, sua vida não importava, já que existia uma oferta abundante para substituí-lo; 2. O trabalho manual visto como uma atividade indigna, que rebaixa o intelecto humano; 3. O aparato repressivo contra os trabalhadores, formado pela aliança entre o Estado e a classe no poder, que elegem como inimigo a maior parcela do seu povo, os escravizados e os pobres; 4. Os trabalhadores escravizados vistos como rebeldes, conflituosos, hostis, enquanto uma parcela dos brasileiros era considerada ordeira, dócil e cordial; 5. A outra parcela,

trabalhadores livres pobres, urbanos e rurais, também excluídos, eram considerados de ‘segunda linha’, que viviam em busca do mínimo para sobreviver. Segundo o autor, tais estruturas de dominação permaneceram, marcando a configuração social das relações de classe no país até hoje.

A ética de degradação do trabalho foi uma grande barreira para os trabalhadores alcançarem o lugar de sujeitos de direito. Em um país que viveu mais de 300 anos de trabalho escravizado, toda a relação de trabalho livre era organizada tendo como referência as relações escravistas, sendo assim, o trabalho dos trabalhadores pobres livres também se dava em condições degradantes. Mesmo com o fim formal do trabalho escravizado, homens e mulheres continuaram “escravos da necessidade”, desse modo, em uma situação de pobreza generalizada, qualquer ganho era vivenciado como uma recompensa.

Em relação ao Estado, o autor argumenta que sua dependência financeira dos poderes locais fez com que “os horrores da ordem escravista sensibilizassem muito tardiamente o universo legislativo da nação, o que impediu que ela emergisse propriamente como questão social” (Cardoso, 2019, p. 71-72). Nesse sentido, o Estado não foi apenas incapaz de proteger sua população, mas participou como propulsor da reprodução das hierarquias e desigualdades sociais.

Esse cenário começa a ganhar novos contornos apenas no decorrer do século XX, com o desenvolvimento do capitalismo no país, quando, inspirados em experiências europeias e preocupados com o movimento operário³¹, o Estado e as elites no poder percebem a necessidade de minimizarem os efeitos da escassez produzida, para que fosse possível perpetuar um modo de produção que necessita da garantia de preservação da propriedade e da acumulação.

De forma tímida, as discussões acerca da legislação trabalhista ganham relevância nas eleições de 1919, resultado das greves gerais dos trabalhadores em 1917 e 1919, e, também, dos novos olhares sobre a proteção ao trabalho, com o fim da Primeira Guerra Mundial. Com a criação do Conselho Nacional do Trabalho, em 1923, surgem projetos nacionais de proteção ao trabalho, como as Caixas de Aposentadorias e Pensões.

Entretanto, tais iniciativas se restringiam a categorias profissionais consideradas estratégicas para a economia nacional, começando com os ferroviários e se estendendo, a

31 A preocupação que a experiência comunista soviética se repetisse em outros países fez com que os representantes da ordem capitalistas incentivassem políticas de proteção ao trabalhador, com o interesse de acalmar o movimento operário.

passos lentos, a outras profissões. Cardoso (2019) lembra que a conquista de alguma proteção ao trabalho ainda foi mais dramática no campo, onde a premissa era respeitar “a liberdade da empresa agrícola”. Nem ao menos o projeto empreendido, mais tarde, por Getúlio Vargas conseguiu garantir proteção aos trabalhadores rurais, situação que garantiu a superexploração do trabalho nas lavouras, resultando em pobreza e miséria para os trabalhadores rurais e opulência para os seus patrões.

No caso do trabalhador urbano, foi com o início do projeto varguista que esse foi apresentado a um arcabouço mais completo de direitos. A partir dos novos direitos trabalhistas, o Estado cria um objeto de aspiração, um modelo que os trabalhadores gostariam de participar. No lugar de estarem fadados à miséria, viam na proteção trabalhista um lugar a ser alcançado. Mas, é claro, não tinha lugar para todos, o que resultaria em estratificação e hierarquização ocupacional.

Nessa discussão, Cardoso (2019) conversa com o conhecido conceito de “cidadania regulada”, cunhado por Wanderley Guilherme dos Santos, que percebe que a cidadania só era vivenciada por aqueles que ocupam as profissões reconhecidas e definidas em lei, o que implica que os direitos estavam vinculados ao lugar que se ocupa na produção. Nesse cenário, a carteira profissional era símbolo e instrumento de cidadania, quem não a conseguia, culpava a si mesmo por não ter os requisitos (documentos civis e qualificação profissional, são exemplos)³² necessários para ocupar esse lugar.

Quanto ao debate sobre a experiência de “cidadania regulada”, a novidade da análise de Adalberto Cardoso (2019) é o foco que o autor coloca na estratégica ideológica da conquista desses novos direitos. Desde o momento que determinadas categorias profissionais começam a ter direitos, os outros trabalhadores passam a aspirar essa condição, acreditando que ela é possível também para eles, portanto, “[n]ossa cidadania era regulada porque, na maior parte do tempo, permaneceu como uma possibilidade, ou, mais propriamente, uma promessa de inclusão pela qual, sustento aqui, passou a valer à pena lutar” (Cardoso, 2019, p. 209).

Lembrando que o Brasil era, até 1950, majoritariamente, formado pela população rural, o autor pontua que os trabalhadores migraram das áreas rurais para as cidades exatamente em busca dessas “melhores condições de vida e da utopia dos direitos sociais e do

32 Pedro H. Souza (2016, p. 276) ressalta que a obtenção dos documentos “para o ingresso no mundo legalmente protegido era repleta de obstáculos e exigências burocráticas por vezes intransponíveis para os mais pobres”.

trabalho” (Cardoso, 2019, p. 242), já que o Estado se eximiu da responsabilidade de regular o trabalho no campo. Todavia, a promessa varguista não poderia se cumprir, pelo menos, não para todos, já que o mercado de trabalho em construção impunha limites de perfil e de quantidade de demanda. O resultado foi uma longa inércia social no processo de inclusão dos trabalhadores.

Nesse contexto, a crença na inclusão nessa ordem, que o autor denomina de “utopia brasileira”, associada à repressão ao movimento trabalhista, não deixou muito espaço para a construção de projetos alternativos a essa ordem desigual.

Em síntese, com a ampliação da proteção social na Era Vargas, que tem como marcos a criação da Carteira Profissional, de 1932, e da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), 1943³³, “o horizonte das aspirações e expectativas já não estava demarcado pela penúria de todos, e sim pelo sonho da autopromoção pessoal pela via do trabalho protegido pelo Estado” (Cardoso, 2019, p. 224). Essa experiência do mercado regulado pelo Estado garantiu “um sólido mecanismo de legitimação da subordinação dos trabalhadores na sociabilidade desigual” (Cardoso, 2019, p. 243), tornando toleráveis as desigualdades sociais, já que promovia a ideia de que a inclusão pelo trabalho poderia ser alcançada por todos os trabalhadores.

Acrescenta-se a isso os exemplos das trajetórias individuais de mobilidade social ascendentes, que passavam a mensagem de que era possível a promessa da inclusão se realizar para quem “fizesse por isso”, o que “gerou um processo retroalimentado de legitimação da ordem desigual de grande alcance para a sustentação de sua estrutura mais geral, malgrado os enormes custos sociais e pessoais da permanência da desigualdade (Cardoso, 2019, p. 227).

Nesse sentido, mesmo entendendo que o projeto varguista de inclusão pelo direito tenha sido essencial como um contraponto ao lugar de penúria vivido até ali, Cardoso (2019) conclui que tal projeto “revelou-se, por fim, poderoso instrumento de reprodução das desigualdades sociais no Brasil” (Cardoso, 2019, p. 227).

O trabalho de Cardoso (2019) apresenta um dos maiores gargalos educacionais da história brasileira. Ao apresentar as trajetórias dos trabalhadores migrantes de áreas rurais, o autor demonstra que, no século XX, essa população migrou para as cidades, estimulada pela

33 Como Pelariere et al. (2018) lembram, a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), em suas primeiras décadas, deixou “de fora da regulação estatal os trabalhadores rurais e empregados domésticos, imprimindo ao mercado de trabalho brasileiro características como alta informalidade, expressiva participação do trabalho por conta própria, elevada rotatividade e baixa cobertura previdenciária (Pelariere et al., 2018, p. 34).

proteção social, com a esperança de melhores condições de vida e de trabalho, entretanto, a educação formal não foi um projeto implementado no campo. Como lembra Arroyo (2017, p. 100), um governador da década de 1920 justificava a falta de políticas de educação rural da seguinte maneira: “[p]ara se roçar a terra não se precisa de muitas letras”. Uma síntese de como era pensada a elementaríssima escolarização que chegava aos povos do campo”.

Em consequência, a maioria dos trabalhadores que migraram do campo não possuíam os requisitos para o trabalho formal, que exigia leitura e escrita e alguma qualificação para o trabalho. O resultado foi que o sonho da proteção social virou frustração, e a situação de pobreza permaneceu, reproduzindo-se aos seus descendentes.

Com isso a migração significou a fuga da seca e das relações autoritárias, contudo, na cidade, os patamares alcançados de renda e escolaridade foram muito baixos. Como pontua Cardoso (2019, p. 278-279), “[a] mudança mais profunda, na verdade, referiu-se à drástica redução do analfabetismo entre os trabalhadores urbanos, em comparação com os trabalhadores rurais.

Além disso, os processos de reprodução das desigualdades vivenciados pelos trabalhadores libertos da escravidão e dos seus descendentes, riscados de qualquer formação fundada na educação escolarizada e resistentes ao trabalho vivido como castigo, foi o da exclusão da possibilidade de viverem como cidadãos.

Complementando essa análise, Frigotto explica (2018, p. 46) que a burguesia nacional brasileira,

nunca colocou de fato o projeto de uma escolaridade básica e formação técnico-profissional, como direito social e subjetivo, para a maioria dos trabalhadores e para prepará-los para o trabalho complexo, que a tornasse, enquanto classe detentora do capital, com condições de concorrer com o capitalismo central.

Nesse mesmo sentido, os estudos sobre a América Latina permitem o entendimento de como o capitalismo produz um desenvolvimento desigual e combinado, que coloca países como dependentes da economia central. Essa dependência tem origem na divisão internacional do trabalho, que faz com que os países que não desenvolveram altas tecnologias, tenham que importá-las para produzir seu nicho principal, as matérias-primas, tornando-se sócios menores “em um sistema de produção e reprodução (neo) colonial que tem sempre prejudicado a sua história” (Semeraro, 2009, p. 85).

Nessa direção, Giovanni Semeraro (2009) alerta sobre o cenário da dominação que o Brasil enfrenta, em um contexto que engloba alta dívida externa, altas taxas aplicadas aos

países dependentes, concentração de capital especulativo, subordinação do Estado aos grupos transnacionais e aos oligopólios e a separação entre os países centrais que se reservam a produção uma produção ligada às altas tecnologias e os países periféricos dedicados à produção de mercadorias com menor valor agregado. O resultado é uma divisão internacional do trabalho na qual os trabalhadores mais qualificados buscam oportunidades fora do país, enquanto o país oferece uma qualificação precária às classes mais populares, que encontram um mercado altamente demandante de trabalho simples. Em vista disso,

[o] pêndulo das disputas dos projetos societários não se movimentou na direção das forças que lutam por um projeto nacional popular e democrático de sociedade e as consequentes reformas estruturais necessárias. Isto implicaria um projeto de educação escolar e de formação técnico-profissional dos trabalhadores para o trabalho complexo, condição para uma inserção ampla no processo de produção industrial-moderno com base científica digital-molecular (Frigotto, 2018, p. 52).

Essa análise revela que ao não priorizar a educação dos trabalhadores, as elites nacionais impediram a formação de uma classe trabalhadora que completasse a revolução burguesa ocorrida nos países centrais, no sentido de ser reconhecida como protagonista do desenvolvimento nacional e fortalecida no exercício de seus direitos.

De fato, no Brasil, o processo de inclusão escolar de grande parte da população foi vagaroso. Até os anos 1990, “[s]e houve mobilidade educacional ascendente, por outro lado ela ocorreu a partir de um patamar muito baixo de escolaridade geral” (Cardoso, 2019, p. 277). A transição da escola para o trabalho no país “sempre foi inseguro e precário para a grande maioria dos jovens, insegurança e precariedade aprofundadas nos anos 1990” (Cardoso, 2019, p. 295). Inclusive, sobre a juventude, Cardoso (2013) apresenta a discussão sobre os jovens que não trabalham e não estudam, colocando essa situação como um dos elementos estruturantes da persistência das desigualdades no país, problematizando a taxa “nem nem” de exclusão.

Nesse sentido, o autor considera crucial o desenvolvimento de “políticas de estímulo à manutenção dos jovens mais pobres na escola (...)” (Cardoso, 2013, p. 312). Propõe, desse modo, uma agenda de políticas públicas que podem influenciar na desativação desse mecanismo gerador de desigualdades em longo prazo. Entre eles estão as políticas de distribuição de renda; os investimentos na qualidade dos serviços públicos de educação; os incentivos aos jovens para que permaneçam na escola, como as políticas de cotas para o

ensino superior e técnico; a educação sexual; em paralelo a um ambiente de incentivos ao crescimento econômico e à geração de empregos de qualidade.

Cardoso (2019) pontua que nos anos 2000 os trabalhadores reviveram a experiência do Estado garantidor de proteção social e promotor de trabalho nos governos no Partido dos Trabalhadores (PT), em especial, nos dois mandatos do presidente Luiz Inácio Lula da Silva e no primeiro mandato da presidenta Dilma Rousseff. Para o autor, esses governos trouxeram o “Estado de volta”, ao torná-lo motor central do crescimento econômico, principalmente, com as políticas de emprego financiadas pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) e, além do mais, na apresentação de um projeto de inclusão e segurança socioeconômica, por meio do qual os trabalhadores alimentaram a possibilidade de conquistarem melhores condições de vida e de trabalho no presente.

Tal década, conforme Cardoso, 2019, p. 279) significou um

pequeno salto qualitativo no modo de incorporação dos trabalhadores na sociedade desigual, com a aceleração de processos dotados, até então, de inércias seculares. Mas as mudanças foram restritas, já que 70% dos trabalhadores continuavam recebendo salários de R\$1.800 ou menos.

Tal melhora, mesmo que com limites, foi percebida na pesquisa de Barbosa, Souza e Soares (2020), baseada nos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua – 2012-2018), utilizando-se como variável de interesse a renda domiciliar per capita e considerando os dados da série histórica da antiga PNAD, os quais destacam que a primeira década do século XXI foi a que teve os melhores resultados redistributivos, “[e]ntre 2001 e 2011, a renda média das famílias cresceu mais de 30%; a desigualdade medida pelo coeficiente de Gini caiu mais de 10%; e as taxas de extrema pobreza e de pobreza recuaram, respectivamente, 4 pontos percentuais e 12 pontos percentuais” (Barbosa, Souza, Soares, 2020, p. 7).

O cenário retrocedeu na década seguinte, com o maior motor da renda familiar, até 2014, sendo a renda do trabalho. Desde 2015, com o aumento do desemprego, o impacto foi grande para as famílias. Nesse contexto, esperava-se que a proteção social fosse eficiente, recuperando parte da renda, no entanto, o seguro-desemprego, quando existia, só cobria, por determinação legal, poucos meses e os programas de transferência de renda tiveram seus valores e beneficiários reduzidos no período.

Em resumo, a melhoria em relação à distribuição de renda, levando em conta a situação dos mais pobres, conquistada na primeira década do século XXI, foi revertida na

década seguinte, “[d]esde então, a desigualdade e pobreza aumentaram, e o bem-estar agregado caiu. A renda média aumentou de 2017 a 2018, mas ainda se encontrava abaixo do nível de 2014. Mais de 80% do crescimento observado entre 2015 e 2018 ficou nas mãos dos mais ricos” (Barbosa; Souza; Soares, 2020, p. 5). Os autores concluem, com base nesse quadro, que a década de 2010 foi perdida quanto ao combate à pobreza e à desigualdade.

Inclusive, em relação à desigualdade brasileira, do ponto de vista da concentração de renda, estudo de Souza (2016) aponta que essa não teve seu quadro alterado significativamente no último século. Segundo a análise do imposto de renda, o autor avalia a desigualdade de acesso à riqueza criada, revelando que entre 1926-2013 a fração da renda recebida pelo 1% mais rico foi, na maior parte do tempo, entre 20% e 25%. Esses dados colocam o Brasil entre os países mais desiguais dentre aqueles com dados disponíveis. Alicerçado nesse resultado, o autor reforça que “o quinhão apropriado pelos ricos é o traço marcante da desigualdade brasileira” (Souza, 2016, p. 265).

Souza (2016) identifica uma agenda política que pode ser cobrada para se combater a concentração de renda no topo, apontando ser fundamental uma reforma tributária que diminua os tributos indiretos e aumente os tributos diretos, especialmente, o Imposto de Renda, além do incremento nos programas de transferência de renda, como o Programa Bolsa Família.

Ainda, segundo o autor, é preciso acabar com uma série de subsídios, privilégios e vantagens que beneficiam setores do grande empresariado e deve-se avançar mais rápido no acesso e na qualidade da educação, bem como na oferta de serviços públicos. Souza (2019, p. 37) defende que não se trata de executar uma ou outra ação, “precisamos avançar em todas essas direções ao mesmo tempo, sem dar brechas para contrarreformas que perpetuem a desigualdade” – são grandes desafios, que apesar de factíveis, sempre encontraram limites no que é possível ser feito sem causar grande perturbação à ordem social vigente, especialmente, em um contexto neoliberal.

Na verdade, nenhuma análise atual sobre o mercado de trabalho e a reprodução da desigualdade pode ser feita sem se considerar o império do neoliberalismo, visto que, baseado nele, a mobilidade social ascendente, com um emprego formal, protegido pelo Estado, tem seu sentido enfraquecido, ao mesmo tempo que a mensagem de que é necessário ‘fazer por onde’, se adaptando às exigências do mercado, continuam colocando no indivíduo a responsabilidade pelo seu lugar na sociedade.

Cardoso (2019, p. 5), inclusive, defende que apesar das enormes tensões e conflitos que cortam a sociedade brasileira, sua reprodução é garantida devido à “adesão da maioria dos brasileiros às promessas de nosso parcial Estado de Bem-Estar, e muito, especialmente, ao capitalismo como um conjunto de oportunidades de promoção pessoal, apesar da persistente frustração de expectativas a que seu caráter inercial deu guarida”.

Para o autor, o sistema é legitimado porque os membros da sociedade percebem e aceitam determinadas hierarquizações e desigualdades como parte da sociedade, existindo, segundo sua análise, uma correlação entre os sentidos de justiça, a percepção das desigualdades e a reprodução da ordem social (Cardoso, 2019).

O autor explica que, em sociedades profundamente desiguais, a dominação e as hierarquias sociais são legitimadas, e até entendidas como justas, “devido ao fato de que a mobilidade social é encarada como acessível a todos segundo algum aceitável critério de equidade, como o acesso universal à educação, por exemplo” (Cardoso, 2019, p. 13).

Nesse cenário, a sociedade não se apresenta como sistema fechado, “mas sim como um conjunto estruturado de oportunidades de promoção pessoal, valorizado e desejado pelas pessoas” (Cardoso, 2019, p. 13). Portanto, na Modernidade, as justificações para os lugares desiguais vão além das explicações divinas. Com base na interpretação de uma pesquisa de opinião sobre as percepções da desigualdade no Brasil, o autor conclui que:

a legitimidade da desigualdade estaria relacionada com frases do tipo: tudo bem, fulano estudou, merece estar onde está, e merece ser recompensado por isso; tudo bem, ele conseguiu subir na vida (por seus méritos, por sorte, porque nasceu rico), merece estar onde está; tudo bem, ele prestou concurso público, estudou, também merece; e eu estou nesta posição porque não tive sorte, não estudei, não nasci rico. Mereço. A estrutura de posições não é naturalizada, no sentido de não ser percebida como desigual. Ela é, simplesmente, aceita como consequência esperada de meios vistos como aceitáveis e, mesmo, justos. Os pobres aspiram a essas posições, mas concordam que não as merecem. É o mesmo que dizer que estariam nelas se tivessem feito por isso. A sociedade é vista como aberta. A frustração em relação à posição atual, se existe, não é vivida como resultado da injustiça social, ou da dinâmica coletiva, mas sim como fracasso pessoal (Cardoso, 2019, p. 434-435).

Se tal análise estiver correta, defende o autor, qualquer movimento de mobilidade social ascendente é experimentado como atualização das promessas de inclusão, porque “mesmo que cada qual não tenha conseguido ver seus próprios sonhos recompensados da maneira sonhada, o efeito demonstração de trajetórias bem-sucedidas parece ter sido suficiente para alimentar as esperanças de melhoria de vida, para si mesmo (a) ou, ao menos, para os filhos” (Cardoso, 2019, p. 435).

O resultado é que a ordem social atual é percebida como legítima, permanecendo intacta. A situação de dificuldade vivenciada é experimentada, principalmente, como culpa própria, resultado da falta de sorte ou da vontade de Deus, “[n]ada pode ser mais legitimador da ordem e, ao mesmo tempo, individualizador das expectativas” (Cardoso, 2019, p. 436), a utopia brasileira se limita a ser o sonho de inclusão na ordem vigente.

2.2 O RETRATO DO MERCADO DE TRABALHO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO: AS NOVAS CONFIGURAÇÕES DO TRABALHO E DAS LEIS TRABALHISTAS

A alta rotatividade do trabalho é uma característica do mercado de trabalho brasileiro que levou muitos trabalhadores a experimentarem, mesmo que por um curto tempo, o trabalho formal, voltarem para o trabalho por conta própria e, ainda, vivenciarem períodos de desemprego (Cardoso, 2019). Nas últimas décadas, a começar pela introdução de novos padrões de gestão e organização do trabalho, as relações de trabalho mais frágeis, em termos de direitos e garantias, intensificaram-se.

A contar dos anos 1990, a política de terceirização passa a ser a estratégia central da reestruturação produtiva, cumprindo a necessidade de “contratos flexíveis”, que reduzem os custos e elevam a acumulação capitalista (Druck; Borges, 2002). Como as mudanças no padrão de regulação do trabalho implicam mudanças nas relações e nas condições de trabalho, reformas trabalhistas são aprovadas não só no Brasil, mas em várias partes do mundo.

Ruy Braga (2017, p. 98) lembra que, no caso brasileiro, a chance de construção de uma regulação populista foi perdida com a vitória na eleição para Presidência da República de Fernando Collor de Melo, em 1989, garantindo a passagem para um governo de regulação neoliberal, “a partir daí, não apenas o modo de regulação mas o próprio regime de acumulação transformaram-se em objeto de sucessivos ajustes estruturais que, ao fim e ao cabo, asseguraram o nascimento do pós-fordismo financeirizado no país”.

Uma parcela da classe trabalhadora só teria forte expressão no Estado com a permanência do Partido dos Trabalhadores no poder presidencial de 2003 até 2016, principalmente, nos dois primeiros mandatos, nos quais foi possível frear algumas mudanças nas leis que afetariam a proteção ao trabalho. O Projeto de Lei n.º 4.302/98, que tratava da terceirização das relações de trabalho, foi, por exemplo, retirado de votação em 2003, quando,

a pedido das Centrais Sindicais, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva encaminhou essa solicitação à Câmara dos Deputados (Dieese, 2017).

Mas o movimento do empresariado persistiria apresentando um novo Projeto de Lei (PL n.º 4.330/2004) com o mesmo objetivo de estender a terceirização a todas as atividades econômicas. Em resposta, a Central Única dos Trabalhadores (CUT), cria, no mesmo ano, 2004, o Grupo de Trabalho de Terceirização.

Nos anos de luta contra o PL n.º 4.330/04, respaldados em pesquisa e na atuação junto à classe trabalhadora, o movimento sindical atuou para frear a expansão da terceirização, enquanto propunha medidas para melhorar a situação dos trabalhadores já em relações de trabalho terceirizadas, como a proposta do PL n.º 1.621/07, de autoria do Deputado Federal Vicente Paulo da Silva (PT), que objetivava a igualdade de condições de trabalho e remuneração entre trabalhadores diretos e indiretos; o direito à informação prévia; a responsabilidade solidária da empresa contratante pelas obrigações trabalhistas; a penalização das empresas que descumprirem as obrigações trabalhistas, inclusive, dando calotes nos trabalhadores.

A luta do movimento sindical se intensificou nos anos seguintes, conseguindo, em 2013, a suspensão da tramitação do PL n.º 4.330/04 e abertura do debate com o Governo Federal. Em sequência, a CUT e o Dieese atualizaram os dados sobre a terceirização no país, lançando, em 2014, uma nova versão do *Dossiê Terceirização e Desenvolvimento: uma conta que não fecha*.

Em 2015, o PL n.º 4.330/04 volta à pauta do Congresso Nacional, é aprovado, mas permanece no Senado. Contudo, a “forte articulação das entidades patronais conseguiu o desarquivamento e a re colocação do PL n.º 4.302/1998 na pauta da Câmara” (Dieese, 2017, p. 8).

A datar de 2016, após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, as políticas de austeridade se espalharam e, no início de 2017, não só a Lei da Terceirização, como a Reforma³⁴ Trabalhista, são aprovadas. Baseada nesse contexto, a professora e pesquisadora Márcia de Paula Leite (2021) defende que o movimento sindical promoveu “uma árdua resistência à institucionalização da regulação pretendida pelo empresariado, a qual só diminuirá com o golpe de 2016” (Leite, 2021, p. 6), assim, formula a tese de que “a

34 A partir de uma perspectiva crítica, alterações promovidas na legislação, que não melhoram as condições de vida e de trabalho da população, são consideradas contrarreformas.

capacidade de intervenção do movimento sindical consistiu num dos fatores que levaram as classes dominantes a promover o impeachment de 2016” (Leite, 2021, p. 1).

É importante ressaltar que o movimento dos trabalhadores conseguiu vitórias que impediram, por mais de uma década, a generalização do trabalho terceirizado para as atividades-fim e o enfraquecimento da proteção trabalhista. Porém, *pari passu*, ocorria o crescimento de vínculos de trabalho terceirizados no país. Como explica Braga (2017), o capitalismo periférico não pode prescindir de altos níveis de precarização, desse modo, o crescimento do emprego no país esteve vinculado aos contratos de trabalho terceirizados, “[d]e cerca de 3 milhões de trabalhadores prestando serviços para outras empresas em 2002, fomos para 12,7 milhões de trabalhadores terceirizados em 2013” (Braga, 2017, p. 107).

Com a aprovação das novas leis, em 2017, o regime de acumulação por espoliação³⁵ (Harvey, 2004) ganha mais relevância, propiciando um novo vigor à acumulação de capital. Nesse sentido, para Ruy Braga (2017, p. 82), o objetivo não declarado do golpe de 2016 foi o de “assegurar a transição mais rápida possível de um regime de acumulação apoiado predominantemente na exploração do trabalho assalariado barato para um regime de acumulação centrado na espoliação dos direitos dos trabalhadores”.

Tais legislações levaram ao extremo, no Brasil e em diversas partes do mundo, as análises feitas por David Harvey em 1989 (*The Condition of Postmodernity*), quando apontou os contratos terceirizados como o cinturão descartável das empresas³⁶. Agora, o núcleo também está totalmente aberto para os contratos temporários e subcontratados.

A terceirização serve para contratar com salários reduzidos e benefícios restritos, em relação aos empregados regulares. Por mais que tenha o custo da intermediária, a empresa contratante fica livre de uma série de responsabilidades civis e trabalhistas. Campos (2018), apoiado nos trabalhos de Barros (2006) e Delgado (2006), aponta que um dos possíveis conceitos de terceirização é o que destaca o afastamento entre as dimensões jurídicas e econômicas da relação de trabalho, na qual o “trabalhador labora para uma empresa (chamada de ‘contratante’), mas todos os direitos relacionados ao seu trabalho estão ligados a outra – uma empresa intermediária, denominada ‘contratada’” (Campos, 2018, p. 144).

35 No processo de acumulação por espoliação, em nome de uma política de austeridade, são subtraídos os direitos conquistados e expandida a precarização dos serviços sociais. Como Ruy Braga (2017, p. 16) aponta, verificar a existência da acumulação por espoliação, “não implica afirmar que a acumulação por extração do mais-valor ou por comércio desigual desapareceu, mas que ela já não é suficiente no capitalismo tardio”.

36 “A atual tendência dos mercados de trabalho é reduzir o número de trabalhadores ‘centrais’ e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos quando as coisas ficam ruins” (Harvey, 2008, p. 144).

Aqui cabe a distinção entre terceirização interna, quando a contratação do trabalho acontece por meio de empresas terceiras e terceirização externa, quando as empresas começam a externalizar partes do processo produtivo (Leite, 2021). Acrescenta-se a isso o fato de que, muitas vezes, a empresa intermediária se quer existe, “ela se transmuta na figura do próprio trabalhador que se auto emprega” (Leite, 2021, p. 2). Nessa crescente responsabilização de terceiros e individualização das responsabilidades, a exploração do trabalho se intensifica, como nos casos da uberização e da pejetização³⁷.

Ao discutir as reformas recentes da legislação trabalhista no Brasil e na França, Adalberto Cardoso e Christian Azais (2019) encontram que as justificativas defendidas pelos reformuladores são idênticas nos dois países. Tratam-se de promessas de “[m] odernização das relações de trabalho, geração de empregos (e combate ao desemprego), crescimento econômico, melhoria da renda dos trabalhadores e das condições de trabalho” (Cardoso; Azais, 2019, p. 307), no entanto, pesquisas têm confirmado que no lugar de maior especialização e produtividade encontra-se maior precarização das relações de trabalho e menores custos para as empresas, gerando mais insegurança para os trabalhadores.

Em suma, como apontam Cardoso e Azais (2019, p. 307-308), tais mudanças:

afetam dimensões centrais das relações de trabalho. A lei da terceirização brasileira abriu as portas para contratos com baixa proteção legal, e a Reforma introduziu modalidades ainda mais precárias de contratação, como os contratos intermitentes, parciais, autônomos e outros; flexibilizou a jornada de trabalho, permitindo o emprego de jornadas de 12 por 36 horas em todos os setores da economia, redução de intervalos para almoço, negociação das férias, redução do tempo computado como horas extras etc.; permitiu a redução da remuneração, com possibilidade de o trabalhador receber menos do que o salário mínimo, com introdução de remuneração por hora, por produtividade, por gorjetas etc.; flexibilizou normas de saúde e segurança no trabalho, incluindo trabalho insalubre da mulher gestante; fragilizou os sindicatos, com mudanças na forma de financiamento das entidades e redução de seu papel de intermediário nas relações contratuais entre patrões e empregados; impôs sérios obstáculos ao acesso à Justiça do Trabalho por parte dos trabalhadores, como o fim do princípio da gratuidade da justiça, dentre outras medidas.

Em relação às consequências da terceirização sobre os sindicatos, Pelatieri *et al.* (2018) defendem que a fragmentação da representação sindical e a possibilidade de criação de vários sindicatos frágeis e sem tradição de atuação, diminuiu o poder de negociação dos trabalhadores nos acordos coletivos. Nesse seguimento, como assegura Harvey, 2016, p. 114), “[d]o ponto de vista do capital, é útil, ou até mesmo crucial, que haja um mercado de trabalho

37 O termo “refere-se à prestação de serviço por empresa de uma só pessoa (Pessoa Jurídica), um mecanismo que, como já sublinhado, burla a legislação trabalhista ao transformar um contrato de trabalho em um contrato de prestação de serviços entre a pessoa jurídica do empregado e a empresa contratante” (Silva, 2021, p. 5).

segmentado, fragmentado e extremamente competitivo. Isso cria barreiras à organização coerente e unificada dos trabalhadores”.

Severo (2016), no artigo *Terceirização: o perverso discurso do mal menor*, ao criticar as relações de trabalho terceirizado lembra a crítica marxiana aos “atravessadores”, parte da engrenagem do capital para maximizar a exploração do trabalho. O verdadeiro empregador é quem precisa e usufruiu do serviço, portanto, defende a autora, a terceirização é apenas uma “máscara”. No contexto de relações de trabalho terceirizadas, ainda há de se considerar a existência de situações de trabalho infantil e trabalho análogo à escravidão.

Nessa mesma esteira, no artigo *A terceirização como porta de entrada do trabalho escravo*, Oliveira (2023), trazendo o caso recente dos trabalhadores resgatados em vinícolas gaúchas, que estavam vinculados a duas empresas terceirizadas, aponta que a ligação entre terceirização e trabalho análogo à escravidão não é algo novo ou eventual.

E, além do mais, em artigo para o jornal *Correio Braziliense*, sobre o mesmo caso, o Procurador-Geral do Ministério Público do Trabalho entre anos de 2015-2019, Ronaldo Fleury, defende que, nas “últimas décadas, o direito do trabalho foi demonizado como sinônimo de atraso e de obstáculo para o desenvolvimento do país” (Fleury, 2023, p. 1), sendo agravado nos últimos 6 anos, com a aprovação da Lei da Terceirização e da Reforma Trabalhista, com as quais os benefícios foram “apenas aos empregadores — aos maus empregadores — que viram diminuir o número de ações trabalhistas sem que diminuíssem as fraudes e minguar a força dos sindicatos com quedas nas arrecadações de cerca de 90%” (Fleury, 2023, p. 1).

Segundo Fleury (2023, p. 1), por meio de dados do Observatório *Smartlab* do Ministério Público do Trabalho e OIT, em 2017, “94% dos trabalhadores submetidos a condições análogas à escravidão resgatados eram terceirizados”. A esse respeito, no artigo *O STF, a terceirização e a perversa conexão com a escravização no Brasil*, publicado no jornal *Brasil de Fato*, a juíza do Trabalho, Ana Paula Alvarenga Martins (2023, p. 1), acrescenta que “segundo os dados do Observatório da Erradicação do Trabalho Escravo e Tráfico de Pessoas, do Ministério Público do Trabalho, 80% das trabalhadoras e trabalhadores resgatados da escravização entre 2002 e 2022 no Brasil, eram negros e pardos”. Mesmo diante desses dados, em 2018,

a maioria dos ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) optou por julgar constitucional a irrestrita terceirização, vigorosamente defendida por empresários,

parlamentares e até por alguns magistrados do trabalho, supervalorizando o princípio da livre iniciativa empresarial em detrimento dos princípios do valor social do trabalho, da dignidade do trabalhador e da justiça social. Com isso, consolidou-se o entendimento de que é possível existir empresa sem empregados, apenas com terceirizados (Fleury, 2023, p. 1).

No caso dos trabalhadores resgatados nas vinícolas do Rio Grande do Sul, além das condições de trabalho análogas à escravidão, ainda foram constatadas situações de tortura mediante choques elétricos, spray de pimenta e espancamento (Fleury, 2023, p. 1). As empresas principais, “mascaradas” pela terceirização, como analisou Severo (2016), publicaram apenas notas repudiando a ação de suas intermediárias.

Dificilmente esse modelo de contratação terá um retrocesso, o que se pode fazer é a regulamentação de forma mais favorável aos trabalhadores. Atualmente tramita o projeto de Lei n.º 861, de 2023, de iniciativa do Deputado Federal André Figueiredo (PDT/CE), que determina que, nos casos de terceirização da mão de obra, o contratante, pessoa física ou jurídica, será responsável por impedir que os trabalhadores sejam submetidos a condições análogas as de escravo.

Nessa trama que se apresenta como “dos males, o menor”, a conquista que colocou os direitos trabalhistas no capítulo dos *Direitos e Garantias Fundamentais* da Constituição Federal de 1988 é ignorada, sobressaindo os interesses dos administradores do capital, que são claros em seus interesses. Fato demonstrado na exposição do então eleito Presidente da República, Jair Bolsonaro, no qual expõe que “[e] les (empregadores) têm dito, não sou eu, ‘um pouquinho menos de direito e emprego’ ou ‘todos os direitos e menos emprego’”³⁸, acrescentando, na mesma entrevista, ao comentar sobre a reforma trabalhista, “[a] lguns números de ações trabalhistas já diminuíram pela metade, mas hoje em dia continua sendo muito difícil ser patrão no Brasil, não há dúvida” (Araújo; Murakawa, 2018, p. 1).

Como já citado, a terceirização já era expressiva no Brasil antes das reformas de 2017. Segundo dados do próprio empresariado, a partir da Confederação Nacional da Indústria (CNI), apresentados no dossiê “Terceirização”, da Sondagem Especial realizada em 2016 (CNI, 2017b, p. 1), que teve como amostra 3.048 empresas, sendo 1.198 pequenas, 1.152 médias e 698 grandes, “aproximadamente 63,1% das empresas industriais (transformação, extrativa e construção) utilizam serviços terceirizados”, sendo que 88,9% das empresas afirmam que contratam serviços terceirizados devido à redução de custos (CNI, 2017b, p. 1).

³⁸ Esse mesmo posicionamento foi apresentado por Jair Bolsonaro em algumas entrevistas durante a campanha eleitoral de 2018, na qual disputava a Presidência da República pelo PSL. Um exemplo foi a entrevista concedida ao Jornal Nacional em 28 de agosto de 2018.

A publicação da CNI defende que “a redução de custo não está relacionada com redução de salários e de custos trabalhistas”, mas é resultado da “a otimização do processo produtivo” (CNI, 2017b, p. 4).

Não obstante, os dados publicados pela CUT (2014) revelam que a remuneração³⁹ para esse grupo foi 24,7% menor, além de maiores jornadas de trabalho e da alta rotatividade dos trabalhadores terceirizados, “a permanência no trabalho é de 5,8 anos para os trabalhadores diretos, em média, para os terceiros é de 2,7 anos” (CUT, 2014, p. 15), engrossando as fileiras dos trabalhadores que alternam entre períodos de trabalho formal, informal e de desemprego, como citado em Cardoso (2019).

Sendo assim, o dossiê da CUT desmistifica a ideia de que terceirização significa mais emprego, revelando que a relação de trabalho terceirizada, ao aumentar a exploração do trabalho, faz o contrário do que prega, não aumenta o emprego, mas reduz os postos de trabalho, ao praticar “jornadas maiores e ritmo de trabalho exaustivo” (CUT, 2014, p. 9).

Nesse sentido, Druck *et al.* (2018) entendem a terceirização como sinônimo de subcontratação, questionando por quantas trocas de crachás um trabalhador passa, desde as falências das contratantes, que também implica no tempo de trabalho para o direito às férias remuneradas. Ou seja, na situação de conseguirem outro emprego em seguida, o tempo de serviço para usufruir o direito às férias, por exemplo, é zerado, o que leva a uma sequência de trabalho sem descanso remunerado anual.

Sob o título *Terceirizar a atividade-fim é alugar o trabalhador*, a pesquisadora e procuradora do trabalho do Ministério Público do Trabalho, Vanessa Patriota da Fonseca, explica que a terceirização surge, a princípio, para responder por um serviço. Por exemplo, o fornecimento de serviço de alimentação em uma fábrica de brinquedos. Porém, buscando o barateamento da força de trabalho passa-se a defender e aprovar, como já apresentado, que o trabalho principal da empresa seja terceirizado, o que, segundo a autora, significa uma “locação” do trabalhador, “[é] intermediar mão de obra” (Fonseca, 2018, p. 96).

A autora, em seus argumentos, questiona as reais vantagens da terceirização, já que, se se coloca um intermediário, a empresa contratante precisa considerar também o lucro da empresa contratada, o que, em tese, aumentaria os custos da produção. Assim, a autora

39 Inclusive, o STF entendeu como legítimo o pagamento de salários diferentes para trabalhadores terceirizados que exerçam a mesma atividade que os trabalhadores diretos.

questiona o que está por trás da terceirização que a torna tão desejada pelas empresas, entendendo que:

[a] contratação de trabalhadores por meio de terceiros para desenvolver atividades finalísticas da contratante só pode implicar diminuição de custos se a contratada não investir em prevenção de acidentes e em equipamentos de proteção coletiva e individual, pagar salários menores, não pagar horas extras, não depositar o Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), deixar de conceder os intervalos para descanso para que o trabalhador labore mais etc. A tomadora de serviços arca com o lucro da terceirizada, mas, com a redução de salários e benefícios, a contratação finda sendo vantajosa para ela. Do contrário, a conta não fecharia. Que vantagem teria a fábrica em contratar um trabalhador por meio de terceiros para fazer o serviço que ela sabe como deve ser feito?

Não é outra coisa senão sonegação de direitos e precarização do trabalho que o MPT constata nas suas inúmeras investigações, em que fica evidente a contratação de trabalhadores através de empresas interpostas para o desenvolvimento de atividades essenciais da tomadora de serviços (Fonseca, 2018, p. 97).

Além de todo o exposto, quando as empresas diminuem o número de seus empregados diretos e fatiam a produção em prestadoras de serviço, ela afeta as conquistas das leis de cota de contratação de pessoas com deficiência e beneficiários reabilitados, prevista no art. 93 da Lei n.º 8.213 de 1991 e a cota de contratação de aprendizes, prevista no art. 429 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), já que essas leis colocam um número mínimo de funcionários para que seja obrigatório o cumprimento da contratação por cota.

Nesse seguimento, essa situação impressiona, também, o número de integrantes da Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (Cipa) e do Serviço Especializado em Medicina e Segurança do Trabalho (SESMT) e, dessa forma, em concordância com Fonseca (2018, p. 99),

embora no ambiente laboral permaneça a mesma quantidade de trabalhadores, aqueles contratados por terceiros não compõem a base de cálculo da Cipa e do SESMT, prejudicando a fiscalização do cumprimento de normas de segurança e saúde no trabalho e favorecendo o aumento dos índices de acidentes.

A Lei n.º 13.429/2017 também muda a relação dos contratos de trabalho temporário, que passaram de 90 dias para 180 dias, prorrogável por mais 90 dias, consecutivos ou não, quando comprovada a manutenção das condições que o justifique.

Ainda substituiu a responsabilidade solidária pela subsidiária, e em nenhuma das leis aprovadas em 2017 consta “previsão de mecanismos que assegurem que as contratadas tenham capital suficiente para arcar com os créditos trabalhistas, nem de mecanismos de fiscalização eficazes” (Fonseca, 2018, p. 108).

Portanto, a terceirização é uma ótima opção para enxugar os custos das empresas, enquanto precariza as relações de trabalho. Não é à toa que, nessa pesquisa da CNI realizada em 2016 e publicada em 2017 (2017b), das empresas que utilizam serviços terceirizados, 84% responderam que planejam manter ou aumentar a terceirização, apontando a insegurança jurídica como o principal obstáculo às empresas que terceirizam. Dado reafirmado na Sondagem 70, publicada em dezembro do mesmo ano, com o tema *Reforma Trabalhista*.

Ao pesquisar 3.056 empresas, sendo 1.193 pequenas, 1.161 médias e 702 grandes, no período 2 a 17 de outubro de 2017, ou seja, após a aprovação das novas leis trabalhistas, a sondagem da CNI apontou que os empresários consideram como o maior ganho da Reforma Trabalhista a redução da insegurança jurídica (CNI, 2017a). Isso significa, para os empresários, o fim das preocupações na contratação de trabalho para atividades-fim e atividades-meio, que geraram milhares de processos trabalhistas questionando a contratação para atividade-fim, o que era proibido.

Com base em uma análise crítica, entende-se que o ganho com a redução da insegurança jurídica para os empresários significa perdas trabalhistas para os trabalhadores. Como Leite (2021) aponta, a Lei n.º 13.429/2017 ao estabelecer

que a responsabilidade da empresa tomadora seja apenas subsidiária, caso a empresa de locação de mão de obra não cumpra com suas obrigações trabalhistas, (...) o trabalhador só pode acessar a Justiça do Trabalho depois que se esgotem todas as tentativas de cobrança da terceirizada (Leite, 2021, p. 9-10).

Os principais motivos para acessarem a justiça do trabalho são o não pagamento do Fundo de Garantia do Tempo de Serviço (FGTS), das férias e do décimo terceiro salário; do atraso de salário e do não pagamento de horas extras.

Em sua crítica ao trabalho terceirizado, o dossiê elaborado pela CUT em colaboração com o Dieese, sintetiza, em quatro faces, os principais problemas das relações de trabalho a partir da terceirização: 1) não cumprimento das obrigações trabalhistas, especialmente a rescisão do contrato de trabalho ao final dos contratos de prestação de serviços; 2) condições precárias de trabalho que levam a doenças, acidentes e mortes; 3) rebaixamento dos direitos dos trabalhadores terceirizados quanto aos trabalhadores diretos, como diferença entre remunerações e benefícios; 4) discriminação, que, de acordo com a CUT:

ocorre pela distinção criada nos locais de trabalho entre trabalhadores diretos e terceiros, seja porque o tipo de trabalho desenvolvido pelo terceirizado é

considerado menos importante, seja pelas desigualdades de salário, qualificação, jornada e condições de trabalho (CUT, 2014, p. 29).

As pesquisas também apontam que os trabalhadores acabam ficando subordinados a duas gerências, recebendo ordens diretamente, tanto da empresa prestadora de serviço, quanto da contratante, o que é proibido pela lei, que determina que apenas a prestadora de serviço deve cobrar o trabalhador. Apesar de ser muito comum na terceirização, é irregular, pois a subordinação do empregado à contratante caracteriza vínculo empregatício.

Os dados do setor petroquímico são um bom exemplo do patamar que já alcançava a terceirização antes mesmo das mudanças de 2017. Ao analisar a terceirização na Petrobras, o dossiê publicado pela CUT (2014, p. 43) apresenta que em 2013 os trabalhadores diretos,

eram pouco mais de 62 mil, já os terceirizados, 320 mil, o que representa uma relação de 5 terceirizados para cada trabalhador próprio. Quando consideramos todo o Sistema Petrobras, não apenas a Petrobras Controladora, o número de terceirizados atinge 360 mil, contra 86 mil diretos.

Além da terceirização, outro conceito que caracteriza o mercado de trabalho brasileiro é o da informalidade. Debatendo sobre o tema, Luiz Antonio Machado da Silva (2002) aponta que do seu surgimento nos anos 1960 até o início dos anos 1980, o conceito de informalidade era bem delineado, servindo para um debate estruturado. Nas últimas décadas, sua generalização tem levado ao esvaziamento do seu sentido, tornando-o um termo vago, que quando usado estatisticamente representa apenas a descrição de ‘trabalhadores sem carteira assinada’. Mas mesmo com esse limite, ‘informalidade’ ainda representa um termo crítico.

O problema, aponta o autor, é que esse conceito está sendo substituído por empregabilidade/empreendedorismo, que adquire um sentido oposto ao da crítica. Atuando como mecanismo de convencimento ideológico, o novo par pretende mascarar a exploração e a dominação no mundo do trabalho, favorecendo a reconstrução de “uma cultura do trabalho adaptada ao desemprego, ao risco e à insegurança” (Silva, 2002, p. 81).

Pelo exposto até aqui, pode-se concluir que não é possível garantir a permanência da adesão e do consentimento dos trabalhadores aos novos modos de organização do trabalho, cada vez mais precarizados, sem um aparato ideológico que individualiza a responsabilidade pela posição que se ocupa no mundo do trabalho.

2.2.1 A relação entre educação e trabalho: os impactos para os egressos da educação profissional e tecnológica

Com a análise dos dados publicados no Suplemento de Educação 2016, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad Contínua), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pesquisadores do Dieese (2018) analisaram a situação dos trabalhadores que participaram de cursos de qualificação profissional ou de cursos técnicos de nível médio. Com o objetivo de fornecer subsídios à reflexão sobre as relações entre educação e trabalho, tal análise abarcou as taxas de desocupação e de inatividade, como também a qualidade dos postos de trabalho dos ocupados.

A pesquisa apontou que quase metade dos egressos de cursos profissionalizantes (47,7%) nunca trabalhou na área em que se qualificaram. Os principais motivos apontados foram a “falta de vaga para trabalhar na área” (31,1%) e “ter conseguido emprego em outra área” (16,2%). Entretanto, quando se consegue uma ocupação, os egressos de cursos técnicos de nível médio ou de qualificação profissional conquistam um acréscimo de aproximadamente 20% nos rendimentos médios recebidos.

Esse dado foi confirmado por pesquisa recente publicada pelo IPEA, na qual se analisa o retorno da educação técnica no Brasil, no período de 2007 até 2018. Analisando as novas oportunidades em relação à formação técnica de nível médio, o trabalho de Rosa, Cruz e Araújo (2023), baseado em um estudo em painel, considerando grupos de trabalhadores com ocupações técnicas e não técnicas, retirados da Rais e identificando as ocupações por meio do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), identificam um prêmio salarial positivo para todos os trabalhadores em ocupações técnicas, entre 21,3% e 24,9%.

Os autores identificaram, também, outras pesquisas que revelam ganhos de até 24% para os portadores de diploma do curso técnico, além de apontarem uma redução do tempo de desemprego. Concluindo, assim, “que a educação técnica oferece, no curto e no longo prazo, boas oportunidades de uma melhor inserção no mercado de trabalho” (Rosa; Cruz; Araújo, 2023, p. 45).

Contudo, levando em consideração a qualidade e as condições de trabalho no país, os dados levantados pelo Dieese (2018, p. 7) trazem números que revelam o baixo patamar dos salários. Mesmo considerando o prêmio salarial, a pesquisa aponta que a maioria que concluiu esses cursos (entre 60% e 70%) “ganham até 2 salários-mínimos, acompanhando – mesmo que em melhor patamar – o comportamento da remuneração do total dos ocupados”. Deve-se levar em consideração que é prática comum nas empresas o recurso de elevar os ganhos dos

trabalhadores por intermédio do incremento de auxílios (alimentação, combustível, prêmio, entre outras nomenclaturas), benefícios esses que não são considerados para fins previdenciários.

Já em relação ao indicador “taxa de desocupação”, a pesquisa publicada pelo Dieese (2018) evidencia o problema das oportunidades de emprego, revelando que o público com qualificação profissional e a formação técnica de nível médio possui, na média geral, taxas de desocupação próximas (10,7% e 11,9%, respectivamente) a do total da população, que foi de 11,3% em 2016. Esses dados melhoraram nos últimos anos. A PNAD contínua de 2022 aponta a existência de uma taxa de desocupação de 8,9% para os que concluíram a qualificação profissional e 8,3% para os que concluíram o curso técnico de nível médio, enquanto a taxa média de desocupação da população que não concluiu esses cursos foi de 10,9%.

Voltando à análise para os alunos egressos dos cursos que compõem o itinerário formativo em Técnico em Eletrotécnica, na busca por oportunidades de trabalho, esse público encontra o cenário da terceirização, da informalidade e do empreendedorismo.

Segundo dados do Dieese (2010), a terceirização no setor elétrico cresce em abundância desde os anos 1990, quando se inicia no Brasil as privatizações das empresas públicas de energia. E como os dados da própria CNI (2017b) confirmam, a indústria contrata, cada vez mais, por meio da terceirização e até da quarteirização. O próprio empreendimento Porto do Açu, objetivo de atuação profissional de muitos alunos, é formado por empresas que contratam outras empresas.

Em relação à indústria petroquímica, outro campo de atuação de interesse dos alunos, ser um funcionário efetivo, concursado, é para minoria da força de trabalho. Nas plataformas de petróleo, por exemplo, as desvantagens de serem terceirizados, atuando em um emprego de alto risco, estão presentes nas diferenças dos dormitórios, nas escalas, nos dias de folga, nos salários e benefícios, e no risco diário de perder o emprego.

Quanto às opções de trabalho informal ou de empreendedor, esse último, conta com a proteção da Lei n.º 128/2008⁴⁰. Todavia, tais relações de trabalho, como já apontadas nesta pesquisa, precisam ser interpretadas criticamente, considerando a fase atual do capitalismo que exacerba a “exploração de si mesmo”.

40 Pesquisas confirmam que a criação do Microempreendedor Individual (MEI) possibilitou que milhões de brasileiros passassem a contribuir com a previdência social (Cardoso, 2016), ainda que com elevada inadimplência (Ipea, 2018).

A defesa pelo empreendedorismo e pelo trabalho informal escondem a insegurança de um trabalho que mescla períodos de intensidade e o prolongamento da jornada de trabalho quando a procura pelo serviço está em alta e períodos de nenhuma atividade (e nenhum rendimento), quando não há procura pelo serviço. Como explica Arroyo (2017, p. 78), esse é o tipo de relação de trabalho na qual o trabalhador não sabe a hora que entra e que sai do trabalho, criando “o seu tempo a partir dos tempos de sobrevivência. Conseqüentemente, não é um tempo que ele cria como bem quer. Esse tempo tem que ser criado em função do ganho de cada dia. O tempo dele é tão instável quanto a sua forma de trabalhar”.

Ao mesmo tempo, é necessário considerar que a rigidez do trabalho formal estimula o desejo por iniciativas consideradas autônomas. Em síntese, a situação no mercado de trabalho é fundamental nessa discussão, mas não se pode esquecer que a gênese do problema está na exploração do trabalho.

Por fim, é necessário deixar em evidência que esse debate não tem o interesse de apresentar um fatalismo quanto às oportunidades de trabalho dos egressos. Trata-se de uma apresentação dos desafios de inserção no mercado de trabalho nacional, fenômeno que não é exclusivo do Brasil, mas que ganha relevo e importância em países que não vivenciam uma proteção social forte. Tal apresentação mostra a relevância da formação crítica dos trabalhadores, que conhecendo a totalidade da realidade social estarão mais preparados para enfrentarem o espraçamento dessas novas formas de trabalho, cada vez mais desprotegidas.

2.3 CLASSE TRABALHADORA EM MOVIMENTO

A teoria histórico-crítica explica que, enquanto mercadoria, a força de trabalho é levada ao mercado pelo seu possuidor, o trabalhador. Essa negociação só é necessária porque o seu possuidor original não tem os outros meios fundamentais ao processo produtivo, não podendo transformar a potência de sua força de trabalho em produto. Dessa maneira, sua força de trabalho lhe serve apenas como valor de troca. Enquanto mercadoria, a força de trabalho é valor de troca para seu possuidor e valor de uso para quem detém os outros meios produtivos (matérias primas, máquinas, etc.). Essa troca só é possível porque o trabalhador é juridicamente livre.

Como apresenta Marx (2013, p. 244), a separação entre o trabalhador e os meios produtivos é condição sem a qual o modo de produção capitalista não pode existir,

para transformar dinheiro em capital, o possuidor de dinheiro tem, portanto, de encontrar no mercado de mercadorias o trabalhador livre, e livre em dois sentidos: de ser uma pessoa livre, que dispõe de sua força de trabalho como sua mercadoria, e de, por outro lado, ser alguém que não tem outra mercadoria para vender, livre e solto, carecendo absolutamente de todas as coisas necessárias à realização de sua força de trabalho.

À vista disso, é necessário perceber essa relação como uma relação de troca entre dois possuidores de mercadoria, um que possui a força de trabalho e o outro que possui os meios produtivos, ou seja, para que o primeiro tenha interesse em negociar sua mercadoria é preciso que ele esteja alienado das condições necessárias para colocar sua força de trabalho em ação.

Assim que o capitalista adquiriu no mercado uma mercadoria peculiar, única, capaz de gerar valor, o resultado do trabalho dessa mercadoria também será dele. Ao ser consumida, a mercadoria força de trabalho produz mais do que custou e por meio dessa relação é possível obter a mais-valia, logo, o trabalhador, ao dispor no mercado sua força de trabalho, oferece ao capitalista que a adquire não só o equivalente ao seu trabalho, mas um acréscimo que o capitalista toma como seu.

Como explica Marilda Iamamoto (2008), o capitalista emprega nessa troca seu capital variável, porque a força de trabalho é fonte de valor, fazendo crescer todo o capital. Por conseguinte, estabelece-se a diferença específica da produção capitalista.

a força de trabalho é comprada, aqui, não para satisfazer, mediante seu serviço ou produto, às necessidades pessoais do comprador. O objetivo perseguido por este último é a valorização de seu capital, a produção de mercadorias que contêm mais trabalho do que o que ele paga (...)" (Marx, 2013, p. 695).

Ou seja, a produção de excedentes é a lei absoluta desse modo de produção. É importante salientar que o capitalista

que suga trabalho não pago diretamente dos trabalhadores e o fixa em mercadorias, é, de certo, o primeiro apropriador, porém de modo algum o último proprietário desse mais-valor. Ele tem ainda de dividi-lo com capitalistas que desempenham outras funções na totalidade da produção social, com o proprietário fundiário etc. O mais-valor se divide, assim, em diversas partes. Seus fragmentos cabem a diferentes categorias de pessoas e recebem formas distintas, independentes entre si, como o lucro, o juro, o ganho comercial, a renda fundiária etc. (Marx, 2013, p. 639).

Segundo esse contexto de expropriação, Marx entende a classe trabalhadora como, potencialmente, o sujeito histórico de uma transformação emancipadora. Destarte, essa seção aborda os entendimentos que cercam o conceito de classe trabalhadora atualmente e a classe trabalhadora propriamente em ação.

Mattos (2019) explica que o termo classe era usado, no final do século XVIII, para designar categorias de trabalho. Já no decorrer no século XIX, em língua francesa, surgem as expressões que separam os grupos a partir das relações desiguais que travam, como classe dominante, classe burguesia e classe trabalhadora. Contudo, durante algum tempo, os próprios trabalhadores a utilizavam como referência a profissões ou ao ofício (classe dos mineiros, entre outras).

Apoiado nos estudos de Briggs (1960), Mattos (2019) aponta que por volta de 1840 os trabalhadores submetidos a uma mesma situação social começaram a se autodefinir como “classe trabalhadora”, no singular. Foi nesse momento

que Engels e Marx perceberam a potencialidade transformadora da ação social dessa classe. Não o fizeram por uma clarividência teórica ou analítica, mas porque a linguagem de classe era utilizada por um movimento social – com o qual se identificaram – capaz de causar um impacto político significativo na época (Mattos, 2019, p. 31).

O autor explica que a classe trabalhadora não é sinônimo de classe operária, como algumas traduções fizeram parecer. Na esteira do filósofo francês Bensaïd (2008), elucida que Marx fala de proletários, que é um termo mais rigoroso e abrangente, que está associado aos trabalhadores que têm apenas a sua força de trabalho para vender (Mattos, 2019). Em síntese, Mattos (2019) faz referência ao filósofo político Alex Callinicos, que aponta que Marx não identificou a classe trabalhadora por um grupo particular de ocupações, portanto,

(...) [a]linhado com o entendimento geral, relacional, de classe em Marx, o proletário é mais bem definido como: a) compelido, pela ausência de acesso aos meios de produção, a vender sua força de trabalho; b) o uso dessa força de trabalho no interior do processo de produção é submetido à supervisão e controle do capital e seus agentes. Por esse critério, a classe trabalhadora cresceu consideravelmente no presente século [século XX] (Mattos, 2019, p. 40 *apud* Callinicos, 2009).

Dessa maneira, a obra de Mattos (2019) defende a tese de que permanece válida a perspectiva analítica do materialismo-histórico, que coloca em destaque a classe trabalhadora como categoria de análise e sujeito político. Esclarece, também, que quando se discute classes com base no consumo, na renda e no mercado (classes A, B, C, D, E), ofusca-se as categorias de análise que permitem perceber os conflitos sociais fundamentais que permeiam as classes sociais⁴¹.

41 Como explica Ruy Braga (2017, p. 16), “[c]lasse não é sinônimo de pobreza ou de riqueza: um operário muito qualificado numa empresa ultramoderna pode ter um rendimento (salário) mais elevado do que um ‘microburguês’, por exemplo, um pequeno comerciante de uma favela carioca. O que existe, sim, são estratos sociais médios oriundos de diferentes classes sociais: proletários bem pagos, camponeses abastados, artesões,

Essa análise acaba ficando a serviço da perpetuação da ideologia competitiva, que reduz a classe trabalhadora a um conjunto de indivíduos competindo no mercado por renda e consumo. Em vista disso, é importante trazer para o texto as categorias classe trabalhadora e classe dominante, assim, “identifica as classes com base nas relações que homens e mulheres, vivendo em sociedade, estabelecem entre si para produzir e reproduzir-se socialmente” (Mattos, 2019, p. 11).

Em Marx (2013), o que impõe limites à formação de uma consciência autônoma é a alienação. Na sociedade de classes, o homem é expropriado do produto do seu trabalho e do sentido da sua atividade produtiva, logo,

[é] na própria materialidade das relações de trabalho (e de exploração) que os homens perdem o controle do que produzem, de como produzem e de por que produzem. E enquanto não recuperarem esse controle, não poderão atribuir sentido pleno ao trabalho (...) (Mattos, 2019, p. 72).

Na esteira de István Mészáros, em *A teoria da alienação em Marx*, Mattos (2019) apresenta que a alienação tem quatro aspectos principais: o homem está alienado da natureza; de si mesmo e de sua atividade; do seu ser como membro da espécie humana (ser genérico); e, dos outros homens. Nesse seguimento, como acrescenta Harvey (2016, p. 121): “[o]s trabalhadores são isolados e individualizados, alienados uns dos outros pela competição, alienados de uma relação sensual com a natureza (tanto de sua natureza como seres humanos sensuais e passionais quanto da natureza do mundo exterior)”.

Em *O Capital*, Marx (2013) explica que a relação entre os homens se apresenta como relações entre coisas, a produção humana é avaliada pelo seu valor de troca, e não pelo seu valor de uso, trata-se, então, da compreensão do caráter fetichista da mercadoria, que como explica Harvey (2016, p. 18), é entendido como as “várias máscaras, disfarces e distorções do que realmente acontece ao nosso redor”.

Mas, para Marx, como aponta Mattos (2019, p. 75), não basta desvendar esse fetiche, é necessário superar “as relações de classe que organiza a exploração do trabalho”. Conforme o autor, os ganhos extraordinários “obtidos pelo capital em virtude de sua organização tanto da divisão detalhada quanto da divisão social do trabalho se dão à custa do bem-estar mental, emocional e físico dos trabalhadores que ele emprega (Harvey, 2016, p. 121).

comerciantes etc. O rendimento de cada um desses estratos pode ser equivalente, pois ‘médio’, o que cria possibilidades comparativas entre eles. Mas a vida social destes permanece profundamente diferente”.

No livro *A rebeldia do precariado: trabalho e neoliberalismo no Sul global*, publicado em 2017, Ruy Braga defende que o precariado é uma parcela da classe trabalhadora, e não externo a ela, sendo formada por trabalhadores desqualificados ou semiqualeficado. Investigando os movimentos sociais dos últimos anos, o autor encontra nessa parcela da classe trabalhadora um protagonismo político no enfrentamento às políticas de espoliação. Defende, então, que “os diferentes movimentos insurgentes em escala nacional que se multiplicaram pelo Sul global após 2008, se apoia, principalmente, nos setores precários das classes trabalhadoras nacionais” (Braga, 2017, p. 221).

Investigando os movimentos recentes dos trabalhadores em três países: Portugal, África do Sul e Brasil, o autor encontra em Portugal a Associação de Combate à Precariedade – Precários Inflexíveis (PIS), criada em 2007 para denunciar “abusos trabalhistas, em especial o endividamento dos trabalhadores independentes junto à previdência social” (Braga, 2017, p. 188). Sua atuação envolveu a promoção de “assembleias e sessões de esclarecimento sobre os direitos trabalhistas, atividades como aulas de teatro, workshops de escrita criativa, lançamentos de livros e exposições de imagens” (Braga, 2017, p. 188).

O autor encontrou, ainda, movimentos convocados pelas redes sociais e pela Confederação Geral dos Trabalhadores Portugueses - Intersindical Nacional (CGTP). O resultado foram movimentos que uniram trabalhadores sindicalizados e não sindicalizados, avançando “na compreensão de que o movimento sindical não é um obstáculo à organização do precariado”⁴² (Braga, 2017, p. 192).

Já na África do Sul, Braga (2017) explica que na segunda metade dos anos 2000, o país viveu o superciclo das *commodities*. Tendo como o grande empregador o setor privado, a força de trabalho empregada cresceu com a terceirização e a subcontratação, com características de sub-remuneração, instabilidade e precariedade. No mesmo período, os partidos e os sindicatos ligados, historicamente, ao direito do trabalhador negro já não defendiam seus interesses, o que ficou em evidência nas greves de 2000, tanto na fábrica da Volkswagen em Uitenhage quanto na empresa petrolífera Engen, em Wentworth. No caso dos empregados da petrolífera, os trabalhadores mobilizaram suas forças por meio da criação do Fórum de Relações Industriais, ligada a um pequeno sindicato independente. Em 2008, o país já estava totalmente atrelado ao neoliberalismo.

42 O precariado é formado, segundo o conceito marxista do termo, “pela fração mais precária e mal paga da classe trabalhadora em contínuo trânsito entre, por um lado, o aprofundamento da exploração econômica e, por outro, a ameaça da exclusão social” (Braga, 2017, p. 213).

Na última década, destaca o autor, os sindicatos se mostram desinteressados em organizar trabalhadores incapazes de pagar por sua filiação e com a privatização dos serviços municipais, a maior parte da população não consegue ao menos manter os pagamentos dos serviços essenciais, como luz, energia e aluguel. Com o despejo dessas pessoas crescendo,

uma onda de protestos começou a ser gestada entre os grupos mais sensíveis à articulação dos diferentes modos de mercantilização, uma onda cujos protagonistas não seriam mais os sindicatos, mas os novos movimentos sociais organizados em torno das carências das comunidades pobre (Braga, 2017, p. 93).

No Brasil, o autor estudou a Jornada de Junho (2013), que teve como protagonista o jovem precariado urbano, um grupo formado por trabalhadores “não qualificados, não sindicalizados, semiqualificados e sub-remunerados” (Braga, 2017, p. 226). A cobrança levada às ruas girava em torno dos direitos à mobilidade urbana, à saúde e à educação. Sobre a educação, Braga (2017) ressalta a “intensificação da busca desses trabalhadores por qualificações produzida pelo aumento da competição laboral que faz com que eles recorram mais intensamente à educação como única via de progresso ocupacional” (Braga, 2017, p. 180). Logo, a luta em defesa dos direitos sociais e trabalhistas se espalha, retoma-se as greves⁴³ nos setores público e privados e, em 2015, a juventude periférica ocupou as escolas.

Os casos estudados por Braga (2017) auxiliam a reflexão sobre as atuais configurações das mobilizações e ações coletivas. Nesse sentido, pensando na unificação da classe trabalhadora, Mattos (2019, p. 230) sugere a apropriação da categoria *classes subalternas*, de Gramsci, entendidos como “grupos sociais, que embora se subordinem ao capital, podem distinguir-se por formas distintas de consciência social, cuja a tendência a unificação pode vir a manifestar-se em momentos específicos de agudização das lutas sociais”.

Em vista disso, tem importância os temas transversais, como gênero, raça, geração e família, assim Hirata (2014, p. 62) propõe “avançar em suas interconexões recíprocas (traduzidas nas noções de interseccionalidade e consubstancialidade)”. Como argumenta Harvey (2016),

[a] competição entre grupos sociais que lutam por uma posição na divisão do trabalho torna-se o principal meio de fazer com que os trabalhadores como um todo

43 Sobre a greve dos Garis da cidade do Rio de Janeiro, em 2014, Ruy Braga (2017, p. 242) escreve: “De fato, apenas tornando público um problema tratado como se fosse de domínio privado é que os subalternos podem reequilibrar minimamente a balança das forças sociais. E, durante a mais importante festa popular brasileira, exatamente na cidade do Carnaval, quando o mundo todo está admirando a beleza da folia carioca, o lixo acumulou-se nas ruas, lembrando a todos a importância desses homens e mulheres ‘invisíveis’. Assim, a greve tornou-se um incontornável assunto de domínio público”.

percam poder e o capital passe a exercer um controle cada vez maior e mais completo sobre o mercado de trabalho e o local de trabalho (Harvey, 2016, p. 114).

Dessa forma, contra a competição é preciso articular as diversas demandas que podem unir as frações da classe trabalhadora. Em síntese, essa seção procurou demonstrar que a reflexão sobre a classe trabalhadora será constantemente alimentada, pois essa só pode ser entendida como processo histórico.

Como evidenciou Thompson (2004, p. 11) “a classe é uma relação, e não uma coisa”. E mais, é necessário a compreensão do protagonismo da classe trabalhadora como sujeito político da transformação, principalmente, porque nessa etapa do capitalismo cada vez mais está fortalecida a ideia de que não existe antagonismo entre a classe trabalhadora e o capital.

Defende-se que o racional e sadio é que todos se comprometam com reprodução do capital, já que se trata de uma “grande equipe” e, como apresentado até aqui, basta esforço que é possível chegar na posição que almejar. Ou ainda, fazendo “parecer que somos todos capitalistas que ganham taxas diferentes de lucro a partir do nosso capital (humano ou outro)” (Harvey, 2016, p. 172).

A luta por direitos dentro dos limites do capitalismo não deve ser minimizada. Reivindicações por maiores salários, jornadas de trabalho menores, mais benefícios, igualdade racial e de gênero, entre outras pautas, fazem parte do conflito cotidiano e colocam freios ao domínio do capital, podendo, inclusive, preparar a classe trabalhadora para empreender outros movimentos de potencial revolucionário – como o fim da exploração do trabalho.

Ao mesmo tempo se faz necessário pensar na construção de uma consciência de classe que planeje uma nova sociabilidade – já é possível perceber que as vitórias nos limites do capitalismo nunca se espraiam para a totalidade da humanidade, são melhores condições de trabalho conquistadas aqui, enquanto acolá as relações se assemelham ao trabalho escravizado. Acrescenta-se a isso, como apontou Harvey (2016), o fato de que os ganhos da classe trabalhadora, hoje, acabam voltando para o capital, mediante o endividamento (aumento dos juros, dos aluguéis, das despesas básicas), o que diminui a renda e o padrão de vida dos trabalhadores.

Nesse sentido, Harvey (2016) aponta a existência de uma unidade contraditória no conflito e na luta de classes entre a esfera da vida e a do trabalho, o que abre espaço para o despertar de uma vontade política que inverta a relação entre produção e realização. Para o autor,

[a] realização deveria ser substituída pela descoberta e pela afirmação dos valores de uso dos quais a população em geral precisa, e a produção, portanto, deveria ser orquestrada para satisfazer essas necessidades sociais. Essa inversão talvez seja difícil de fazer da noite para o dia, mas a desmercantilização gradual da satisfação de necessidades básicas é um projeto de longo prazo factível, que se adequa claramente à ideia de que o motor básico da atividade econômica deveriam ser os valores de uso, e não a busca perpétua de aumento dos valores de troca (Harvey, 2016, p. 85-86).

O próximo capítulo tem o objetivo de contribuir para essa discussão, com base na perspectiva do valor de uso da educação.

3 A DUALIDADE DA EDUCAÇÃO E OS SENTIDOS DA FORMAÇÃO: REFLEXÕES E APONTAMENTOS

Este capítulo se fundamenta em perspectivas teóricas que entendem a necessidade de construir e consolidar uma concepção de educação vinculada à mudança qualitativa da realidade, já que, diante do apresentado nos capítulos iniciais, constata-se que é improvável a conquista de uma educação de qualidade para todos enquanto a prioridade for o mercado capitalista e todos os princípios que ele enseja.

O cenário apresentado leva ao questionamento dos motivos pelos quais apenas à classe trabalhadora é negada ou fracionada a possibilidade da educação formal de qualidade. Diante disso, pretende-se uma discussão fundamentada na crítica à dualidade da educação nacional – de um lado, currículos voltados para a formação dos grupos que assumirão as posições de poder (formação de dirigentes) e das profissões mais prestigiadas na sociedade capitalista e, de outro, uma educação tecnicista, com currículos preocupados com a formação para o trabalho simples.

É importante salientar que a educação interessada, prioritariamente, em sustentar o mercado capitalista é histórica e dialeticamente confrontada com outras alternativas, algumas colocadas em prática, outras ainda como utopia. Oliveira (2013), em seu trabalho sobre a transformação social e a consolidação da educação escolar burguesa, lembra que a política educacional não é resultado apenas dos interesses da classe dominante. No decorrer das disputas no campo educacional, a classe dirigente incorporou ideias defendidas pelos trabalhadores organizados, como foi o caso da reivindicação da escola pública, universal, gratuita e obrigatória, “[a]ssim, nenhuma das concepções de educação, mesmo as conservadoras, nasceu distante da luta de classes” (Oliveira, 2013, p. 16).

Nesse sentido, recorre-se a autores como Bernard Charlot e E. P. Thompson, que percebem a educação enquanto valor de uso e compreendem que os sujeitos não são simples marionetes da estrutura capitalista, ou seja, são sujeitos que podem compartilhar experiências e aprendizados para levantar qualquer movimento.

Espera-se, com base nessas discussões, contribuir para o debate acerca dos modelos de educação que estão em disputa nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

3.1 A CRÍTICA À DUALIDADE DA EDUCAÇÃO E O PÚBLICO TRABALHADOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

No Brasil, as escolas profissionalizantes foram criadas no começo do século XX com o objetivo qualificar e adaptar o trabalhador às necessidades da indústria capitalista (Frigotto, 2018). A própria gênese do que se conhece hoje como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) está ligada ao interesse em adaptar o trabalhador à nova “ordem”, o formando para fazer parte da engrenagem produtiva capitalista, tanto foi assim que a Escola de Aprendiz Artífices, fundada por meio do Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909, colocava em seu texto a necessidade em fazer os alunos adquirirem “hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (Brasil, 1909).

Quase oito décadas depois, com a Constituição Federal do Brasil, de 1988, a educação de trabalhadores aparece como um direito social. Portanto, apesar de não obrigatório, como a educação infantil e básica, o direito à qualificação para o trabalho é um direito presente na Constituição e desdobrado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996).

Nesse sentido, pode-se inferir, assim como fez Dubet (2009) em relação à educação básica, que na experiência de qualificação para o trabalho não se pode aceitar a existência de excluídos, dado que seria incongruente com os preceitos constitucionais. Conforme lembram Carmo (2019b; 2020) e Zanin (2019), o artigo 206, inciso primeiro, da Constituição da República, que trata dos princípios da educação, garante a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e o artigo 205 estatui que a educação será promovida “visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Como apontado na Carta Magna brasileira, o papel das instituições de educação não está reduzido a um instrumento de qualificação para o trabalho ou de formação profissional. Ademais, essas instituições não são as únicas responsáveis pela construção das qualificações e, tampouco, seu papel pode ser restringido a um instrumento de qualificação. As qualificações são resultados de interesses políticos e econômicos e nessa relação encontram-se seus limites, mas também suas possibilidades, sendo a principal possibilidade a construção de uma formação por inteiro e não apenas restrita aos interesses da acumulação capitalista.

Entretanto, como assegura Frigotto (2021, p. 23), baseado em vasta literatura sobre o tema, a tendência dominante na educação sempre foi a dualidade: uma escola para os filhos das classes dirigentes e seus intelectuais que “tinham tempo para estudar e preparar-se para o que deles se esperava no futuro, e uma instrução rápida e pragmática para os filhos da classe trabalhadora que precisam rapidamente ingressar no mundo do trabalho”. A educação, conduzida dessa forma, garante a consolidação e a reprodução de uma sociedade de classes, que encontra, no Estado, o financiador das condições para a reprodução do sistema capitalista a partir da educação gratuita ou subsidiada (Freitag, 2005).

A superação da dualidade da educação, de acordo com os teóricos de vertente marxista, demanda uma educação que privilegie o trabalho com princípio educativo. Nessa perspectiva, ganha evidência a proposta dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que tem o projeto de romper com práticas pedagógicas marcadas pelo tecnicismo e pelo dualismo educacional, com destaque, a oferta de ensino integrado que articula o Ensino Médio e a educação técnico-profissional.

Nesse debate, ficam em relevo as críticas direcionadas aos cursos de Formação Inicial e Continuada, também desenvolvidos nos IFs, como os que compõem os itinerários formativos para formação técnica, estudados nesta tese. As principais críticas são em relação ao seu formato aligeirado e a superficialidade de seu conteúdo, não sendo exemplos de cursos que se destacam por promover uma formação por integrada.

Sônia Rummert é uma das autoras que, analisando o Projeto Escola de Fábrica, questiona a proposta de formação profissional inicial para os trabalhadores. Na avaliação da autora, essas iniciativas “devem ser compreendidas como rearranjos da mesma lógica que gera, ao longo da história, um conjunto de propostas que visam atender, prioritariamente, as necessidades imediatas e mediatas do ‘capitalismo autoreformador’” (Rummert, 2016, p. 1002). Por conseguinte, sua principal crítica está no fato desses cursos se restringirem a olhar o trabalho apenas como emprego ou ocupação.

Insta esclarecer que os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC)⁴⁴ estão previstos pela LDB (Lei n.º 9.394/96, alterada pela Lei n.º 11.741/2008), sendo a Formação Inicial destinada aos alunos que buscam qualificação e a Formação Continuada desenvolvida para alunos que buscam atualização e/ou aprofundamento de conhecimentos.

44 A partir do Decreto n.º 5.154, de 2004, a “Educação Profissional Básica” para a ser denominada “Formação Profissional Inicial e Continuada”.

No âmbito do Instituto Federal Fluminense (IFFluminense), a Resolução n.º 033/2016, que apresenta as *Concepções e Orientações Gerais para Oferta de Cursos de Formação Inicial e Continuada*, defende que na formulação dos Projetos Pedagógicos desses cursos devem ser abordadas “questões acerca do mundo do trabalho e do cidadão na contemporaneidade, de forma que o trabalhador possa perceber as possíveis mudanças ocorridas desde sua formação inicial, possibilitando o desenvolvimento de uma postura crítica em seu fazer profissional e sua inserção na sociedade” (IFF, 2016, p. 7). Logo, existe um respaldo legal para a construção de currículos interessados na formação por inteiro, mesmo que se encontrem desafios relacionados à carga horária desse tipo de oferta.

É claro que o ponto de alerta baseado nessa crítica indica a necessidade de superação da lógica que premia as camadas mais abastadas com cursos de mais prestígio, restando aos pobres os cursos aligeirados e de pouco reconhecimento no mercado de trabalho. Todavia, é necessário analisar a lógica que demanda que esse aluno trabalhador busque uma certificação de curto prazo, uma vez que precisa entrar, em melhores condições de disputa, na concorrência por uma vaga de emprego ou para o exercício de um trabalho que lhe traga renda.

Assim como os cursos FIC, os cursos técnicos de nível médio nas modalidades concomitantes e subsequentes também recebem críticas por sua formação considerada restrita. Esses possuem um currículo que privilegia a formação para executar o trabalho, preparando o aluno para ter determinadas habilidades que tal titulação abarca. Isso porque se entende que as discussões para a formação cidadã são aproveitadas ao cursar o Ensino Médio, nas matérias ditas propedêuticas (Sociologia, História, Filosofia, por exemplo).

Entretanto, grande parte dos alunos que participam dos cursos ofertados de forma concomitante ou subsequente tiveram experiências de desistência nos primeiros anos do Ensino Médio e realizaram matrículas nos supletivos públicos e privados, de duração aligeirada ou obtiveram certificação por meio da prova do ENCCEJA, o que leva ao não aproveitamento de debates geralmente realizados com base em um Ensino Médio de três anos.

Contudo, como afirma Zanin (2019, p. 89):

é na forma de oferta concomitante e subsequente que o trabalhador encontra espaço nas instituições, pois muitas vezes essa é a única forma de oferta de educação profissional de nível médio noturna, que possibilita, assim, a esse aluno conciliar seus estudos com sua família e trabalho.

Nesse sentido, torna-se essencial trazer para essa formação a interdisciplinaridade necessária à formação integral. Porque, como aponta Nogueira (2013, p. A2),

[f]ormar não é somente socializar um conjunto de técnicas, modelos e informações, treinar e moldar pessoas segundo interesses tópicos, mas é também (ou deveria ser) preparar pessoas para agirem de modo crítico, autônomo, inteligente e socialmente responsável. É prepará-las para a produção, a gestão, a reprodução organizacional, o convívio e a transformação social. Precisa, por isso, seguir parâmetros reflexivos e ter como foco a melhoria dos pactos em que se vive e se trabalha.

A preocupação principal do currículo está em formar alguém “empregável”, enquanto deveria focar em formar um trabalhador que entendesse, o quanto possível, o mundo em que vive. Arroyo (2017, p. 77) lembra que:

o movimento operário mundial não renunciou a formar um trabalhador/a competente, a trabalhar com competência no trabalho. Mas o que ele mais destacou é o que a burguesia nunca quis nem os currículos querem: que ele entendesse, como trabalhador/a com um saber crítico, os mundos do trabalho”. Esse conhecimento permite que ele se forme não apenas como um trabalhador produtivo, mas que entenda e enfrente as condições da sua exploração.

Deve-se, assim, trabalhar na construção de currículos e práticas pedagógicas que superem práticas operacionais e mecanicistas. Como sinaliza Ciavatta (2014), é imprescindível ter como horizonte a perspectiva de educação omnilateral, que significa o desenvolvimento de seres humanos livres dos limites impostos pela educação unilateral capitalista, possibilitando o conhecimento do diverso.

Como defende Arroyo (2017, p. 75), os currículos que reconhecem os alunos como trabalhadores devem dar centralidade

(...) aos conhecimentos sobre esses mundos do trabalho informal, da sobrevivência. Análises sobre o momento histórico que leva a essa instabilidade de um dos direitos mais humanos, o trabalho. Análises sobre a história do trabalho e de sua precarização. Conhecimentos que esclareçam suas indagações, que lhes ajudem a entender-se como indivíduos e, sobretudo, como coletivos em percursos humanos tão precarizados. A função de todo conhecimento é melhor entender-nos no mundo e na sociedade.

Diante dessas perspectivas, no lugar de abandonar as iniciativas que trazem o trabalhador para dentro das instituições, é fundamental que a instituição forneça ferramentas para que seu aluno, também de cursos de curta duração, possa pensar criticamente os limites impostos por essa organização social e, assim, ser a principal força na luta por mais tempo e mais qualidade nos processos de formação dos quais participam.

O sentido de ser a principal força, como visto no capítulo 2, parte da concepção marxiana que elege a classe trabalhadora como a protagonista da mudança, da constituição de um novo ser humano e de uma sociedade nova, visto que apenas a classe que sofre todos os revezes do modo de produção capitalista pode se interessar por uma mudança radical. E, ainda, apenas uma educação que se aprofunda na totalidade da vida social pode colaborar para a formação da consciência da classe trabalhadora e de sua importância na construção dessas novas relações sociais.

Por conseguinte, é certo que essa educação não se restringe aos espaços formais do sistema educacional, mas também não se faz sem ela, portanto, a educação “é parte da luta de classe, na crítica e superação prática da concepção redutora e unidimensional de formar para o mercado e sob os valores individualistas da competição e da meritocracia” (Frigotto, 2021, p. 34).

Nesse sentido, a defesa de projetos que trazem o trabalhador para participar dos processos educacionais dos IFs exige uma luta em direção à construção de uma política contínua, abrangente e com o aporte de recurso equivalente à sua grandiosidade ético-política e econômica. Não se deve partir de um projeto de educação que pretende apenas amenizar os efeitos das desigualdades, mas intervir em suas raízes.

Trata-se, dessa forma, da defesa de que todos os cursos, independente das formas de oferta, sejam construídos tendo como referência o trabalho como criador de valor de uso⁴⁵. Enquanto valor de uso, o trabalho é a categoria de mediação do ser humano com a natureza e com os outros seres humanos, que mobiliza diferentes conhecimentos para criar as condições da própria existência humana, sendo assim, é atividade vital do ser social. Tal amadurecimento do entendimento hegeliano de que ‘o homem é por essência trabalho’ baseia-se na ideia de que o ser humano está constantemente em atividade com o outro e com a natureza, construindo-se e construindo-a (Charlot, 2004).

Nessa perspectiva, o trabalho não é compreendido apenas como momento de exploração e de dominação (valor de troca), mas também “como momento de formação e de partilha de uma atividade” (Charlot, 2004, p. 18). Nesse duplo sentido, como valor de troca e

⁴⁵ Em 17 contradições e o fim do capitalismo, David Harvey realiza uma análise do capitalismo a partir das suas contradições, provocando no leitor a compreensão da necessidade de se construir novos caminhos para a humanidade. Dentre esses caminhos, o autor propõe a criação de um fundo comum de valores de uso gerido coletivamente, apontando a necessidade de se acabar com a forma-dinheiro, que permite poupanças privadas de longo prazo, com isso o “foco teria de ser no que realmente importa, ou seja, na criação contínua de valores de uso pelo trabalho social e na erradicação do valor de troca como principal meio de organização da produção de valores de uso” (Harvey, 2016, p. 44).

valor uso, a atividade humana não fica aprisionada ao plano da reprodução, podendo ser criadora de novas relações sociais, inclusive, as relacionadas ao momento da aprendizagem, como apresentado na próxima seção.

3.2 A APRENDIZAGEM COMO ATIVIDADE: ALGUNS ASPECTOS DA RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E TRABALHO

Como visto nos capítulos iniciais, faz parte dos pilares do sistema capitalista manter as posições sociais desiguais, fazendo uso das promessas de mobilidade social ascendente para tomar uma aparência de sociedade justa. Todavia, como a sociologia crítica explica, a reprodução das desigualdades não é dada de forma automática.

Nesse sentido, Charlot (2004) esclarece que desde os anos 1990 ocorre uma revisão na maneira de formular a relação entre educação e trabalho, fruto do questionamento da perspectiva da escola vista apenas como reprodutora das posições sociais.

À vista disso, é um fato indubitável que a desigualdade social afeta sobremaneira os itinerários educacionais das pessoas, no entanto, a desigualdade social não se transforma automaticamente em desigualdade escolar (Charlot, 2004). Com base nesse contexto, para compreender a produção da desigualdade escolar, o autor propõe um caminho de análise que passa pela compreensão que a educação se dá em uma sociedade hierarquizada e que ela se realiza por uma atividade de um sujeito, que tem uma história. Assim,

é preciso pensar a educação como acesso a posições mas também experiência vivida por um sujeito, como dominação simbólica mas também formação, acesso ao sentido construção de si, como transmissão de um capital cultural de uma geração a outra mas também atividade cognitiva, lingüística, simbólica, social de um ser humano, empenhado em uma experiência que ele partilha com outros seres humanos (Charlot, 2004, p. 19).

Os destaques ao termo também, feitos pelo autor, servem para enfatizar que as duas abordagens devem ser pensadas juntas, e não substituir uma pela outra. Fundamentado nesse mote, o autor apresenta a discussão da educação reduzida à formação para o mercado de trabalho e do trabalho percebido apenas como valor de troca, analisando que a relação entre educação e trabalho é pensada, prioritariamente, em termos de qualificação e classificação. Seus estudos indicam que o objetivo mais recorrente apresentado pelos alunos é o de “ir à escola para ter um bom emprego mais tarde” (Charlot, 2004, p. 15). Reduzida ao valor de

troca, a qualificação para o trabalho pode ficar limitada apenas a melhorar a posição do trabalhador na sua negociação com o capital.

Essas questões também foram problematizadas por Edward Palmer Thompson, referência no marxismo nas discussões de classe e cultura. Na sua exposição sobre Educação e experiência, palestra proferida em 1968, na Inglaterra, o autor expõe que “a educação passou a ser vista, em grande escala e por muita gente da própria classe trabalhadora, simplesmente como um instrumento de mobilidade social seletiva” (Thompson, 2002, p. 42).

É comum na análise desses dois autores o protagonismo do sujeito, sem destacá-lo do contexto social. No caso de Thompson (2001, p. 172), há a percepção de sujeitos históricos que formam uma classe. Sua experiência, lecionando para jovens e adultos, fortaleceu seu trabalho em favor da universalização da educação da classe trabalhadora, principalmente, em seu aspecto político. Sua obra faz o leitor se aproximar dos sujeitos, dos “sofrimentos e satisfações daqueles que vivem e morrem”, do interesse em conquistas que “mal podem ter afetado o modelo de poder; porém, para aqueles que estão vivendo, isto pode tê-los afetado de modo inexpressivo ou bem perceptível”, ensinando que uma análise da realidade contemporânea deve combinar avaliações “dos homens como consumidores da sua própria existência mortal e como produtores de futuro, dos homens como indivíduos e agentes históricos, de homens sendo e tornando-se”.

O autor traz a perspectiva de que a formação da classe trabalhadora é condição para a industrialização e não resultado da indústria moderna (Silva, 2001), colocando a classe trabalhadora como agência, que pode estar em desvantagem na luta de classes, mas não está simplesmente subordinada e apática nessa relação (Fortes *et al.*, 2001). Crítico ao pensamento único, Thompson olhou a história a partir “de baixo”, não colocando dúvida à “centralidade do modo de produção (e as subsequentes relações de poder e propriedade) para qualquer compreensão materialista da história” (Thompson, 2001, p. 254), mas enfatizando que se definem as relações de produção e a formação das classes tanto em seus aspectos econômicos quanto culturais. Para o autor,

classe não é, como gostariam alguns sociólogos, uma categoria estática: tais e tais pessoas situadas nesta e naquela relação com os meios de produção, mensuráveis em termos positivistas ou quantitativos. Classe, na tradição marxista, é (ou deve ser) uma categoria histórica descritiva de pessoas numa relação no decurso do tempo e das maneiras pelas quais se tornam conscientes de suas relações, como se separam, unem, entram em conflito, formam instituições e transmitem valores de modo classista. Nesse sentido, classe é uma formação tão “econômica” quanto “cultural”;

é impossível favorecer um aspecto em detrimento do outro, atribuindo-se uma prioridade teórica (Thompson, 2001, p. 260).

Como explica Ramos (2018), nos estudos de Thompson, “a classe se manifesta quando os sujeitos percebem que suas experiências isoladas são também coletivas. A classe não se faz só por referência a outra classe, mas também na relação dentro da classe [...]” (Ramos, 2018, p. 148).

Já Charlot (2000; 2004; 2006; 2012) encontrou o sujeito como agente nos seus estudos para compreender como os alunos aprendem, chegando à conclusão de que a relação com a escola deve ser a de encontrar o saber como sentido ou prazer e para tanto é necessário entendê-la como atividade produtora de valor de uso. A partir da Sexta Tese de Marx sobre Feuerbach – a essência do homem está fora do homem – Charlot (2004) formula sua tese sobre a relação com o saber, esclarecendo que a educação é impossível sem uma mobilização pessoal do aluno:

aprender é apropriar-se das formas diversas e heterogêneas sob as quais se apresenta o que a espécie humana criou no decorrer da sua história: palavras, conceitos, teorias, quer dizer objetos intelectuais existindo pela e na linguagem, mas também gestos, ações, sentimentos, emoções, maneiras mais ou menos intuitivas de compreender a vida e as pessoas, etc. (Charlot, 2004, p. 24).

Para o autor, o aprendizado não se dá sem a ação do sujeito, mas também não se dá só por ele, sendo necessária a mobilização e o encontro com o sentido daquela atividade, portanto, sua teoria parte da aprendizagem como uma atividade, como trabalho.

Enfatizando a relevância da obra de Michel de Certeau, Charlot (2011b) apresenta dois pontos que ele considera os mais importantes quanto à apreciação do historiador francês acerca do cotidiano. Primeiro é o fato que todo ser humano, por mais explorado que seja, é um sujeito, ou seja, não é um objeto. O sujeito é alguém em ação, que tenta fazer algo com o que fizeram dele, então, no processo educativo, é necessário reencontrar o sujeito, seu comportamento e suas ações. O segundo ponto, que, de acordo com o autor, relaciona-se com o primeiro, é que os sujeitos das classes populares não são sujeitos perdidos, que não compreendem nada, eles, no seu cotidiano, vão forjar suas táticas para aprender.

Assim, retomando a problematização da reprodução das desigualdades escolares, em diálogo com Bourdieu, Charlot (2004, p. 16) afirma que a teoria do “capital cultural” conseguiu demonstrar “que a educação é um objeto de troca num mercado de bens materiais e simbólicos, nesse jogo de posições e de trocas que constitui a sociedade”. Contudo, o autor

pondera que a crítica e o entendimento do sentido da educação não podem estar limitados ao seu valor de troca, porque esta se apresenta também como valor de uso, “como atividade, como trabalho de produção de si”, na qual o sujeito é o protagonista.

O determinismo imposto à teoria da reprodução, segundo o autor, é fruto de uma pseudointerpretação dos estudos de Bourdieu e de seus colaboradores: “[h]á quarenta anos atrás, falava-se de alunos mais ou menos dotados; agora se fala das carências culturais dos pais e dos filhos, com uma vulgarização da sociologia da reprodução” (Charlot, 2004, p. 32).

Nessa direção, o autor defende que existiu uma apropriação vulgar dessa teoria, que tem sido utilizada para camuflar os reais motivos do porquê o aluno não aprende. À vista disso, ele não rejeita a teoria de Bourdieu, mas tenta pensar além dela, considerando “a temporalidade, a história, a singularidade, sem negar a desigualdade social” (Charlot, 2022, p. 4).

Bourdieu e Passeron (1975; 2014), como apresentado no primeiro capítulo, são amplamente reconhecidos pelas suas críticas à meritocracia como o caminho para a igualdade social e suas teorias trouxeram uma importante contribuição para a análise crítica da dimensão social da escola, explicando como determinados *habitus* são privilegiados pelas instituições de ensino. Avançando nessas discussões, é necessário entender os processos de aprendizagem para além de uma cartilha a ser seguida (Carmo *et al.*, 2022).

Diante desse desafio, os estudos de Charlot (2000; 2011; 2019; 2020; 2021) colaboram para a descoberta de caminhos a favor da aprendizagem, os quais consideram a relação entre o aluno e o prazer em aprender. Essa premissa afasta a educação dos princípios capitalistas, de formação do indivíduo dotado de recursos para se adaptar às exigências da escola e do mercado e coloca o protagonismo no sujeito (sem desconsiderar o social), que encontra na relação com o saber o sentido de aprender.

Isso posto, Charlot (2021) defende que o aluno não aprende porque a atividade proposta não faz sentido para ele, por isso, não existe uma mobilização em direção à tarefa de estudar aquele assunto. Assim, o autor parte do entendimento que existe uma heterogeneidade das formas do aprender – e a escola privilegia uma forma de aprender que muitas vezes é distante e até contraditória as que os jovens de origem popular consideram valiosas⁴⁶.

46 Em novembro de 2022 foi lançado pelo serviço de streaming Netflix um documentário sobre as trajetórias do grupo de *rap* mais famoso do país – Racionais MC's. Esse grupo é responsável por apresentar, por meio da música, um conteúdo de interpretação do Brasil para milhares de jovens que aprenderam a cantar e contar histórias sobre o cotidiano da periferia. Para o interesse dessa pesquisa, pode-se usar esse documentário como um exemplo que evidencia um processo de ensino-aprendizagem alicerçado no envolvimento (Tinto, 1994;

Para o autor, a relação com a escola deve ser a de encontrar o saber como sentido ou prazer e para tanto é necessário entendê-la como atividade produtora de valor de uso. Nessa perspectiva, o autor não despreza as diferenças entre as relações e os resultados das atividades do aluno e do trabalhador ou entre o processo de trabalho e o processo de educação. Charlot (2004, p. 22) explica que “o operário e o empregado podem ser transformados pela atividade (o trabalho forma), mas essa transformação não é a meta da atividade industrial ou comercial, é apenas um efeito que a acompanha. A educação, ao contrário, visa diretamente a transformação do aluno”. Fundamentado nessa perspectiva, coloca-se em evidência o papel do aluno como produtor de uma atividade:

o trabalho é uso de si, a educação requer como condição impreterível uma mobilização intelectual daquele que se educa/é educado e é então possível dizer que ela é também uso de si, mas esse uso de si pode ser um uso de si por si ou um uso de si obrigado pelo outro e tornado uso de si por outro. O trabalho alienado, esmagado por normas antecedentes, faz uso de si por outro (s). O aluno alienado, que deve aprender sem que isso produza nele nem sentido nem prazer, faz uso de si por outro (s) (Charlot, 2004, p. 21).

Dessa forma, sua teoria pretende explicar que a educação “é um triplo processo, indissociável, de humanização, socialização e singularização” (Charlot, 2021, p. 5). Negando o papel de espectador no mundo, o autor defende o ser humano como sujeito, com implicações coletivas e individuais, e sempre em uma história. Considerando que,

[a] humanidade (ou humanidade) é o que a espécie humana criou no decorrer da sua história. A educação é o processo pelo qual uma cria da espécie humana se apropria de uma parte deste patrimônio (pois ninguém pode apropriar-se da totalidade). Por este processo, a cria desta espécie torna-se um ser humano, um membro de um grupo sociocultural determinado, um sujeito singular. A educação é um triplo processo de humanização, de socialização, de subjetivação. Isto significa que as situações educativas devem ser pensadas em referência à essas três dimensões – e especialmente que a educação é ao mesmo tempo reprodução de posições sociais e história singular de um sujeito (Charlot, 2004, p. 23-24).

Nesse mesmo sentido, o autor defende que não basta a simples apresentação ao conhecimento:

a questão fundamental a ser resolvida por aquele que ensina é saber como provocar uma mobilização intelectual daquele que aprende. No direito, a Razão é universal, mas, na verdade, ela não é mobilizada espontaneamente, imediatamente e da mesma forma por cada indivíduo que encontra uma oportunidade de aprender. O problema

1997) e no encontro do sentido, do motivo para se querer aprender algo (Charlot, 2000), são jovens que lotam as apresentações do grupo e demonstram o domínio de conteúdo representado em dezenas de letras extensas, algumas com mais de 700 palavras e 7 minutos, que narram acontecimentos e fazem análises críticas sobre as desigualdades sociais e a opressão sofrida pela população marginalizada do país.

pedagógico fundamental está aí: obter, de uma forma ou de outra, uma mobilização intelectual do aluno (Charlot, 2006, p. 12).

Essa perspectiva renova o papel fundamental do educador e das instituições no processo de ensino e aprendizagem, porque abandona a abordagem determinista da reprodução do fracasso escolar e segue em direção a uma abordagem que considera que a ação do ser humano no mundo é influenciada pela maneira como a sociedade se organiza, pela cultura que ele participa e por sua história particular, enquanto sujeito singular.

Acrescenta-se a isso a questões que a tarefa do educador não se restringe a ser um especialista em determinado assunto, “[d]o educador exige-se um posicionamento ético-político, tanto na crítica às relações sociais vigentes, de desigualdade e exclusão, quanto para o engajamento ético-político na construção de novas relações sociais e práticas educativas” (Frigotto, 2018, p. 60).

Em síntese, os estudos de Bernard Charlot e E. P. Thompson são referências para se problematizar as condições socialmente desiguais em que os sujeitos e as classes se encontram na disputa por lugares sociais – questionando, inclusive, a que interesses atende a existência dessa disputa e seus efeitos na educação – considerando, ainda, os papéis das instituições e dos sujeitos.

Na sequência, baseado nessa crítica, problematiza-se como se pode construir uma educação interessada na humanidade como um todo.

3.3 CONSTRUINDO NOVAS PRÁTICAS SOCIAIS: O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES NA PERMANÊNCIA ESTUDANTIL

As discussões desenvolvidas até aqui apontam para o entendimento de que por meio de uma análise crítica da realidade não é possível perceber as instituições de educação como espaços de justiça isentos de desigualdades. Não obstante, se a instituição se interessa pelo aluno, em sua totalidade, e atua para promover a sua permanência; se o aluno se sente respeitado, pertencente a esse espaço, a educação institucionalizada pode representar um lugar que colabora para promoção de uma consciência política dos direitos e de reflexões sobre quais mudanças são necessárias para que esses direitos se concretizem e se ampliem.

Ademais, o exercício do direito à educação já é percebido como potencializador da efetivação de outros direitos (Valle, 2015), compreendendo que esse direito não se restringe a

“ser matriculado na escola, mas, sim, de ter acesso ao saber e às referências que permitem a cada um melhor entender o mundo, a vida e a si mesmo” (Charlot, 2011, p. 1).

Essa sinopse do papel das instituições de educação se relaciona com os fundamentos basilares do pensamento filosófico que trata da construção do bem-estar comum. Aparentemente simples, essa premissa foi banalizada. Isso não é sem motivo. Uma reconciliação com o bem comum, como visto no primeiro capítulo, demanda que se abra mão das tão valorizadas, e ditas merecidas, satisfações imediatas mediadas pelo lugar que se ocupa na sociedade. Necessita de um altruísmo não ligado à piedade, mas à igualdade e à equidade, ao reconhecimento de que uma sociedade só pode ser saudável quando se constitui em uma rede de colaboração na qual todos possam ter uma vida de abundância, e não de escassez.

Nesse mesmo sentido, o livro *Educação ou barbárie? Uma escolha para a sociedade contemporânea*, de autoria de Bernard Charlot (2020), apresenta uma crítica ao afastamento de questões centrais para o futuro da humanidade, como a educação para a cidadania, colocando no lugar o projeto do homem individualista, focado no desempenho pessoal e na concorrência no mercado de trabalho.

Os estudos de Charlot (2019; 2020) apontam, também, para a redução da avaliação da qualidade da educação à avaliação da aprendizagem em duas ou três disciplinas, quando se deveria estar questionando qual ser humano essa educação de qualidade deve educar. Para o autor, “os discursos sobre essa qualidade repousam sobre uma representação empobrecida do ser humano e da sua educação e, na verdade, encenam uma concorrência internacional na aprendizagem de disciplinas consideradas economicamente lucrativas” (Charlot, 2019, p. 171). Ao se questionar sobre o futuro da humanidade, o autor expõe que:

[e] xistimos graças a golpes de sorte biológicos e climáticos, mas também graças à nossa inteligência coletiva e, fundamentalmente, à educação, que possibilita que cada geração desfrute as conquistas de todas as gerações anteriores. Vale a pena continuar essa aventura, a da espécie, a de grupos sociais e culturais, a de cada um de nós na sua vida singular? Podemos confiar os próximos episódios da aventura à lógica neoliberal da concorrência, mas, neste caso, talvez as fantasmagorias “transhumanistas” sejam proféticas: estamos nos aproximando do fim da aventura de sapiens (Charlot, 2019, p. 178).

Desde a obra de 1975 (no original, em francês), *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*, Charlot (1983, p. 220) explora a importância de se “determinar os fins sociais que servirão de base para os fins educativos”. Em estudos atuais, o autor reforça esse entendimento defendendo ser necessário que o foco da

educação seja colocado sobre o tipo de ser humano a se educar e para qual tipo de sociedade se deseja formá-lo, combatendo o foco da “eficácia das aprendizagens dentro de uma lógica de performance e de concorrência” (Charlot, 2020, p. 11). Nessa seara, o autor questiona:

[q] uais práticas sociais e pedagógicas contra-hegemônicas podem produzir solidariedade e dignidade numa sociedade cuja lógica dominante é aquela da concorrência generalizada? Nas nossas escolas, quais práticas (em particular, quais práticas de avaliação) são humanas e quais são formas bárbaras de tratar os alunos? E de tratar os professores? Afinal de contas, qual é nossa antropologia pedagógica prática? A do mais forte e do predador ou a da construção coletiva e solidária de humanidade? (Charlot, 2019, p. 178-179).

Baseado nessas questões, fica evidente a necessidade de se definir nacionalmente a que projeto de educação se está vinculado. Nesse sentido, vários teóricos apontam caminhos a serem construídos. Para Frigotto (2021, p. 32), os desafios da fase atual do capitalismo exigem que a formação das gerações do presente e futuras “internalizem uma concepção histórica transformadora de natureza, do ser humano, de conhecimento e de educação”.

Para Duarte (2008), é urgente uma educação que se coloca na direção contrária das aporias do capitalismo, ou seja, que lute contra a “coisificação dos seres humanos” e o “fetichismo das coisas criadas pelos homens”. E, ainda, Charlot (2019, p. 178), fala em “apostar em um novo projeto antropológico, em que a educação articule os três processos de humanização, socialização e singularização numa lógica de solidariedade e de respeito à dignidade de todos”.

Nesse sentido, discutir a “moralidade ultrameritocrática”, para usar a expressão proposta por Maciel (2022), que atinge as instituições é um passo importante para que se abra o leque sobre a possibilidade de uma educação interessada no bem-estar comum. Porque quando as instituições trabalham estimulando a competição de indivíduos, para que se realize a eleição dos melhores, só o capital vence, pois criam-se *selfs* que farão o capital inovar, e uma massa que continuará sendo a base da reprodução do capital, na sua luta diária por sobrevivência.

É importante pontuar que ‘moralidade ultrameritocrática’ está presente no cotidiano de educadores e alunos, mas também nos processos e práticas que ocorrem em um nível superior hierarquicamente, de agentes que podem exercer seu poder para inviabilizar projetos em desenvolvimento, cobrando, inclusive, que o trabalho que segue uma direção contra-hegemônica, por exemplo, seja substituído por uma proposta que esteja mais alinhada às

recomendações dos organismos ditos multilaterais, que têm o compromisso de manter o capitalismo funcionando.

Entender essa lógica é importante para compreender os desafios que o cotidiano escolar enfrenta e, assim, poder pensar concretamente como construir uma escola em que todos aprendam, problematizando o que se está aprendendo.

Acerca do debate da aprendizagem e de práticas para promover a permanência estudantil, o pesquisador estadunidense sociólogo Vicent Tinto, demonstra, em torno de quatro décadas de estudos, que a falta de envolvimento dos alunos não é um problema individual e que as instituições e os educadores precisam assumir suas responsabilidades. Para o autor, a aprendizagem é a chave da permanência estudantil.

[o]s alunos que aprendem são estudantes que ficam. As instituições que são bem sucedidas em construir os meios que educam seus estudantes, todos e não apenas alguns deles, são bem sucedidas em graduá-los. (...) Os alunos que estão ativamente envolvidos na aprendizagem, ou seja, que gastam mais tempo na tarefa, especialmente com os outros, são mais propensos a aprenderem e, por sua vez, mais propensos a permanecerem e a se formarem (Tinto, 2001, p. 4).

Como visto na seção anterior, para Charlot (2000), o aluno só entra em uma atividade intelectual se essa fizer sentido. Desse modo, o professor atua fazendo “algo para que o aluno faça o essencial, que é aprender. Se mobilizar numa atividade intelectual é estudar. Aprender é atividade intelectual, mas é cansativa” (Charlot, 2020, p. 11). Em vista disso, quanto ao processo de aprendizagem, o professor, assumindo seu papel de mediador, é um sujeito que faz a diferença:

[e] xplico uma coisa, ninguém entende nada. O que eu faço? Vou explicar outra vez. Se 20 entre 30 não entendem, o que eu faço? Eu explico. E se 10 entre 30 não entendem? Já não sei o que eu faço com esses alunos. Já vou hesitar para saber se vou explicar novamente. Cinco não entendem entre 30. Eu explico ou não? Um não entende, o que eu faço? Isso significa: qual é o nível de fracasso aceitável para mim em uma turma? Esta é uma questão pedagógica e uma questão política. Não é fácil de resolver, não tem milagre. Mas essa questão pedagógica é também a questão política do fracasso, na sala de aula, dos mais fracos, o qual muitas vezes é também o fracasso dos mais pobres. Temos que enfrentar esse tipo de questões políticas, que são questões políticas ligadas à vida cotidiana (Charlot, 2020, p. 26).

Nesse seguimento, Charlot (2016) cita como exemplo um estudo desenvolvido por Veleida Anahí e publicado pela Editora Cortez, que demonstrou que a maioria dos alunos (80%) do primeiro ano do Ensino Fundamental gostam de aprender matemática, contudo esse interesse vai diminuindo no decorrer dos anos. Para o autor,

[b]oa parte deles aprendeu a não gostar da matemática na escola. Esta questão depende da prática da escola, do que se oferece, das situações, etc. Portanto, não tem nenhum determinismo sociológico. Ao mesmo tempo, temos sempre que repetir que existe uma desigualdade social frente à escola, e que não é um determinismo, não é uma fatalidade. O que pode mudar as coisas é a forma como o professor trabalha, como a instituição funciona. A escola é um lugar que não vai mudar o mundo inteiro. É também um lugar de luta social e um lugar de tentar melhorar o mundo, através das nossas práticas de docentes (Charlot, 2016, p. 13-14).

Como atividade intelectual, a aprendizagem demanda esforço, que só é mobilizado se a atividade tem sentido e traz uma forma de prazer (Charlot, 2010, p. 151). Nessa reflexão, novos questionamentos surgem: esforço para alcançar qual objetivo? Para ser o melhor na competição? Para sair de uma condição desigual? Esforço como luta contra si próprio? Esforço que satisfaz a si mesmo ou a expectativa externa? Como problematizou Charlot (1983) décadas atrás: “[q] uanto à ideia de esforço pelo esforço, vê-se bem como pode ser recuperada pelas tentativas de justificação do trabalho sem interesse imposto pela classe dominante àqueles a quem oprime” (Charlot, 1983, p. 174).

Essas questões levam à crítica do papel do esforço na cultura dominante atual. O esforço, fundamentado em uma ideologia meritocrática, como trabalhado no primeiro capítulo, é usado ‘contra os outros’ para demonstrar os méritos individuais e legitimar os lugares desiguais.

Mas, no caminho de construir uma nova sociabilidade, pode-se fazer um pequeno exercício: tirar a competição – a hierarquia a partir do mérito – das relações sociais. Ainda no plano das ideias, ao tirar a competição, compreendendo as atividades em seu valor de uso, é possível perceber o ‘prazer’ de fazer algo bem feito (o que demanda esforço, dedicação e empenho) – aí está o trabalho como perícia, explicado por Richard Sennett (2009), em *A cultura do novo capitalismo* – uma reconexão com o trabalho concreto⁴⁷. Compreendido dessa forma, no contexto estudado, o esforço deve ser mobilizado para “ir além do atual ‘estudar para ter um bom emprego mais tarde’” (Charlot, 2020, p. 11).

É claro que uma conexão total com o trabalho concreto só pode se realizar em uma sociedade livre da alienação, uma sociedade de pessoas livres, uma sociedade que, inclusive, ensinará a

47 Como explica Marilda Yamamoto (2009), o domínio do capital coloca “a humanidade a serviço de coisas sociais mercantis, ao invés destas estarem a serviço das necessidades sociais” (Yamamoto, 2009, p. 20), nesse sentido, vivenciamos o trabalho em sua característica abstrata, produtor de valor de troca, subsumido ao capital, estranhado, alienado e não como trabalho concreto, criador de valor de uso, sociometabolismo da humanidade com a natureza.

necessidade de autodisciplina, comprometimento e dedicação para aquelas tarefas complexas que livremente escolhemos realizar para nossa própria satisfação, bem como para o bem-estar dos outros. A liberdade está ligada, como já entendia Aristóteles, à vida boa, e a vida boa é uma vida ativa dedicada, como toda a natureza, à eterna busca da novidade. Uma versão inalienada da dialética entre liberdade e dominação é possível na jornada dos indivíduos, sempre em associação com os outros, para alcançar o ápice de suas potencialidades e de seus poderes (Harvey, 2016, p. 199).

Nessa direção, uma outra questão precisa ser enfrentada, a hierarquia sustentada pelo credenciamento. Se o objetivo for universalizar as oportunidades de se relacionar com o saber acumulado pela humanidade, a aprendizagem não precisará estar vinculada ou presa a títulos mais ou menos valiosos, pois a formação será contínua e ocorrerá em vários espaços, como já pensou. Além disso, como defende Mészáros (2008), as realizações educacionais devem ir desde o fim do analfabetismo até os mais elevados níveis de pesquisa científica criativa, e deve ser contínua.

Até aqui, procurou-se demonstrar que a educação é um espaço estratégico, “seja para afirmação de um projeto societário vinculado aos interesses do capital, seja para ampliação e integração das lutas sociais no que diz respeito à conquista de direitos e enfrentamento das desigualdades” (Almeida, 2000, p. 24). Nessa disputa por projetos, o acesso e a permanência dos trabalhadores, a começar por uma educação de qualidade, que considere a formação humanista, crítica e qualificada é um compromisso inadiável.

Nessa seara, os estudos do Nucleape defendem que a estratégia para efetivação do direito à permanência estudantil não está em olhar para o que falta, em uma direção em que “só os alunos considerados ‘bons’ (meritocracia) consigam permanecer” (Carmo; Arêas; Arêas, 2022, p. 60). Nesse sentido, uma das estratégias é “compreender como um projeto e outras práticas pedagógicas podem contribuir para desafiar a lógica sistêmica do desempenho e da concorrência” (Charlot, 2020, p. 168).

Conseqüentemente, essa investigação parte dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, campo privilegiado de intervenção na sociedade, tanto pelos seus recursos, com destaque aos servidores com planos de carreira e de qualificação, quanto pelo seu projeto político, conectado à necessidade de construção de uma nova ordem societária.

Dessa forma, os próximos dois capítulos terão como pano de fundo o Instituto Federal Fluminense e a experiência de organização curricular por itinerário formativo para a formação técnica de nível médio, implementada no Campus Avançado São João da Barra.

4 A POLÍTICA DE IMPLEMENTAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA COMO ESTRATÉGIA PARA EDUCAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE

A historicidade dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) remete a 1909, quando, a contar do Decreto n.º 7.566, assinado pelo então presidente da República Nilo Peçanha, criam-se 19 Escolas de Aprendizes Artífices. Nesse momento, o objetivo dessas escolas era o de qualificar e adaptar o trabalhador às necessidades da indústria capitalista.

Com a industrialização crescente do país, essas passaram a se chamar, em 1937, Liceus Industriais, e, em 1942, Escolas Técnicas Industriais. Posteriormente, em 1959, ganhando autonomia didática e de gestão passam a ser denominadas Escolas Técnicas Federais e transformam-se, em 1999, em Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Finalmente, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) são criados por meio do Decreto n.º 6.095, de 24 de abril de 2007 e da Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, compondo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Brasil, 2008c).

Os IFs são idealizados com o objetivo de criar e efetivar uma nova matriz institucional que pudesse “redirecionar a política educacional e ao mesmo tempo potencializá-la por meio da expansão de unidades” (Pacheco, 2015, p. 38). A expansão da educação profissional e tecnológica fica evidente quando se analisa o crescimento das unidades, que passaram de 144 (cento e quarenta e quatro) no início dos anos 2000 para, atualmente, 678 unidades distribuídas entre as 27 unidades federadas do país⁴⁸.

Com a nova institucionalidade, passam a ter outro estatuto jurídico e administrativo, equiparadas às universidades. Além da expansão numérica, que reflete na oferta de vagas, o que caracteriza essa nova institucionalidade é o fortalecimento do paradigma com o qual a formação do trabalhador não se restringe ao mercado de trabalho, formando uma peça para alimentar a engrenagem do capital, mas a uma educação omnilateral, formando um cidadão com habilidades para intervir e transformar o seu meio (Aguiar; Pacheco, 2017)⁴⁹.

48 Informações disponíveis em:

<https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/secretarias/secretaria-de-educacao-profissional/rede-federal>. Acesso em: out. 2022.

49 É importante salientar, como lembra Frigotto (2018, p. 131), que a lei que criou os IFs (Lei n.º 11.892, de 29/12/2008), “na realidade engendra uma memória secular”.

De acordo com Pacheco (2015, p. 10), o projeto político defendido na concepção dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, propõe “uma educação vinculada a um projeto democrático, comprometido com a emancipação dos setores excluídos de nossa sociedade”⁵⁰, caracterizando-se “pela matriz marxista da indissociabilidade entre os compromissos de ordem técnica, prática e compreensão teórica. Os Institutos Federais são o ponto de convergência dos estudos teóricos, políticos e tecnológicos, com o claro objetivo de interpretar o mundo e transformá-lo” (Pacheco, 2015, p. 45-46).

Atuando desde a formação inicial até a pós-graduação, propondo o diálogo entre todas as níveis e ofertas, esse formato institucional inédito, busca, segundo seus idealizadores, superar as barreiras “que dificultam a continuidade da formação dos educandos especialmente os oriundos das classes trabalhadoras e excluídos” (Pacheco, 2020, p. 7).

Assim, enquanto instituição original, assemelha-se, de acordo com Pacheco (2020), ao que Paulo Freire chamou de “inédito viável”, que significa pensar algo novo, e ao mesmo tempo, construí-lo.

Dentre as características presentes na concepção dos IFs, ressaltam-se seus princípios educativos que contemplam a **formação humana integral** “que trata de superar a divisão dos seres humanos entre os que pensam e os que trabalham, produzida pela divisão social do trabalho”; o **trabalho como princípio educativo**, que é “parte indissociável da formação Humana Integral, busca superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, incorporando a dimensão intelectual ao trabalho produtivo” e a **prática social como fonte de conhecimento**, que entende que o conhecimento é produzido “pela prática, refletida e, posteriormente, transformada em teoria” (Pacheco, 2020, p. 11-15).

Os estudos de Frigotto (2018) também corroboram para a afirmação de que essa nova institucionalidade trouxe pontos positivos para a macropolítica educacional pública, ao passo que contribuiu para viabilizar o movimento de interiorização da educação profissional e tecnológica, gratuita e de qualidade, que é um “marco que altera o mapa da educação federal pública no Brasil” (Frigotto, 2018, p. 14).

Nessa direção, a capilaridade da rede pode ser considerada um avanço contra a sociedade capitalista periférica, que concentra a atuação do Estado nas grandes cidades, onde há uma maior dinâmica econômica, com o fim de reproduzir a força de trabalho para atender

50 A partir da perspectiva marxista, que é histórico-crítica, “a ação pedagógica é tomada como ação material, que subordina os conteúdos formativos aos objetivos de transformação social, visando à produção, portanto, da emancipação” (Frigotto; Araujo, 2018, p. 259).

o capital. Dentre os desafios que se apresenta, os estudos de Cíntia do Carmo (2016, p. 181) apontam que a expansão e “o fomento no desenvolvimento da educação profissional, no período de 2003 a 2014, foram tratados como uma política de governo e espera-se que venham a se transformar em política de Estado”.

Sendo assim, o campo da educação deve ser percebido como um espaço no qual as propostas de uma educação que forma apenas para o mercado de trabalho capitalista são dialeticamente confrontadas com iniciativas contestadoras, que privilegiam uma educação voltada para a formação do ser humano em sua totalidade, formado para compreender as contradições do capitalismo e inclinado a se organizar para propor novos caminhos. Nesse sentido, os documentos que direcionam a política institucional, como os analisados nesta seção, são peça fundamental que indicam a que projeto de educação a instituição está vinculada. Como defende Frigotto (2018, p. 144),

[a] concretização de uma adequada política educacional, em qualquer nível ou modalidade, depende da concepção que se tem de educação e das bases materiais para que tenha efetiva qualidade. A concepção refere-se, em particular para os IFs, mas não só, se o que orienta as práticas pedagógicas e o currículo é uma visão positivista, dualista e pragmática ou uma compreensão histórica crítica de educação. Este é um desafio que os IFs têm na definição dos seus PPIs.

Para o autor “a consciência crítica que produz, na teoria e na práxis, os processos educativos que concorrem para a construção da sociedade sem classes” (Frigotto, 2021, p. 36) vem da percepção de que o capitalismo não pode oferecer uma sociedade sem desigualdades.

Com base nesse contexto, com o objetivo de compreender como essas concepções podem se transformar em práticas educativas que atuem na direção da promoção da educação e da qualificação do público trabalhador, esse capítulo analisa a concepção de currículos flexíveis defendida no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Político Pedagógico (PPI) Institucional do Instituto Federal Fluminense (IFFluminense), uma das 41 instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Os documentos supracitados foram aprovados em 2018, com vigência até 2022⁵¹.

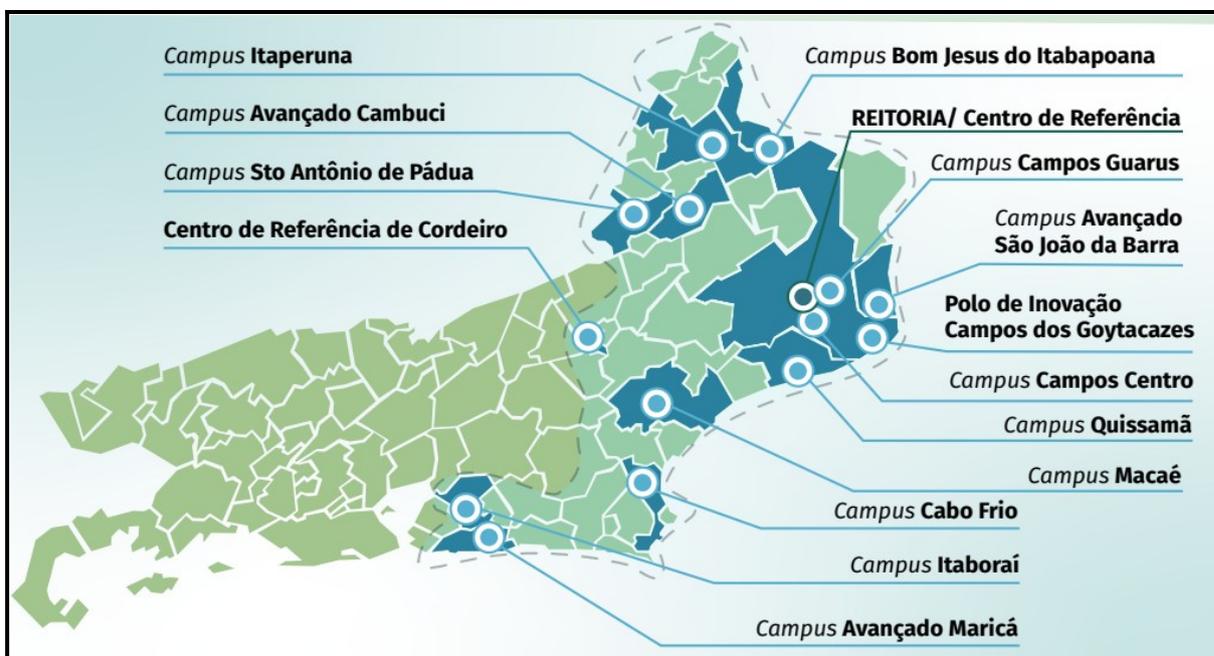
4.1 AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E O PLANEJAMENTO DAS AÇÕES

51 A Resolução Consup/IFFLU n.º 70, de 6 de março de 2023, autoriza a prorrogação do PDI 2018-2022 até 30 de junho de 2023, dessa forma, a vigência passa a ser 2018.1-2023.1.

O Instituto Federal Fluminense (IFFluminense) está presente em 12 municípios, do estado do Rio de Janeiro, desenvolvendo as suas atividades a partir de 12 campi, do Polo de Inovação, do Centro de Referência em Tecnologia, Informação e Comunicação na Educação, do Centro de Referência de Cordeiro e da Reitoria, reunindo mais de 22 mil alunos, e 1.600 professores e técnico-administrativos, ofertando 23 cursos técnicos distribuídos em 10 eixos tecnológicos, 23 cursos de qualificação profissional (FIC) e 41 cursos superiores e de Pós-graduação⁵² (IFF, 2023).

Como detalhado na figura 1, na região Noroeste Fluminense, a instituição está presente nos municípios de Bom Jesus do Itabapoana, Itaperuna, Cambuci e Santo Antônio de Pádua; na região Serrana, em Cordeiro; na região Norte Fluminense, em Campos dos Goytacazes, São João da Barra, Quissamã e Macaé; na região das Baixadas Litorâneas, em Cabo Frio; e na região Metropolitana em Itaboraí e Maricá.

Figura 1 – Distribuição espacial do IFFluminense



Fonte: IFF, 2023.

⁵² A partir da lei de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro 2008), a instituição deve garantir o mínimo de 50% de suas vagas para ministrar educação profissional técnica de nível médio para os concluintes do Ensino Fundamental e para o público da Educação de Jovens e Adultos; e 20% de suas vagas para programas especiais de formação pedagógica, com o objetivo de formar professores para a educação básica.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) é um documento de planejamento, construído a cada cinco anos, contendo os objetivos e a missão da instituição. Com o interesse em analisar o plano em vigência, no período de desenvolvimento e implementação dos cursos técnicos por itinerário formativo, foi estudado, nesta tese, o PDI 2018-2022 do Instituto Federal Fluminense.

Quanto à **missão institucional** (Quadro 1), que trata do propósito de existência do IFFluminense, estabelecendo um compromisso com a sociedade e sendo um elemento norteador do seu planejamento e da execução de suas ações, destaca-se a **formação integral de jovens e trabalhadores**.

Quadro 1 – Missão do Instituto Federal Fluminense⁵³

Promover a Educação Profissional e Tecnológica nacional e suas relações com a educação básica e superior a partir das regiões noroeste, norte e baixadas litorâneas do estado do Rio e Janeiro, na perspectiva da formação integral dos jovens e trabalhadores e do desenvolvimento regional, articulando os atores socioeducacionais e econômicos, assumindo protagonismo na definição e execução de políticas de educação e trabalho.

Fonte: IFF (2018b), p. 45.

A formação integral, como abordado no capítulo 3, é entendida como a superação da fragmentação do conhecimento, sendo promovida “por meio da interdisciplinaridade e da integração da educação profissional com a formação humanística” (IFF, 2018b, p. 40).

Faz parte do PDI, o Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI), que é entendido como um instrumento que orienta as reflexões e as ações institucionais, o seu conteúdo “[...] estabelece ligações entre os conceitos de humanidade e sociedade desejados, coletivamente, pela instituição e as práticas cotidianas, como resultado de opções políticas, pedagógicas e filosóficas” (IFF, 2018b, p. 53), ou seja, é essencialmente nessa parte do documento que se encontra o sentido de educação que se pretende desenvolver.

Esse instrumento reafirma, na esteira de Silveira (2007), a concepção de educação profissional e tecnológica “sustentada pela educação integral do sujeito, cujo caráter é de

⁵³ Atualizada, no PDI 2023.2-2028.1, para “Promover a Educação Profissional, Científica e Tecnológica e suas relações com a educação básica e superior, na perspectiva da formação humanística e integral dos jovens e trabalhadores e do desenvolvimento sustentável, articulando os atores socioeducacionais, econômicos e ambientais, assumindo protagonismo na definição e execução de políticas de educação e trabalho, especialmente em seu território de abrangência” (IFF, 2023, p. 140).

totalidade, possibilitando a manifestação das individualidades, sem se limitar apenas ao trabalho manual ou intelectual da atividade produtiva” (IFF, 2018b, p. 62).

Quanto à diversificação curricular, o Projeto Político-Pedagógico Institucional do IFFluminense orienta a construção de “um currículo inclusivo que considera diferentes perfis sociais, faixas etárias e regionalidades dos alunos ingressos, adotando linhas teórico-metodológicas apropriadas ao processo de ensino-aprendizagem” e, que, “o currículo deverá ser constantemente e coletivamente discutido, atualizado e contextualizado, de modo a ser significativo para os sujeitos a que se destina e para a sociedade” (IFF, 2018b, p. 61).

Como afirma Arroyo (2017), reconhecer os alunos como trabalhadores trará, como consequência, o reconhecimento da necessidade de “organizar os tempos, as turmas, os horários, tendo como referente as possibilidades e limitações que lhes impõem sua condição de trabalhadores, submetidos ao não controle do seu trabalho e de seus tempos (p. 57). Assim, a proposta de currículo flexível, presente no documento, corrobora com o pensamento do autor que defende que:

[g]uiados pelo imperativo ético dos direitos dos educandos, seremos obrigados a desconstruir toda estrutura escolar e toda organização e ordenamento curricular legitimados em valores do mérito, do sucesso, em lógicas excludentes e seletivas, em hierarquias de conhecimentos e de tempos, cargas-horárias. (Arroyo, 2008, p. 37).

Para Arroyo (2017, p. 80), pensar na educação de jovens e adultos trabalhadores demanda o entendimento de que eles “não são senhores de seus tempos, logo, submetê-los a rigidez dos tempos escolares é uma forma de negar-lhes o direito à educação por que tanto lutam”.

Nessa mesma linha, Carmo (2017) apresenta que para assegurar uma permanência exitosa dos alunos é necessário considerar o horário das aulas e os dias letivos durante a semana mais adequados ao público-alvo da oferta de curso, assim como as dinâmicas e responsabilidades no trabalho e na família que esses alunos possam ter.

Entende-se, por isso, que promover a organização de currículos que respeitem os tempos variados é a única maneira de cumprir a função política dos currículos que é a de “garantir direitos de sujeitos concretos, em suas condições de existência pessoal e coletiva” (Arroyo, 2008, p. 48), considerando, ainda, que:

[o] currículo, assim como a escola, é espaço de contradição, apesar de reproduzir as estruturas existentes, é ‘correia de transmissão da ideologia oficial’ e, ao mesmo

tempo, uma ameaça à ordem estabelecida, por oferecer a possibilidade de contribuir para a libertação (Frigotto; Araújo, 2018, p. 257).

Sendo assim, os currículos devem estar interessados também em colaborar para que seus alunos compreendam as relações de trabalho que estão ou que estarão submetidos, desmistificando a existência de um consenso entre capital e trabalho; e os seus direitos ou ausências desses no âmbito do trabalho e da política pública.

Colaborar na formação do ser humano público-político deve ser condição basilar de qualquer iniciativa de formação, formal ou não. De outra forma, restringe-se o campo da educação ao papel de formador de competências para o mercado meritocrático, como criticado nos capítulos iniciais deste trabalho. Seguir com um caráter de mercadoria acarreta no esvaziamento de uma formação que considere as questões coletivas e, portanto, o fim de qualquer esperança de melhores condições de vida e de trabalho para todos.

Como Duarte (2008) defende, é necessária uma educação interessada em formar pessoas conscientes da totalidade da vida social, formadas para sair da aparência dos fenômenos que só servem à conformação e conservação das relações sociais atuais.

Contudo, esse projeto de educação demanda, como apontam os estudos de Tinto (1994, 1997; 2015; 2017), Carmo (2019b; 2020) e Charlot (2020; 2021), que o sentido da educação que se pretende colocar em prática seja conhecido pelos sujeitos envolvidos na ação (no caso estudado, servidores e alunos). Nesse contexto, é pertinente à discussão o conhecimento desses agentes em relação ao PDI do IFFluminense, documento que traz a concepção de educação defendida e as estratégias para concretizá-la.

A pesquisa de Autoavaliação Institucional⁵⁴ realizada pelo Instituto Federal Fluminense comprova a existência do desafio de formar uma comunidade que tenha domínio sobre o projeto de educação do qual participa. Desde 2020, a referida pesquisa inseriu questões relacionadas ao PDI 2018-2022 e ao processo de ensino e aprendizagem (IFF, 2021,

54 Compreende uma pesquisa coordenada pela Comissão Própria de Avaliação do IFFluminense realizada anualmente por meio de questionário eletrônico, disponível no SUAP, sendo considerada um instrumento que colabora para a “realização autônoma do projeto institucional de modo a garantir a qualidade acadêmica no ensino, na pesquisa, na extensão, na gestão e no cumprimento de sua pertinência e responsabilidade social (INEP, 2004)” (IFF, 2021, p. 12). A pesquisa tem como público-alvo os servidores e estudantes e seus resultados são apresentados à comunidade acadêmica a partir de relatórios. A metodologia da pesquisa separa os respondentes em quatro tipos: estudantes, docentes, técnico-administrativos e gestores. No ano-base 2020, que teve seus resultados apresentados ao público em 2021, a instituição recebeu 2.439 respostas, sendo 1.707 estudantes (7,31% do total), 351 docentes (41,84% do total) e 188 técnico-administrativos (32,53% do total) e 193 gestores (56,93% do total) (IFF, 2021: 20). No ano-base 2021, foram registradas respostas para um total de 1.572 questionários, sendo 944 estudantes (4,75% do total), 278 docentes (32,33% do total), 180 técnico-administrativos (30,93% do total) e 170 gestores (50,9% do total) (IFF, 2022: 17).

p. 14). Com base nessas questões, identificou-se que a maioria dos respondentes considera entender a atuação do IFFluminense dentro da Rede Federal, mas não possuem um conhecimento completo do PDI (2018-2022), como observado nas tabelas 1 e 2.

Tabela 1 – Autoavaliação Institucional: Entendem a atuação do IFFluminense dentro da Rede Federal Tecnológica

Entendem a atuação do IFFluminense dentro da Rede Federal Tecnológica	Qtd%
Sim	80,4%
Não	4,31%
Não souberam responder	13,74%
Não responderam	1,56%

Fonte: Elaborada pela autora, com dados de IFF (2021).

Sobre o resultado da tabela 2, que trata do conhecimento em relação ao PDI (2018-2022) do Instituto Federal Fluminense (2018-2022), o relatório final da comissão responsável pela pesquisa analisa que a instituição tem realizado campanhas para divulgação do documento, apontando que o conhecimento parcial do PDI pode ser resultado da divulgação, que “em geral, se propõem a apresentar a informação num nível de conhecimento não aprofundado, estimulando o público a buscar de forma individual maior conhecimento no conteúdo que seja de seu maior interesse (IFF, 2021, p. 33).

Tabela 2 – Autoavaliação Institucional - Conhecimento em relação ao PDI

Conhecimento em relação ao PDI	Qtd%
Conheço completamente	2,21%
Conheço grande parte	9,10%
Conheço alguma parte	29,81%
Sei que existe, mas nunca li	29,85%
Nunca ouvi falar	27,18%
Não responderam	1,85%

Fonte: Elaborada pela autora, com dados de IFF (2021).

De fato, o documento é amplo e contempla o universo institucional em 12 capítulos⁵⁵. Mesmo que levando em consideração a extensão do documento, mais de 58,88% dos respondentes nunca leram nenhuma parte do PDI.

O resultado em relação ao conhecimento da missão do IFFluminense (tabela 3) é outro ponto a ser desenvolvido institucionalmente. O relatório da comissão reconheceu esse desafio apontando que um percentual significativo respondeu “não conhecer ou não souberam responder ao item (40,63%)” (IFF, 2021, p. 34), destacam, assim, “a importância de se reforçar campanhas de comunicação, em especial para servidores e alunos nos campi, para que a razão de existir do IFFluminense seja conhecida por todos da comunidade interna” (IFF, 2021, p. 34).

Tabela 3 – Autoavaliação Institucional - Você conhece a missão (razão de existir) do IFFluminense?

Conhece a missão (razão de existir) do IFFluminense	Qtd.%
Sim	57,44%
Não	29,15%
Não souberam responder	11,48%
Sim	1,93%

Fonte: Elaborada pela autora, com dados de IFF (2021).

Na pesquisa de autoavaliação que teve como ano de referência 2021, 82,32% responderam que entendem a atuação do IFFluminense dentro da Rede Federal Tecnológica (IFF, 2021, p. 20), um aumento de 1,8% em relação ao ano anterior. Também foi observado um aumento no número de respondentes que conhecem a missão institucional, de 57,44% para 59,48%. Quanto a conhecer o PDI, houve uma queda de 4,61% em relação aos que nunca leram, passando de 58,88% para 54,27% (IFF, 2022).

Como apontam Tinto (1994; 1997; 2015; 2017) e Carmo (2019b; 2020), as instituições de educação têm papel fundamental na construção de condições que colaborem para a promoção da permanência e do êxito estudantil, isso demanda que seus servidores e alunos

⁵⁵ São eles: 1. Perfil Institucional; 2. Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPI); 3. Plano Estratégico; 4. Plano de oferta de curso e de vagas; 5. Plano Diretor de Infraestrutura; 6. Organização e Gestão de Pessoal; 7. Organização administrativa; 8. Políticas de Atendimento ao discente; 9. Capacidade e Sustentabilidade Financeira; 10. Educação à Distância; 11. Políticas de Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC); 12. Avaliação e Acompanhamento do Desenvolvimento Institucional.

conheçam o plano institucional no qual estão as diretrizes e a concepção de educação que a instituição defende, ou seja, sua proposta pedagógica e seus objetivos institucionais.

Da mesma forma, esse conhecimento pode e deve subsidiar o envolvimento com os projetos da instituição, como afirmou Sennett (2013, p. 63), “a lealdade a um projeto depende da participação na sua gestação”. Além disso, no caso do servidor público, de acordo com o Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal, é seu dever “manter-se atualizado com as instruções, as normas de serviço e a legislação pertinentes ao órgão onde exerce suas funções” (Brasil, 1994).

Nesse sentido, é importante destacar que os resultados dessas pesquisas de autoavaliação institucional levaram a instituição a planejar novas estratégias para aumentar a participação da comunidade acadêmica na construção do PDI 2023.2-2028.1. Para tanto, foi criada a “Caravana PDI”, com o objetivo de apresentar o que é o PDI e o PPI e as formas de colaborar com a sua elaboração, tanto nas Comissões Temáticas, como opinando nas minutas que foram encaminhadas para consulta pública pelo sistema Participa IFF⁵⁶. Como estratégia para melhorar o acesso ao documento, o PDI aprovado traz o objetivo de criar, até junho de 2024, o projeto “PDI de bolso”, que seria uma versão compacta e com as principais informações do PDI.

Com relação à participação dos servidores no processo de autoavaliação institucional, o documento apresenta iniciativas estratégicas para aumentar essa participação, pactuando passar de 41,69% em 2020 para 81,02% em 2027. Quanto à participação dos alunos, apesar de também ter pretensão de dobrar a participação, devido ao baixo percentual de participação em 2020 (7,31%), a meta pactuada foi de chegar a apenas 15,00% em 2027, número ínfimo, que precisa ser revisto.

4.2 REFLEXÕES SOBRE O ACESSO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

Pesquisas confirmam que maior qualificação e maior nível educacional impactam diretamente no aumento da renda e nas chances de mobilidade social ascendente (Bellei, 2013; Lemos, 2017). Contudo, como discutido nos capítulos iniciais, além dessa mobilidade

⁵⁶ O Participa IFF é uma plataforma que oferece espaços para discussões e sugestões de documentos que estão sendo desenvolvidos institucionalmente, possibilitando a contribuição de toda a comunidade nessa elaboração.

ocorrer, em sua maioria, de “curta distância” (Torche, 2014; Medeiros *et al.*, 2019), as promessas meritocráticas não podem ser cumpridas para todos, o que leva ao acirramento da competição pelas melhores credenciais, tornando a qualificação profissional em instituições gratuitas e de qualidade um recurso disputado e a questão do acesso à essas instituições um assunto importante. Diante desse contexto, questiona-se o sistema de seleção pelo mérito como principal forma de entrada nos IF(s).

Ambrosi e Escott (2019, p. 2), ao problematizarem as formas de selecionar os alunos para acessarem os cursos da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), identificaram que o ingresso é feito, majoritariamente, “a partir de exames de seleção e vestibulares, que são avaliações meritocráticas, ou seja, avaliam o mérito acadêmico como critério de ingresso nos cursos técnicos de nível médio e superiores”. Estudo realizado por Silva e Borges (2019) também confirma que o sistema de seleção pelo mérito é a principal forma de entrada em cursos técnicos nos Institutos Federais (IFs).

Nesse mesmo sentido, analisando a democratização do acesso à educação superior pública e gratuita, Silva e Veloso (2013), questionam:

[m]as, afinal, qual é o mérito do mérito, senão o de classificar, selecionar? Em outras palavras, permitir que seja aceito socialmente o fato de que não há vagas para todos, apenas para os considerados melhores. Entretanto, apurar a inteligência ou o que se convencionou chamar de competência do candidato, convenientemente, faz esquecer que esses traços são condicionados pela trajetória não apenas escolar, mas de vida particular, social, cultural, e, inclusive, envolve o episódico, o imediato, o circunstancial (o 'momento da prova'). Ao se desconsiderar esse universo complexo de condições, decreta-se uma sentença, na maioria das vezes, condenatória aos candidatos excluídos. Em nome do mérito, como fosse o fiel da balança, um ente neutro, isento, imaculado, à parte de condicionamentos (Silva; Veloso, 2013, p. 422).

Já Coutinho e Melo (2010) lembram que enquanto Escolas de Aprendizizes e Artífices, no começo do século XX, a seleção na educação profissional era realizada por critério econômico. Em 1942, ao se transformarem em Escolas Técnicas, adota-se o critério de seleção por exame.

Percebe-se a existência de uma defesa de “não nivelar por baixo”, dessa forma, a educação gratuita de qualidade de nível técnico e superior é resistente em flexibilizar as formas de ingresso, de maneira que forme um perfil mais democrático. É importante pontuar que os resultados excludentes do acesso por processos meritocráticos foram reduzidos com a implementação da Lei n.º 12.711⁵⁷ (Lei de Cotas). Pesquisa de Ambrosi e Escott (2019)

⁵⁷ Como já citado na nota 4, a Lei n.º 12.711 instituiu a reserva de, no mínimo, 50% das vagas oferecidas em todos os cursos das Universidades Federais e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia para

aponta uma maior democratização do acesso a contar das ações afirmativas, indicando uma atuação na questão “inclusão-exclusão”.

Ribeiro, Costa e Risso (2021), apoiados na análise sobre a política de cotas no Ensino Médio Integrado (EMI) do Campus Campos Centro do IFFluminense, considerando as notas de ingresso dos alunos matriculados em 2016, revelam, por meio da comparação com as notas de corte dos alunos que ingressaram pelo sistema de Ampla Concorrência (AC), “que a implantação da política de cotas representou um avanço para a instituição, pois sem elas a maior parte dos estudantes cotistas não teria conseguido ingressar” (Ribeiro, Costa e Risso, 2021, p. 299). Os autores observaram, também, o desempenho acadêmico desses alunos entre 2016 e 2018, os resultados apresentados pela análise do conjunto desses dados coloca em evidência:

os avanços que a implantação da política de cotas representa: sem elas, a maior parte dos estudantes que ingressou pelo sistema não teria a oportunidade de cursar o EMI do IFF se buscasse a vaga por AC. Por outro lado, há contradições nesse processo: a inclusão pelas cotas tem, na sua outra face, a exclusão pela alta taxa de abandono e reprovação (Ribeiro; Costa; Risso, 2021, p. 324).

Os autores concluem que além de reconhecer os sistemas de ingresso por cotas como um instrumento de enfrentamento da desigualdade social brasileira, é necessário olhar para a permanência e êxito desses alunos, para que essa política se concretize, de fato, como inclusiva. Completam a análise reafirmando o compromisso com o fortalecimento das instituições públicas, gratuitas e de qualidade, o que demanda, entre outras ações, a “defesa do investimento nas escolas públicas como os IFs” (Ribeiro; Costa; Risso, 2021, p. 325).

Como apontado pelas pesquisas de Silva e Borges (2019) e Ambrosi e Escott (2019), os IFs realizam seleção por mérito, como já é tradição para cursos superiores, também para o ingresso nos cursos técnicos. Todavia, no período entre 2020-2022 foi possível identificar, com base na análise de editais, portais oficiais das instituições e notícias em jornais digitais, uma mudança temporária nesse paradigma. Os desdobramentos das novas formas de seleção são pertinentes para o debate sobre a legitimação da meritocracia.

O fato foi que, devido à pandemia, na impossibilidade de garantir as medidas de segurança necessárias para evitar transmissão da Covid-19, os IFs adotaram o Sorteio Público

os alunos egressos de escolas públicas. Dessas vagas, metade deve ser ofertada a alunos com renda per capita familiar de até um salário mínimo e meio e para os autodeclarados pretos, pardos e indígena, a lei, que passou a vigorar em agosto de 2012, previu uma revisão do programa de acesso às universidades públicas dez anos depois.

como forma de ingresso nos cursos técnicos, combinando-o com as regras já garantidas pela Lei n.º 12.711. Com esse novo cenário, críticas foram tecidas a esses processos seletivos, como a movida pelo Ministério Público do Espírito Santo que recomendou ao Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) a suspensão dos processos seletivos para ingresso nos cursos técnicos, uma vez que a forma de seleção por sorteio ‘desprestigia o ingresso por mérito’.

Esta pesquisa levantou, ainda, que a experiência por sorteio não é prática recente. Instituições como o Instituto Federal de Brasília (IFB) e Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) já utilizam o sorteio para ingresso nos cursos técnicos antes mesmo da pandemia. No IFFluminense, os cursos técnicos por itinerário formativo, como o Curso Técnico Subsequente em Eletrotécnica, analisado neste trabalho, têm seu ingresso por sorteio público desde o seu início, em 2018.

Assim, esta pesquisa identificou se a origem escolar dos alunos do modelo estudado, que passaram por processo seletivo por Sorteio Público, pertencia ao perfil priorizado pela Lei n.º 12.711/2012. Esses dados foram levantados junto ao Registro Acadêmico do Campus Avançado São João da Barra.

Quanto à experiência analisada neste trabalho, dos 147 alunos (273 matrículas) que participaram desses cursos até o primeiro semestre de 2021, 72% são de alunos que declararam ter origem escolar na rede pública e 6% na rede privada, o que expõe uma relação entre o processo seletivo por sorteio e a Lei n.º 12.711. Se forem considerados apenas os alunos que responderam sobre a origem escolar, a relação fica de 92% oriundos de escolas públicas e 8% de escolas particulares.

Com o retorno das atividades presenciais, os processos seletivos para o ingresso nos cursos técnicos voltaram a ser, em sua maioria, por prova. No caso do itinerário estudado, a entrada no curso básico (Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão) é realizada por processo seletivo por Sorteio Público. Acompanhando a implementação desse curso desde sua idealização, o fato da proposta trazer o processo seletivo por sorteio gerou alguns questionamentos. Em um contexto de valorização da meritocracia, fica evidente que processos que privilegiem o aleatório serão questionados. Esse problema foi citado por Sandel (2020), que como apresentado no capítulo 1, defende que se deve combater a tirania do mérito. O autor explica que,

[...] mesmo em seu triunfo, a fé meritocrática não proporciona o autodomínio que promete. E nem proporciona fundamentos para a solidariedade. Não generoso com

perdedores e opressivo com vencedores, o mérito se torna um tirano. Quando isso acontece, podemos recrutar seu antigo rival para controlá-lo. Isso é o que, em um pequeno domínio da vida, a seleção por loteria tenta fazer. Ela convoca o acaso para castigar a arrogância do mérito (Sandel, 2020, p. 253).

Esse processo de convencimento de que formas não meritocráticas devem fazer parte da seleção de alunos pode ser apreendido na prática, na experiência com os alunos que ingressaram por sorteio, mas também com os servidores da instituição. Durante a pesquisa, identificou-se profissionais que não concordavam com o processo seletivo por sorteio e que, acompanhando o curso, passaram a defender a diversificação das formas de acesso.

Em uma das reuniões do Conselho de campus, que teve como uma das pautas os cursos por itinerário formativo, um dos membros do conselho questionou a validade do processo seletivo por sorteio; outro membro do conselho pediu a palavra e contou a sua trajetória em relação ao assunto, explicando que era contra a esse tipo de forma de acesso, mas que, ao acompanhar os resultados da turma, o envolvimento dos alunos e as oportunidades criadas, percebeu a importância de outras formas de seleção – e no diálogo com os alunos, conta que vários relataram que só se inscreveram por ser um processo seletivo por Sorteio, visto que se fosse prova, não se sentiriam motivados a se inscrever.

Essa questão também foi identificada pela reitora da Instituto Federal de Brasília (IFB), Luciana Massukado, instituição que realiza o processo seletivo por sorteio para ingresso em todos os cursos técnicos integrados e subsequentes ao Ensino Médio, desde sua fundação, em 2008. Em entrevista para a Gazeta do povo ela ressalta que “[c]om o ingresso por sorteio, acaba havendo a inclusão e o encontro de realidades bem diferentes entre os alunos. O processo seletivo vem como uma barreira, e muita gente não presta a prova porque acha que não vai conseguir passar” (Sestrem, 2020, p. 1).

No mesmo sentido, o Pró-Reitor de Ensino do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), Luiz Otávio Cabral, avalia que as “pessoas, sobretudo aquelas que trabalham e que estão afastadas há muito tempo do ambiente escolar, sentem-se mais motivadas a participar em uma forma de admissão por sorteio do que por prova” (Sestrem, 2020, p. 02). Nesse mesmo sentido, em entrevista para esta pesquisa, o diretor do Campus Avançado São João da Barra, Valdeir de Souza Júlio, no período de implementação do curso técnico por itinerário formativo, falando sobre o processo seletivo por sorteio de vagas, apontou que foi alta a procura pelo curso e a adesão da comunidade a essa forma de ingresso, lembrando que nas datas dos sorteios o auditório ficava cheio, tendo a presença dos candidatos e familiares.

A pesquisa de campo também evidenciou alunos relatando que nunca imaginaram estudar no IFFluminense, capturando relatos desde trabalhadores que realizaram atividade como ajudante de pedreiro na fase de construção do próprio campus até de trabalhadores que estavam na construção do Porto do Açu, objetivo de inserção profissional da maioria.

Uma situação que marcou esta pesquisa foi na realização da matrícula em que um dos alunos selecionados contou que trabalhando na construção do prédio que funciona o Campus Avançado São João da Barra, olhava para a estrutura sendo construída e, fazendo uso de sua fé, pedia para que um dia pudesse ter oportunidade de estar ali, não mais como trabalhador da construção civil, mas como aluno. Como na música “Cidadão”, “[t]á vendo aquele colégio moço? Eu também trabalhei lá. Lá eu quase me arrebento. Pus a massa, fiz cimento. Ajudei a rebocar”.

Na letra escrita pelo poeta baiano Lúcio Barbosa, conhecida nas vozes de Zé Geraldo (1979) e Zé Ramalho (1992)⁵⁸, o trabalhador narra a ausência de direito, do trabalho alienado, no qual a produção da vida material é coletiva, mas a apropriação é privada. Nessa história, a filha do trabalhador não podia frequentar a escola que ele ajudou a construir. Na atualidade, os próprios trabalhadores reivindicaram por esse espaço.

Nesse sentido, a diversificação das formas de ingresso tem que ser problematizada. No curso investigado, como detalhado, o ingresso no curso de Formação Inicial Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão é por sorteio. Dessa forma, em pesquisa realizada com os alunos, buscando identificar a percepção deles sobre a utilização do sorteio para ingresso nesse curso, foi perguntado: O que você acha do Processo Seletivo por sorteio?

A maioria dos respondentes, 74,3% consideram uma forma justa de ingresso, justificando que é uma “oportunidade para todos” ou uma “oportunidade aberta para todos”. Os que não se mostraram favoráveis argumentaram que “amplia a concorrência”, que “melhor seria prova de seleção” e que “algumas pessoas sorteadas não têm o real interesse em concluir o curso”, o que demonstra que a ideologia meritocrática também aparece nas falas dos alunos selecionados por sorteio público. Alguns propuseram, ainda, o sorteio como uma das etapas de seleção, sugerindo a entrevista como segunda etapa do Processo Seletivo.

Outra questão proposta foi sobre os processos seletivos para ingresso em cursos de qualificação profissional que o aluno considera mais justo, podendo marcar quantas opções

58 Também foram intérpretes Geraldo Nunes (1980), Silvio Brito (1980), Sérgio Reis (1982) e Luiz Gonzaga (1999).

quisesse. As formas consideradas mais justas foram o Sorteio (57,1%); a Prova de Múltipla escolha (51,4%), seguidos de Análise de Currículo (28,6%) e Entrevista (25,7%); e a menos justa foi a Nota do Enem (5,7%)⁵⁹. Esse último resultado, provavelmente, é reflexo do perfil dos alunos do curso, que, em sua maioria, não realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio. Além disso, a nota do Enem, geralmente, é referência para o ingresso no ensino superior, e os alunos entrevistados estão realizando um itinerário para a formação técnica de nível médio.

Importa salientar que o debate sobre os processos seletivos por sorteio não se relaciona com um caráter místico (ter sorte ou azar), mas se constitui como uma forma de diversificação do acesso a uma oportunidade que não é universalizada. Em vista disso, trata-se da discussão da diversificação das formas de entrada como um dos pilares da democratização da educação pública de qualidade. Como a educação é um recurso disputado, pensar as formas de acesso é pensar quem está realmente disputando esse recurso público.

Entendida a questão do acesso, as instituições precisam trabalhar a questão da desigualdade, percebida a partir da competição dentro da instituição, que hierarquiza e separa os alunos, como discutido anteriormente.

Nesse sentido, Coutinho e Melo (2010) indicam a contradição enfrentada na educação profissional, que tem um projeto de educação integral, mas desenvolve práticas que estão a serviço dos conceitos de empregabilidade e competência. Essa percepção se relaciona com a ideologia meritocrática, que coloca, como já discutido, a responsabilidade exclusivamente no indivíduo, que deve se formar atrativo para o mercado, se não o faz, a responsabilidade pelo desemprego é dele. Essa também é uma preocupação de Gaudêncio Frigotto (2021, p. 27):

[c]om efeito, se a noção de capital humano expressava uma regressão medular porque deslocava a educação de um direito social e subjetivo para uma moeda de troca no mercado, agora se acrescenta a ênfase para ensinar o que serve ao mercado e dentro de valores individualistas e de estímulo à competição. Efetiva-se, deste modo, uma regressão da regressão nas relações sociais e na educação das novas gerações. O fetiche de um ser humano por natureza individualista e que busca o bem próprio retorna, mas agora não mais com a promessa do equilíbrio e da igualdade. A sentença é de que não há mais como integrar a todos na sociedade. A palavra mágica para ser individualmente vencedor e incluído é meritocracia.

Retornando ao PDI, o documento analisado tem sua construção respaldada nas concepções que inspiraram a criação dos IFs, que, como visto no começo deste capítulo,

59 Como essa pergunta foi pensada para entender a percepção do aluno sobre as formas de ingresso mais tradicionais, não foi incluída nas opções “aproveitamento de estudos”. Apesar de ter a opção “outros”, foi avaliado, posteriormente, que essa opção poderia ter sido incluída.

foram desenhadas por uma ala do governo Lula com o viés marxista, como o professor e historiador Eliezer Pacheco. Nesse período do governo, inclusive, diversos pesquisadores do campo da educação profissional participaram das discussões sobre essa nova proposta de educação profissional.

Ao ler as publicações do MEC do período, por exemplo, fica claro o objetivo de construir uma proposta de educação que contribua para a formação de sujeitos que exigirão novas relações sociais, livres da dominação e da exploração. De outro lado, a instituição é heterogênea, o que inclui servidores com posicionamentos políticos conservadores (e até reacionários), o que traz consequências para os desdobramentos das ações democráticas e inclusivas na instituição.

Diante do exposto, não resta dúvida que a concretização do projeto dos Institutos Federais permanece em luta, na qual a construção de uma educação integral concorre com o projeto de uma educação para atender aos interesses do mercado capitalista.

4.3 PENSANDO A PERMANÊNCIA ESTUDANTIL: A CONSTRUÇÃO DO PLANO ESTRATÉGICO DE PERMANÊNCIA E ÊXITO DOS ESTUDANTES DO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE

O Relatório de Auditoria (TC026.062/2011-9), elaborado pelo Tribunal de Contas da União (TCU) em 2013 (Brasil, 2013), traz os resultados da inventariação sobre a atuação dos Institutos Federais, considerando os

indicadores, objetivos e metas do Plano Nacional de Educação e do Plano de Desenvolvimento da Educação, bem como a organização, funcionamento e materialidade de programas e ações de governo dispostos no Plano Plurianual e na Lei Orçamentária (Brasil, 2013, p. 1).

Quanto à primeira questão proposta pela auditoria, “caracterização da evasão e medidas para reduzi-la”, foram apresentados dados que revelam os altos índices de evasão nos Institutos Federais (IFs), apontando que as taxas de conclusão em nível nacional se situam abaixo dos 50%, ainda distantes das metas de conclusão de curso (de até 90%), previstas no Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020) e no Termo de Acordo de Metas.

Como desdobramento dessa auditoria, foi elaborado um documento (Acórdão n.º 506/2013) no qual se exigiu dessas instituições a elaboração de uma proposta de plano de

ação para superar a evasão e a retenção, que considerasse melhorias no acompanhamento escolar e social dos alunos e uma atuação articulada com a Assistência Estudantil, concluindo que as instituições devem atuar considerando os fatores individuais, assim como nos fatores internos e externos às instituições, que influenciam na evasão dos alunos.

Como resposta, o Ministério da Educação (MEC) instituiu um Grupo de Trabalho (GT) composto por representantes da Setec e dos Institutos Federais, com o objetivo de sistematizar um Documento Orientador com aporte para o planejamento de ações para o enfrentamento da evasão e da retenção (Brasil, 2014). Como fruto dessas discussões é construído o “Documento de Superação da Evasão e Retenção”, um tipo de manual de orientação para o combate à evasão.

Porém, tal documento, concluído em 2014, não foi enviado como resposta ao Acórdão, visto que o grupo responsável por sua elaboração concluiu que um modelo “pautado em listas extensas de motivos e razões externas e internas para a evasão, está saturado” (Carmo et. al. 2018, p. 53). Assim, o GT Setec/Rede Federal amadureceu as discussões em relação ao tema e entendeu que um documento contendo uma lista de ações não traria os resultados almejados. Dessa forma, em 2015, com a elaboração da Nota Informativa n.º 138/2015/DPE/DDR/Setec/MEC, recomenda-se a necessidade de que cada Instituto elabore seu próprio Plano Estratégico de Permanência e Êxito.

Apoiado nessa orientação, o Instituto Federal Fluminense, com a assessoria do Nucleape, elaborou o Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos estudantes do Instituto Federal Fluminense, aprovado pela Portaria n.º 23, 06 de outubro de 2017 (IFF, 2017a).

O Nucleape é uma referência para os estudos sobre permanência na educação pública. As pesquisas do núcleo, coordenado pelo professor Gerson Tavares do Carmo, identificaram que, apesar da evasão não ser mencionada na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, esse é o tema mais recorrente nas pesquisas acadêmicas na área da educação. Levantamento realizado pelos pesquisadores do núcleo demonstrou que os estudos sobre a permanência estudantil no Brasil só entraram em ascensão nos anos 2000, enquanto os trabalhos sobre evasão dominam o debate no campo educacional desde os anos 1970 (Carmo et al., 2018; Carmo et al., 2022). O resultado é um direcionamento precário, no sentido da promoção da **permanência estudantil**, esse sim, objetivo da legislação nacional, como garantido no artigo n.º 206 da Constituição Federal de 1988.

Os estudos do núcleo identificaram que a saturação dos estudos sobre evasão já havia sido apontada, no Brasil, por Maria Helena Patto (1988) e por Bernard Charlot (2000). Nos Estados Unidos, os trabalhos de Vicent Tinto são uma referência da transição do foco na evasão para os estudos sobre a permanência, no campo educacional, formando um arsenal teórico dos anos 1970 até a atualidade.

Os estudos do Nucleape trazem a reflexão que a permanência estudantil é um processo de interesses e saberes socioacadêmicos e não o antônimo de evasão. Assim, com base nessa perspectiva, entende-se ser necessário desfazer a ideia de que focando na evasão se assegurará a permanência estudantil (Carmo; Arêas; Arêas, 2022). Nesse sentido, as políticas educacionais devem tomar a permanência estudantil como objeto de estudo e de intervenção institucional, tomando a evasão como um dado quantitativo que compõe a análise, e não como objeto central. Dessa forma, não se trata de uma recusa do uso da palavra ‘evasão’, mas uma alteração na perspectiva de atuação institucional, que passa a priorizar um movimento a favor da democratização da permanência.

Alicerçado nessa análise, um plano de ação com foco na permanência e não na evasão fortalece a compreensão de que faz parte da responsabilidade institucional acompanhar e orientar os alunos em seu percurso escolar ou acadêmico. No caso do Instituto Federal Fluminense, O Plano Estratégico de Permanência e Êxito institucional aponta os problemas internos que influenciam na permanência estudantil, como os “relacionados à infraestrutura, ao currículo, à gestão administrativa e didático-pedagógica da instituição, entre outros [...]” (IFF, 2017, p. 103).

Partiu-se da compreensão de que não se trata apenas de enfrentar as taxas de evasão, mas concretizar e promover as ações que permitam a garantia do direito à educação de qualidade, defendendo, na esteira de Carmo e Carmo (2014), que “(...) as ações e estratégias que serão descritas neste Plano, mais do que se voltarem para o abandono ou a evasão, estarão centradas no que, como e em que condições se aprende – na permanência” (IFF, 2017, p. 26). Coloca-se, dessa forma, como objetivo “(...) compreender a permanência e o êxito como uma política institucional necessária à melhoria da qualidade educativa” (IFF, 2017, p. 28).

Ressalta, ainda, que:

embora alguns fatores – em especial os individuais e os externos – estejam ligados a circunstâncias em que a intervenção é dificultada por aspectos próprios, as instituições devem se comprometer a buscar medidas que contribuam com a solução ou mitigação dessas questões (IFF, 2017, p. 103).

Essa nova perspectiva coloca em pauta que “instituição tem que atuar dentro e para além de seus muros e que gestores e educadores devem ter como foco estimular as condições de permanência, trabalhando, prioritariamente, na promoção de uma prática institucional inclusiva” (Carmo, Souza, Fonseca, 2023, p. 21).

Essas discussões que respaldaram a construção de um plano de permanência e êxito no IFFluminense estimularam a elaboração de novas propostas. Pensando a permanência estudantil do público trabalhador, um grupo de trabalho (GT) instituído pela Portaria n.º 1.625, de 7 de novembro de 2017 (IFF, 2017b) começa a analisar o conceito de itinerário formativo, avaliando as possibilidades de se construir projetos de cursos e ofertas de vagas por meio desse formato para o atendimento do público trabalhador que busca formação técnica.

O respaldo legal da oferta de cursos por itinerário formativo está contido no Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamentou o Art. 36 e os Arts. 39 a 41 da LDB n.º 9.394/1996. O referido documento foi atualizado pelo Decreto n.º 8.268, de 18 de julho de 2014, que considera “itinerários formativos ou trajetórias de formação as unidades curriculares de Cursos e Programas da Educação Profissional, em determinada área, que possibilitem o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos” (Art. 1º, § 2º). O aproveitamento de estudos é regulado pela Resolução CNE/CEB n.º 6/2016, Art. 36, que assegura que:

[p]ara prosseguimento de estudos o Instituto de ensino pode promover o aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores do estudante, desde que diretamente relacionados com o perfil profissional de conclusão da respectiva Qualificação ou Habilitação Profissional, que tenham sido desenvolvidos.

Com esse respaldo legal, o trabalho do GT, constituído por servidores de todos os campi e da Reitoria, formulou as “Diretrizes Institucionais acerca da Organização Curricular para oferta de Curso Técnico de Nível Médio por Itinerário Formativo no Instituto Federal Fluminense” que, aprovada em todas as instâncias, resultou na Resolução Consup n.º 36, de 22 de novembro de 2018, na qual o itinerário formativo foi definido como o

conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pelas instituições, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas conforme estabelecidos na base legal (IFF, 2018b, p. 5).

A partir dessas diretrizes, no período estudado (2018-2021), os campi Avançado São João da Barra e Santo Antônio de Pádua construíram propostas de Cursos Técnicos organizados por Itinerário Formativo, adaptando a oferta ao eixo profissional do campus e às características regionais em que estão inseridos. Esta tese investiga a experiência desenvolvida no Campus Avançado São João da Barra, que será apresentada no próximo capítulo.

5 A FORMAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO POR ITINERÁRIO FORMATIVO NO IFF CAMPUS AVANÇADO SÃO JOÃO DA BARRA

Este capítulo pretende colocar em evidência a defesa de que a construção de políticas educacionais voltadas ao atendimento do público trabalhador deve superar as estruturas rígidas e meritocráticas, proporcionando uma formação integral, que colabore para uma atuação no mundo, não apenas como parte do momento da produção, mas também nas questões dos direitos trabalhistas, da organização do trabalho, assim, como na vida pública.

Como discutido no capítulo anterior, enquanto projeto político, as bases sociológicas, filosóficas e antropológicas da concepção dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia estão em consonância com essa formação integral. Todavia, realizar esse projeto em uma sociedade alicerçada na ideologia meritocrática, que privilegia a concorrência e a produção para o lucro não é possível em sua totalidade. O que se pode fazer é usar o campo da Educação como parte da estratégia de construção coletiva da consciência para a transformação. Isso implica ampliar cada vez mais as oportunidades educacionais, aliando formação para o trabalho com a formação para a cidadania – o que demanda construir formas e estratégias para que o público que vive do trabalho possa encontrar espaço para participar desses processos formativos.

Como assevera Frigotto (2018, p. 317), os programas de capacitação profissional “podem ser apropriados pelos interesses das classes historicamente subalternizadas”, logo, “não nos cabe, apenas, a crítica aos seus limites, mas também o compromisso prático com as mudanças quantitativas e qualitativas”. Fundado nesse entendimento, optou-se por destacar, nesta tese, o processo de construção de um novo currículo, que visa montar estratégias específicas para o acesso, a permanência e o êxito dos trabalhadores na educação profissional e tecnológica. Trata-se dos cursos técnicos de nível médio por itinerário formativo, modelo implementado no Instituto Federal Fluminense, inicialmente, no Campus Avançado São João da Barra.

Desse modo, a primeira seção deste capítulo apresenta um breve histórico da implementação do Campus Avançado São João da Barra e do desenvolvimento dos primeiros cursos de Formação Inicial e Continuada que compõem a proposta do curso Técnico Subsequente em Eletrotécnica. Apresenta, também, os desafios para a aprovação do PPC do curso Técnico em Eletrotécnica e uma análise da matriz curricular do curso.

O curso estudado não é considerado de educação de jovens e adultos tradicional, visto que a formação de nível médio se dá em outra instituição, sendo considerada uma modalidade de formação técnica subsequente. Entretanto, existem similaridades importantes quanto ao perfil do seu público. A maioria dos jovens e adultos que procuram tanto a EJA quanto os cursos técnicos subsequentes estão procurando emprego ou se encontram em condições de trabalho de baixa qualidade (Arroyo, 2017; Zanin, 2019). Portanto, no âmbito do Instituto Federal Fluminense, a formação técnica por meio do PROEJA ou em cursos na modalidade subsequente, devem ser fortalecidas enquanto políticas públicas que buscam garantir o direito social e subjetivo da formação profissional para os trabalhadores.

A segunda seção desse capítulo apresenta o perfil dos alunos do curso investigado, os resultados dos cursos e, a partir da pesquisa de campo, os itinerários formativos construídos pelos alunos e suas perspectivas quanto ao novo currículo.

Por fim, são apresentados os projetos de expansão do modelo no âmbito do IFFluminense.

5.1 A IMPLEMENTAÇÃO DO CAMPUS AVANÇADO SÃO JOÃO DA BARRA E A CONSTRUÇÃO DE UM NOVO CURRÍCULO

O município de São João da Barra-RJ, localizado no norte do estado do Rio de Janeiro, possui, segundo dados do Censo de 2022, uma população de 36.573 habitantes, distribuída em uma área de 458.611 km² (IBGE, 2022). Sua produção econômica está vinculada à agricultura, à pesca e à indústria de bebidas, sendo impactada pelo advento do petróleo na Bacia de Campos e, desde dos anos 2000, pela instalação do Complexo Portuário do Açú, que trouxe grande impacto social, econômico e ambiental para o lugar e seus municípios.

No que concerne à educação profissional e tecnológica, em 2002 a Prefeitura Municipal de São João da Barra e o Centro Federal de Educação Tecnológica de Campos (CEFET Campos), futuro Instituto Federal Fluminense, estabelecem uma parceria para a formação de técnicos em turismo. Na região, nesse período, já existia a expectativa de empregabilidade por meio do projeto de construção de um terminal oceânico no município. Como apontam Pessanha *et al.* (2014, p. 164), em 1999 são iniciados os estudos técnicos de engenharia sobre a exequibilidade de construção de um porto no Norte Fluminense, processo

formalizado “por meio do decreto n.º 25.455, de 28 de junho de 1999, que declarou de utilidade pública, para fins de desapropriação, imóveis na localidade do Açú”.

Em um contexto de altos investimentos públicos e privados, cresce a demanda e a reivindicação por investimentos na formação profissional dos sanjoanenses. A prefeitura e o IFF, com a recente nova institucionalidade, ampliam sua parceria para a oferta de cursos conectados às novas demandas do desenvolvimento local e o município disponibiliza uma área para a construção da unidade definitiva da instituição no município, cuja pedra fundamental é lançada em abril de 2009. Nesse período, funcionando em escolas municipais, novos cursos são pactuados, como os cursos técnicos em Informática Industrial, Logística e em Segurança no Trabalho.

Já como Núcleo Avançado do IFFluminense, a nova unidade começa a funcionar em julho de 2011, oferecendo cursos técnicos de nível médio em Metalurgia e em Eletromecânica, ainda, em uma sede provisória, pois as obras da unidade permanente não haviam sido finalizadas. Em 2014, o Governo Federal autoriza o seu funcionamento enquanto Campus Avançado São João da Barra, já na unidade definitiva. Atualmente, o Campus Avançado São João da Barra possui 450 alunos matriculados entre os cursos técnicos e qualificação profissional⁶⁰.

Como explica Cíntia do Carmo (2016) os campi avançados são unidades vinculadas administrativamente a outro campus ou à Reitoria de um Instituto Federal e possuem as mesmas competências para a implantação de educação profissional, devendo ofertar, prioritariamente, cursos técnicos e cursos de formação inicial e continuada. Seguindo essa linha de atuação, o campus ofertou, até 2018, cursos de formação técnica no modelo tradicional, por módulos dependentes, nos quais o aluno concluía o curso completo de dois (concomitante) ou três anos (integrado).

Em 2016, a Pesquisa Nacional de Egressos da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, coordenada pelo atual Pró-Reitor de Ensino do IFF, Carlos Artur Arêas, identificou que um dos principais fatores que implicam na permanência de alunos trabalhadores na Rede Federal é a dificuldade de conciliar trabalho e estudo. Esses dados, somados às discussões desenvolvidas a partir da construção do Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos estudantes do Instituto Federal Fluminense, desdobram-se no debate

60 Apresentação do Campus Avançado São João da Barra – Histórico (Ascom Reitoria, publicado em 6/10/2015, atualizado em 11/03/2023), disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/nossos-campi/sao-joao-da-barra/apresentacao>.

sobre a construção de currículos para a formação técnica de trabalhadores e o modelo encontrado, respaldado em lei, é o de cursos técnicos por itinerário formativo. O Campus São João da Barra, representado pela diretora de ensino Maria Lúcia Ravela Silva, tem participação direta nessas discussões. Nesse momento, a gestão do campus, em interlocução com a Reitoria, desenvolve a proposta do curso de Formação Inicial Instalador Predial de Baixa Tensão, inicialmente com carga horária de 200 horas.

Com o avanço dos estudos sobre uma nova organização curricular, o curso foi ampliado para 300 horas e os alunos que haviam concluído o primeiro curso puderam se matricular para a complementação das 100 horas. No primeiro semestre de 2018, tem início a primeira turma do curso de Formação Inicial Instalador Predial de Baixa Tensão, com 300 horas e, no segundo semestre, começa o curso de Formação Continuada Eletricista Industrial, que teve como requisito de matrícula o curso de formação inicial desenvolvido no primeiro semestre.

O campus desenvolve, a partir dessa experiência, o Projeto Pedagógico do curso Técnico em Eletrotécnica – Subsequente (Resolução n.º 6, de 28 de fevereiro de 2019), que considera o aproveitamento de estudos nos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) de Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão (300 horas), Eletricista Industrial (300 horas) e Montador de Painéis Elétricos (300 horas) (IFF, 2019).

De acordo com o Projeto Pedagógico de Curso (PPC), o egresso do curso Técnico em Eletrotécnica⁶¹, pode atuar:

em empresas de geração, transmissão e distribuição de energia elétrica. Empresas que atuam na instalação, manutenção, comercialização e utilização de equipamentos e sistemas elétricos. Grupos de pesquisa que desenvolvam projetos na área de sistemas elétricos. Laboratórios de controle de qualidade, calibração e manutenção. Indústrias de fabricação de máquinas, componentes e equipamentos elétricos. Concessionárias e prestadores de serviços de telecomunicações. Indústrias de transformação e extrativa em geral (IFF, 2019, p. 21).

A flexibilidade desse modelo permite que o aluno, ao concluir cada curso de Formação Inicial e Continuada, obtenha uma certificação correspondente ao curso que completou, podendo ou não ingressar no próximo curso e dar continuidade aos seus estudos. A última

⁶¹ A abertura do curso na área de elétrica teve respaldo do Arranjo Produtivo Local (APL). Em janeiro de 2018, a partir do consórcio formado pela Siemens e Andrade Gutierrez, começou a ser construída, no Porto do Açú, uma termelétrica de cerca de 1,3 gigawatt (GNA I) em capacidade. A GNA I entrou em operação comercial em setembro de 2021 e atualmente, está em desenvolvimento a construção da GNA II. Juntas, as duas usinas terão uma capacidade combinada de 3 GW, o que equivale ao consumo de 14 milhões de residências (<https://www.siemens-energy.com/br/portugues/news/imprensa/2021/se-garante-pedido-grandioso-para-o-maior-complexo-de-gnl-para-energia-da-america-latina.html>).

etapa desse itinerário corresponde à formação técnica, em que o aluno, após finalizar todos os Cursos de Formação Inicial e Continuada (totalizando 900 horas) e o Ensino Médio, pode ingressar no Curso Técnico Subsequente em Eletrotécnica (IFF, 2019).

A tabela 4 a seguir sintetiza os requisitos para ingresso:

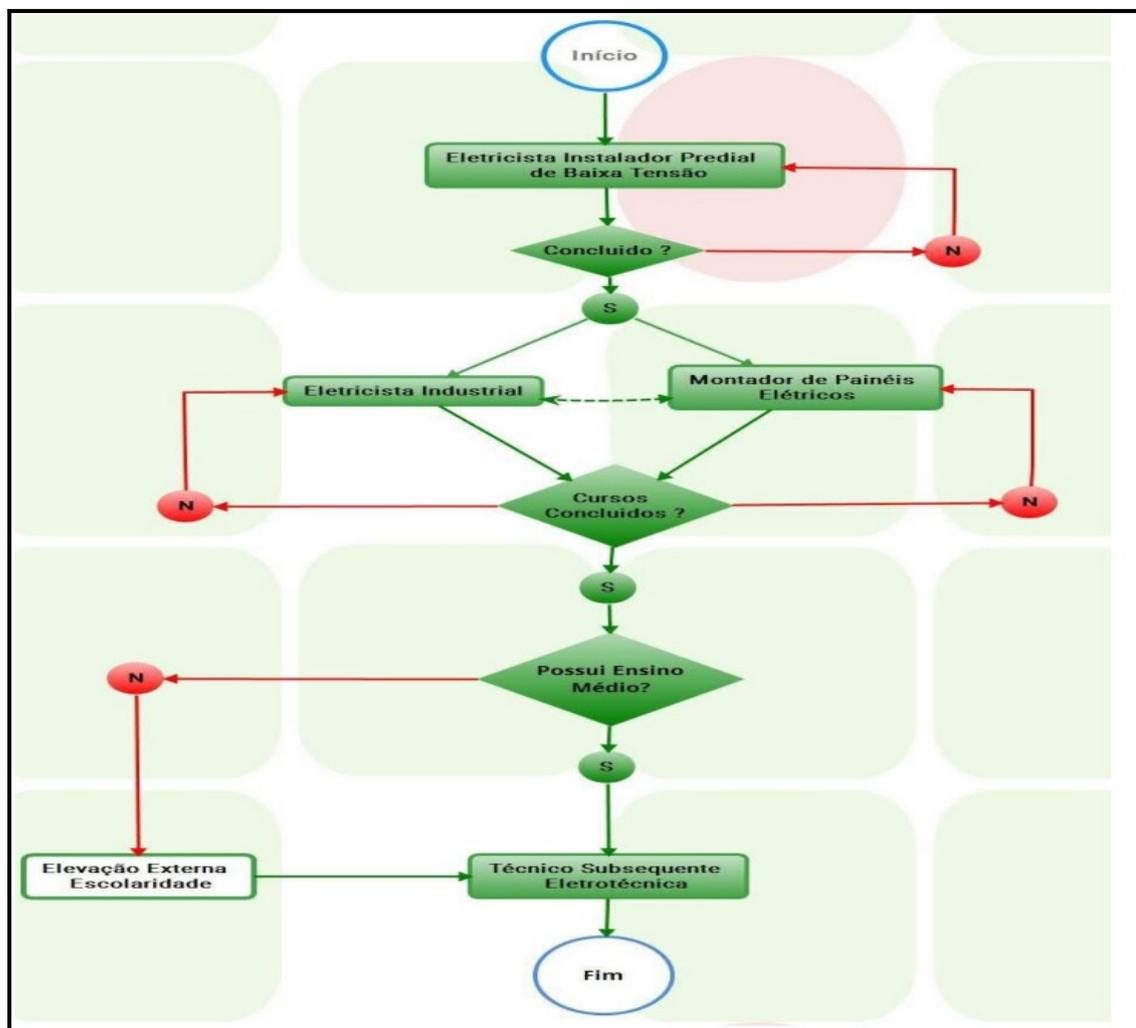
Tabela 4 – Requisitos para ingresso

Cursos	Requisitos
Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão	Ensino Fundamental completo, ter, no mínimo, 18 anos e participar do processo seletivo por Sorteio de Vagas.
Eletricista Industrial e Montador de Painéis Elétricos	Participar de edital de ingresso apresentando o certificado do curso Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão.
Técnico em Eletrotécnica Subsequente	Participar de edital de ingresso apresentando o diploma do Ensino Médio e os certificados dos cursos Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão, Eletricista Industrial e Montador de Painéis Elétricos OU cursos similares, realizados no IFFluminense ou não.

Fonte: Elaborada pela autora, com dados de IFF, 2019.

Em sequência, a figura 2 apresenta o diagrama do itinerário formativo construído no Campus Avançado São João da Barra. Já a figura 3 traz a representação visual dos caminhos que o aluno pode percorrer, apresentando as diversas saídas com as certificações por curso concluído. Demonstra, também, a não linearidade da proposta, que se concretiza em três possibilidades de qualificação profissional e uma formação técnica.

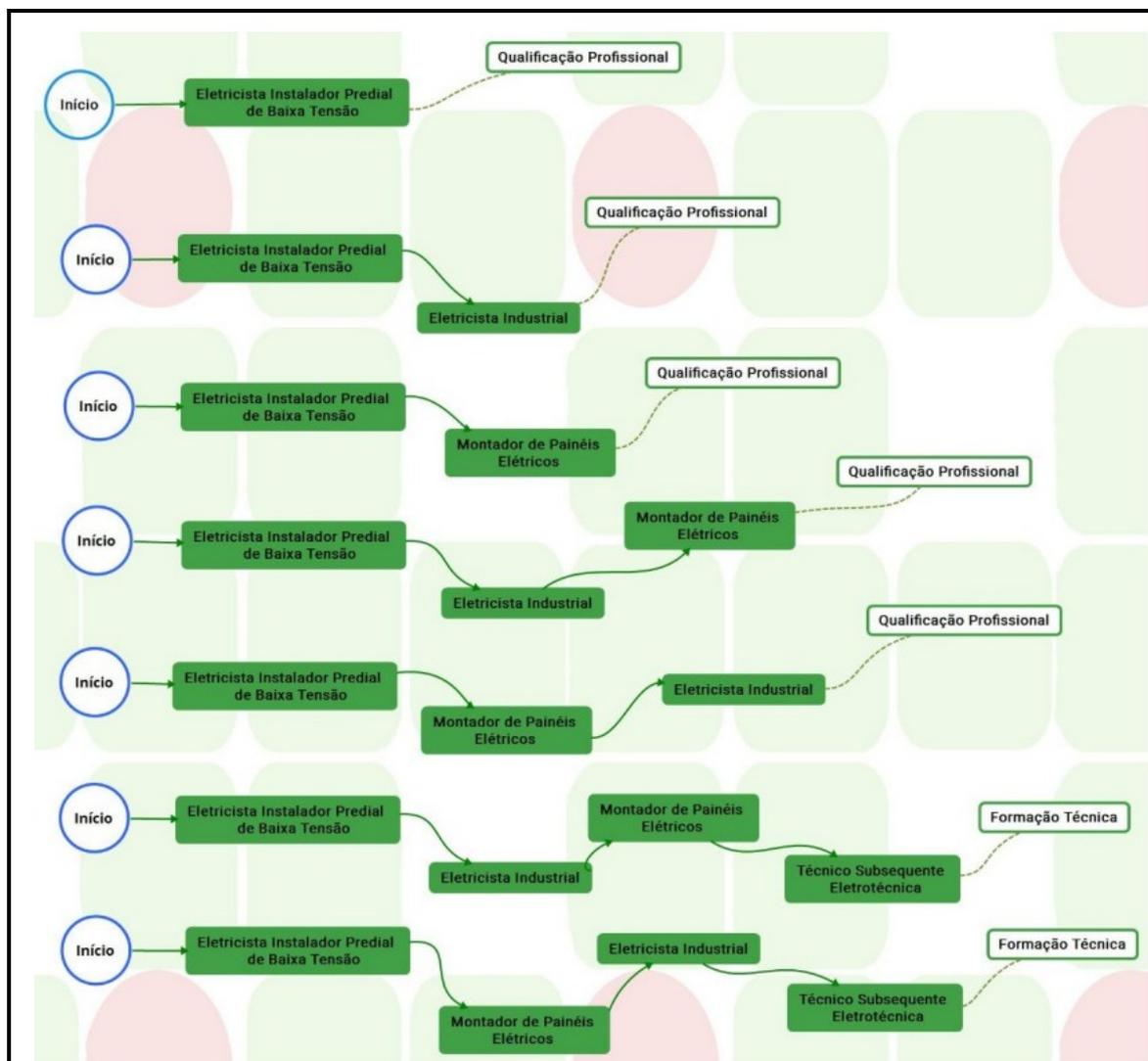
Figura 2 – Representação Gráfica do Itinerário Formativo do Campus Avançado São João da Barra



Fonte: Areãs *et al.*, 2020, p. 92.

Além dos cursos ofertados pelo campus São João da Barra (Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão, Eletricista Industrial e Montador de Painéis Elétricos), a proposta contida no projeto pedagógico do curso Técnico em Eletrotécnica por itinerário formativo permite que o candidato solicite aproveitamento de estudos e/ou de conhecimentos anteriores, realizados no IFF ou não. Já em relação à solicitação de aproveitamento de componentes curriculares integrantes do currículo dos cursos, o aluno deve comprovar a relação com o perfil profissional do curso, e que o concluiu nos últimos cinco anos.

Figura 3 – Representação Gráfica das trajetórias possíveis no itinerário formativo do Campus Avançado São João da Barra



Fonte: Areãs *et.al.*, 2020, p. 93.

Esse modelo não prevê tempo máximo para integralização do curso, dando autonomia para que o aluno possa retornar à instituição para concluir o curso técnico.

Como esse modelo interage com dois níveis da educação tecnológica⁶², a Qualificação Profissional, realizada por meio dos cursos de Formação Inicial e Continuada Elettricista

62 Os níveis de oferta são: • Qualificação profissional (cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores); Educação Básica (cursos de qualificação profissional articulada ao Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, incluindo ofertas de Educação no Campo; Cursos de qualificação profissional ou cursos técnicos articulados ao Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos; Cursos técnicos integrados, subsequentes e concomitantes, articulados ao Ensino Médio regular, incluindo ofertas de Educação no Campo); • Educação Superior (Cursos de graduação - cursos superiores de Tecnologia; bacharelados; licenciaturas; Cursos de pós-graduação Lato Sensu: aperfeiçoamentos e especializações; Stricto Sensu: mestrados e doutorados (Brasil, 2008).

Predial de Baixa Tensão, Eletricista Industrial e Montador de Painéis Elétricos; e a Educação Básica, realizada pelo curso Técnico Subsequente em Eletrotécnica, ele pode atuar estimulando os alunos que não possuem Ensino Médio a concluí-lo, pois é fator obrigatório para ingresso em um curso técnico subsequente.

Além da possibilidade do aproveitamento das qualificações profissionais para ingresso no curso técnico, os cursos que compõem o itinerário formativo são organizados para funcionar em período noturno; com carga horária semanal presencial menor, de três vezes por semana e com possibilidade de ingresso para alunos com Ensino Fundamental completo, a partir dos 18 anos, para os cursos de qualificação profissional (Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão, Eletricista Industrial e Montador de Painéis Elétricos).

A distribuição da carga horária presencial em três dias foi possível com a Resolução CNE/CEB n.º 6/2012 e da Resolução n.º 8/2018 do Consup, segundo a qual, 20% da carga horária de um curso pode ser ofertada na modalidade à distância. De acordo com o PPC, a modalidade EAD se justifica por: 1) flexibilizar os horários para estudos; 2) permitir ao discente vivenciar uma modalidade que desenvolva a disciplina, a organização e a autonomia de aprendizagem; 3) incluir métodos e práticas no processo de ensino e aprendizagem que incorporem o uso integrado de tecnologias de informação e comunicação para a realização de objetivos pedagógicos (IFF, 2019).

Sobre o último item, o diretor do campus, no período de implementação do curso, Valdeir de Souza Júlio, em entrevista para esta pesquisa (Anexo III), contou que, colaborando na formação dos alunos na área de informática básica, acompanhou muitos discentes, principalmente, os mais velhos, na sua primeira interação com um computador. Ao perguntá-lo, na entrevista, sobre algum momento que o marcou nessa relação com os alunos, ele descreve a experiência a seguir:

um dos alunos do curso, no laboratório de informática, onde as mãos cansadas e calejadas pela vida, de um senhor por volta dos seus 55 anos de idade, tiveram o contato com um mouse pela primeira vez. O modo de segurar parecia que empunhava uma pedra e a arrastava pela mesa. Para ele perceber o modo de uso e sentir a sensibilidade para mover o cursor, foi preciso segurar o equipamento com ele, sobrepondo a sua mão (Valdeir de Souza Julio, 2023)⁶³.

De fato, possibilitar ao aluno interagir com as novas tecnologias de informação e comunicação é um desafio importante e faz parte da inclusão no mundo do trabalho, e colabora na utilização de outras ferramentas tecnológicas disponíveis no cotidiano. De toda

63 Entrevista realizada em 2023, pela autora, na cidade de Campos dos Goytacazes.

forma, não é possível deixar de considerar, nos casos das aulas em EAD, os problemas de acesso aos aparelhos e à internet adequados, situação que ficou em grande evidência na pandemia.

Sobre os PPCs dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), o PDI do Instituto Federal Fluminense defende que,

a formação inicial e continuada ou qualificação profissional é concebida como uma oferta educativa (específica da educação profissional e tecnológica) que favorece a qualificação, a requalificação e o desenvolvimento profissional de trabalhadores nos mais variados níveis de escolaridade e de formação. Centra-se em ações pedagógicas, de natureza teórica-prática, planejadas para atender a demandas socioeducacionais de formação e de qualificação profissional. Contempla-se, ainda, no rol dessas iniciativas, trazer de volta ao ambiente formativo, pessoas que foram excluídas dos processos educativos formais e que necessitam dessa ação educativa para dar continuidade aos estudos (IFF, 2018b, p. 68).

No entanto, a aprovação de um currículo que aceita o aproveitamento de estudos nos cursos FIC para a construção do caminho da formação técnica enfrentou alguns desafios dentro da instituição.

A diretora de ensino do Campus Avançado São João da Barra, no período de implementação do modelo por itinerário formativo, Maria Lúcia Ravela Silva, em entrevista para esta pesquisa, explicou que existe um trâmite instituído pela Pró-Reitoria de Ensino do Instituto Federal Fluminense e os PPCs devem ser avaliados pela Comissão de Avaliação dos Projetos Pedagógicos de Cursos (CAPPC), uma comissão que é responsável pela análise técnica dos PPCs que são submetidos à Câmara de Ensino, reunindo docentes de vários campi das áreas técnicas do curso que será submetido à aprovação.

A CAPPC do Curso Técnico em Eletrotécnica por Itinerário Formativo do CASJB contou com 8 docentes da área elétrico-eletrônica e uma diretora da Pró-Reitoria de Ensino. Para a diretora de ensino, o principal desafio da aprovação do curso de formação técnica por itinerário formativo foi, depois de meses da equipe organizando o curso, receber um parecer da comissão que descaracterizava o modelo almejado:

via-se claramente, no parecer, que eles não haviam entendido ou não aceitavam/concordavam com a proposta do Itinerário Formativo. Eles esvaziaram os cursos FIC Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão, Eletricista Instalador Industrial e Montador de Painéis Elétricos e pesaram a mão no último curso em conteúdo e hora aula. Na fala da comissão, o último curso era o importante – o técnico, e os demais apenas cursos simples em que os componentes curriculares deveriam ser bem leves e fáceis. (...) Ao final do relatório, a comissão colocou: “considerando a conclusão dos 3 cursos anteriores, e que ao final deste ‘módulo’ o aluno estará apto a atuar como um Técnico em Eletrotécnica, entende-se que a formação deverá ser mais

profunda e sólida quando comparada à formação propiciada pelos cursos FIC (Maria Lúcia Ravela Silva, em entrevista para a autora, 2023)⁶⁴.

A gestora lembra que após o envio do parecer foi realizada uma reunião no campus com a presença da CAPPCC, do Pró-Reitor de Ensino, da direção do CASJB, e outros professores que haviam ajudado a projetar o novo modelo:

foi uma reunião tensa, demorada, em que a equipe de elaboração do PPC do Itinerário e o Pró-Reitor de Ensino tinham que explicar e defender a proposta. Ao final da reunião eu estava arrasada. A comissão havia descaracterizado todo o Itinerário. Se o curso seguisse as orientações do CAPPCC não haveria mais a proposta de um curso ofertado por Itinerário, mas um curso nos moldes tradicionais ofertados nos demais campi (Maria Lúcia Ravela Silva, 2023)⁶⁵.

Para a diretora, foi a equipe envolvida na organização e na construção da proposta original que lhe deu suporte para contra-argumentar o parecer, aceitando apenas as sugestões que não descaracterizariam o modelo proposto:

(...) fomos realizando as alterações apontadas que eram pertinentes e reafirmando os princípios do Itinerário como a importância da continuidade entre os cursos - sequência gradativa e progressiva entre os cursos, em que um aprofundasse e lançasse a base para o outro; que o objetivo dos cursos FIC dentro da proposta do Itinerário não visa somente a prática e o mercado de trabalho, mas a elevação da escolaridade e a verticalização dos estudos e que a concentração de componentes curriculares no módulo técnico foge à proposta inicial do Itinerário Formativo ao privilegiar o técnico, em detrimento dos demais percursos de formação. Enviamos a nossa resposta a CAPPCC, o Pró-Reitor nos apoiou e o curso foi aprovado pela comissão, pela Câmara de Ensino e demais instâncias do IFF (Maria Lúcia Ravela Silva, 2023)⁶⁶.

Comentando sobre as vantagens desse currículo para a permanência estudantil do público trabalhador, a diretora lembra que uma questão importante foi pensar as formas de avaliar o aluno. Ela explicou que, como esse aluno tem um perfil de já estar no mercado de trabalho, muitas vezes atuando em alguma área afim do curso, o objetivo é aprofundar o seu conhecimento técnico e teórico. Pensando nisso, a avaliação é feita por meio de conceito, e não por nota. Assim, o professor avalia o desempenho do aluno durante o curso por intermédio de avaliações escritas, orais e práticas “(...) trata-se de uma análise qualitativa, verificando a sua participação nas atividades propostas, o seu crescimento teórico e prático e o seu entrosamento com a turma e com a proposta do curso”⁶⁷.

64 Entrevista realizada em 2023, pela autora, na cidade de Campos dos Goytacazes.

65 Idem.

66 Idem.

67 Idem.

Ao final da entrevista, a gestora relatou um enriquecimento em relação à sua prática profissional na educação:

Sempre me considerei uma profissional dedicada à profissão, zelosa com o conteúdo, o ensino dos alunos, a avaliação e gostava de ministrar aulas para o público trabalhador, mas participar das discussões e construção do Itinerário me fizeram enxergar que possuía muitos preconceitos e barreiras que limitavam a minha prática docente. O currículo aos moldes tradicionais era o meu único parâmetro e referencial, e tudo que fugisse ao universo conhecido era afastado ou ignorado como algo menor. Hoje, ao rever o parecer da CAPP, me vejo neles e entendo a dificuldade em entender um novo percurso, uma nova proposta. Colocamos uma barreira de manter a qualidade do ensino, de salvaguardar o conhecimento técnico a tudo que foge a nossa experiência como alunos que fomos, e como docentes que somos. O novo nos assusta. Mais do que isso, nos coloca de frente com os nossos piores medos, o de falhar, o de ser rejeitado, de ser tachado de diminuidor do ensino. Passar por todo esse processo me fez enxergar que o ensino conhecido e praticado por mim não era tão perfeito e tão eficiente como imaginava. Que ele mais excluía do que incluía, que o funil deixava a maioria dos alunos para trás. Hoje não estou mais na gestão e dou aula para o técnico integrado, mas a minha concepção de currículo, de avaliação e de ensino foi muito transformada pelo Itinerário (Maria Lúcia Ravela Silva, 2023)⁶⁸.

Esse percurso para a aprovação do curso reforça a necessidade de se discutir, cada vez mais, sobre os princípios basilares dessa instituição, assim como atuar na promoção do envolvimento de toda a comunidade acadêmica nos projetos que inovam incluindo.

Com a implementação do curso, novas discussões surgem, exigindo uma revisitação permanente. A seguir, a tabela 5 apresenta a matriz construída para o curso Técnico em Eletrotécnica Subsequente por itinerário formativo, apresentando uma discussão sobre a formação integral dos alunos.

⁶⁸ Entrevista realizada em 2023, pela autora, na cidade de Campos dos Goytacazes.

Tabela 5 – Matriz curricular do itinerário formativo do curso Técnico Subsequente em Eletrotécnica

EIXO TECNOLÓGICO: CONTROLE E PROCESSOS INDUSTRIAIS CURSO TÉCNICO EM ELETROTÉCNICA				
Módulo	Componentes Curriculares		CH (h/a)	CH (h/a) EAD
1.º	1	Comunicação e Expressão		20
	2	Informática Aplicada	40	
	3	Matemática Instrumental I	20	
	4	Ética e Cidadania		20
	5	Segurança no Trabalho	20	20
	6	Circuitos Elétricos I	80	
	7	Desenho Técnico	40	
	8	Instalações Elétricas Prediais	60	
	9	Projetos Elétricos Prediais	40	
	Total		300	60
2.º	1	Circuitos Elétricos II	60	20
	2	Desenho Técnico CAD	40	
	3	Máquinas e Acionamentos Elétricos	80	40
	4	Manutenção Elétrica	40	
	5	Matemática Instrumental II	40	
	6	Projetos e Instalações Elétricas	40	
	Total		300	60
3.º	1	Automação Industrial	60	
	2	Automação Residencial	40	
	3	Eletrônica Analógica Básica	60	
	4	Empreendedorismo		40
	5	Comando, Proteção e Máquinas	100	
	6	Meio Ambiente e Energias Renováveis	40	20
	Total		300	60

4.º	1	Geração, Transmissão e Distribuição	40	
	2	Redes, Trafos e Subestações	60	
	3	Instalações de Média Tensão	60	
	4	Eletrônica Digital	60	
	5	Eletrônica Industrial	60	
	6	Qualidade, Segurança, Meio Ambiente	20	20
	7	Inglês Instrumental		40
	Total		300	60
	Total do Curso		1200	240
Total Geral do Curso (horas)			1440	
Total Geral do Curso (horas-relógio)			1200	
Libras (componente opcional)			30	
Total Máximo do Curso (horas-aula)			1470	

Fonte: IFF, 2019.

O primeiro módulo, apresentado na matriz do curso Técnico em Eletrotécnica, corresponde ao curso Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão. Esse é um curso de Formação Inicial, que deve privilegiar uma formação humanística, científica e tecnológica, articulando os seguintes eixos temáticos: **Fundamentação**, que aborda as fundamentações básicas do conhecimento, na matriz estudada, desenvolvido por meio dos componentes curriculares ‘Comunicação e Expressão, Informática Aplicada’ e ‘Matemática Instrumental’; o eixo temático **Sociedade, cidadania e identidade**, é responsável por estimular a cidadania crítica e participativa, bem como o desenvolvimento de autoestima e identidade cultural do trabalhador, sendo trabalhado a partir do componente curricular ‘Ética e Cidadania’; o eixo temático **Participação e Trabalho** deve preparar o trabalhador para entender as mudanças que implicam em sua atuação profissional, sendo desenvolvido por intermédio do componente curricular ‘Segurança no Trabalho’; e, por fim, o eixo temático **Qualificação Profissional**, que trabalha a parte específica da qualificação profissional. Os cursos Eletricista Industrial e Montador de Painéis Elétricos, apresentados na matriz (Tabela 5) como módulos II e III, respectivamente, são cursos de Formação Continuada, que têm como exigência apenas o eixo **Qualificação Profissional**.

Observando a matriz apresentada, 90% da carga horária do curso pertence ao eixo temático **Qualificação Profissional**. Isso não será um problema para a formação integral dos alunos se esses componentes não se restringirem aos aspectos técnicos da formação. No entanto, analisando as ementas de cada componente curricular, apenas “Ética e Cidadania” traz em seus objetivos, o interesse em “preparar o aluno para uma atuação profissional e política consciente (...) entendendo a importância de suas ações no cotidiano dos grupos sociais nos quais está inserido, desde a família, o mercado de trabalho e a sociedade como um todo” (IFF, 2019, p. 67), de maneira explícita.

Mesmo não estando descrito nas ementas, os princípios e diretrizes que regem o fazer institucional sustentam uma posição política na qual todos os componentes curriculares devem contribuir para a formação integral dos alunos. Construir ementas que expressem essa articulação entre o saber técnico e as questões sociais que compõem a totalidade social é uma garantia importante que não consta no documentado analisado.

Essa temática é importante, uma vez que se trata de cravar a posição em defesa da integração do conhecimento. De acordo com Frigotto e Araújo (2018, p. 256), uma didática integradora compreende “a ação pedagógica em sua relação com a totalidade das ações humanas que, sempre, tem repercussões éticas e políticas para a vida social, bem como a necessária dependência entre os saberes específicos e locais ao conjunto de saberes sociais”. Os referidos autores estão tratando do Ensino Médio integrado ao técnico, contudo, essa discussão pode servir de horizonte para se pensar uma educação que colabore para a formação integral também nos cursos de Formação Inicial e Continuada e nos cursos técnicos subsequentes e concomitantes ao Ensino Médio. Os autores defendem que:

[o] fundamental é o compromisso com a formação ampla dos trabalhadores e a articulação dos processos de formação com o projeto ético-político de transformação social. Tendo em vista esses dois pressupostos, as formas de reorganização curricular devem ser experimentadas e avaliadas, considerando que não há uma única forma e nem sequer uma mais correta do que a outra para a efetivação de um currículo integrado, mas elas têm sempre algum impacto sobre a produção/reprodução da sociedade (Frigotto; Araújo, 2018, p. 257).

Nessa seara Frigotto *et al.* (2018, p. 311) argumentam sobre a técnica de ensinar, ou seja, a didática, mostrando que essa,

exige do educador uma postura dialética em relação aos conteúdos e a prática docente. De um lado, os conceitos mantêm um vínculo com a prática social que deve ser buscada nas vivências e no saber cotidiano (senso comum) dos alunos. De outro, se mantêm também conectados ao saber teórico (conhecimento científico e suas

diferentes disciplinas), cabendo ao professor mediar e promover o encontro entre estes dois saberes em um processo que ocorre pela instrumentalização e pela catarse dos alunos, entretanto, passa necessariamente pela problematização dos conhecimentos prévios transformados em questões norteadoras, consideradas em suas diferentes dimensões: conceitual, científica, política, econômica, cultural etc.

Nesse sentido, pode-se entender que a opção por uma prática integradora pode estar presente nos planos de aula, documento que detalha como os temas e objetivos trazidos nas ementas serão trabalhados.

O professor Heber Rocha Moreira, graduado em Engenharia Elétrica e professor do Instituto Federal do Sul de Minas desde 2010, por exemplo, realizou, entre 2018-2020, a Graduação em Formação Pedagógica para Graduados não Licenciados no próprio IF Sul de Minas. Como aluno do curso, apresentou o trabalho “Uma aula sobre Eletricidade Básica na perspectiva da pedagogia histórico-crítica” na 12ª Jornada Científica e Tecnológica da instituição.

Seu objetivo foi apresentar um plano de aula que relacionasse o ensino da técnica com a crítica social. Na aula sobre Eletricidade Básica, ao discutir as grandezas fundamentais da eletricidade (tensão elétrica, corrente elétrica e resistência elétrica), o professor propõe relacioná-las “com o meio social em que os educandos se encontram inseridos” (Moreira, 2020, p. 2), assim, apresenta as seguintes questões problematizadoras:

[p]or que soltar pipa perto da rede elétrica pode causar acidentes? Por que os pássaros geralmente não levam choque ao repousar nos fios elétricos do poste? Ao viajar, seus dispositivos eletroeletrônicos funcionariam em outros países? Por que há ligações clandestinas (“gatos”) de eletricidade em todo o Brasil? (Moreira, 2020, p. 3).

A proposta de Moreira (2020) é um exemplo de como é possível confrontar o conteúdo trabalhado na sala de aula com as condições de aplicação social. Diversas outras propostas estão acontecendo nos institutos, o que aponta, inclusive, para a necessidade do mapeamento e da sistematização dessas ações, para que seja facilitado o acesso a essas produções.

Para que os princípios e objetivos dos IFs sejam realizados são necessárias ações que promovam a qualificação do seu corpo docente e técnico-administrativo, no sentido de superação da mentalidade que estruturou uma educação brasileira dual (Frigotto, 2018). Em junho deste ano foi publicado o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal Fluminense para o período 2023.2-2028.1. A articulação entre componentes curriculares e formação integral, assim como a capacitação pedagógica de seus servidores aparecem como uma preocupação no documento:

[p] ara que a interdisciplinaridade deixe de ser uma intenção e se torne uma postura coletiva, será necessário que todos se comprometam, cotidianamente, com o repensar a instituição, seus processos pedagógicos e as relações que nela e dela se constroem. Obviamente que constituirá tarefa central do IFFluminense promover a capacitação pedagógica de seus servidores, preparando-os para este novo cenário pretendido. Dessa forma, é correto afirmar que, metodologicamente, os Projetos Políticos-Pedagógicos dos campi, assim como os Projetos Pedagógicos de Curso adquirem uma centralidade que demandará maior e melhor atenção e acompanhamento. Assim sendo, outra tarefa que será necessária ao conjunto do IFFluminense é a de **repensar os componentes curriculares, uma vez que os mesmos não podem estar desconectados da missão primeira da instituição, que é educar para a vida e para o trabalho. Logo, os mesmos relacionam-se com os conteúdos, que devem traduzir as concepções e valores de homem, de sociedade, de conhecimento, de ciência, tecnologia, técnica, e outros, defendidas pela instituição** (IFF, 2023, p. 65 – grifo da autora)⁶⁹.

Nesse sentido, o documento traz como indicador estratégico acompanhar o percentual de docentes capacitados em cursos de formação pedagógica, trazendo como objetivo quantificar a participação dos docentes do IFF nessas capacitações, pactuando como meta passar de 4,45% em 2022 para 9% em 2027 o número de docentes capacitados em cursos de formação pedagógica em relação ao número total de docente.

Em síntese, sobre a formação integral dos alunos nos cursos analisados, pode-se inferir que as ementas dos componentes curriculares que formam a matriz curricular analisada não privilegiam tal formação. Todavia, como apontado, a prática de uma educação integral se realiza no cotidiano escolar, com destaque para a sala de aula. Esta pesquisa não analisou os planos de aula para avaliar se os preceitos da formação integral podem ser percebidos no planejamento dos docentes. O estudo da sala de aula (Carmo, 2019a; 2021), ouvindo os docentes e acompanhando as atividades, é um tema fundamental que pode ser desenvolvido em futuros trabalhos.

5.2 LEVANTAMENTO DO PERFIL DOS ALUNOS: ASPECTOS SOCIOECONÔMICOS E ACADÊMICOS

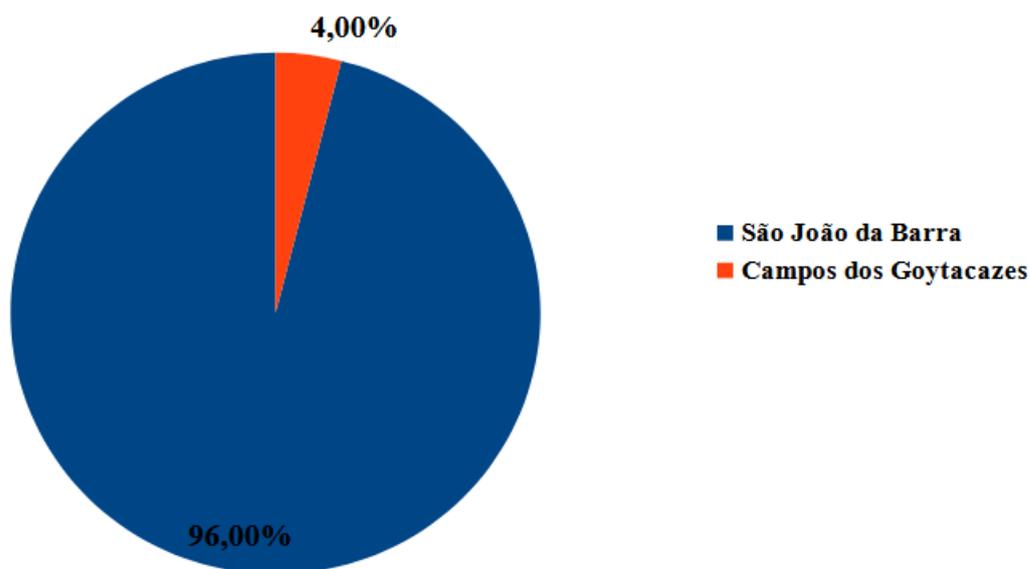
Essa seção apresenta o perfil dos alunos que ocuparam as 273 vagas, entre 2018.1 e 2021.1, nos cursos que compõem o itinerário formativo para a formação técnica de nível

⁶⁹ Frigotto e Araújo (2018, p. 259) explicam que “conceito de interdisciplinaridade pressupõe que é na totalidade dinâmica que os construtos particulares se fazem verdade. A dificuldade da ação interdisciplinar é que cada disciplina toma seus objetivos específicos como os mais importantes, em vez de subordinar-se a um objetivo geral já que, na escola, cada ‘(...) ciência deve ser ensinada apenas como meio de conhecer e de transformar a realidade de acordo com os objetivos gerais da escola’ (Pistrak, 2009, p. 119)” (Frigotto; Araújo, 2018, p. 259).

médio, ofertados pelo Campus Avançado São João da Barra. Foram destacados os dados relativos ao sexo, ao local onde moram, à faixa etária e à renda familiar per capita. Essas informações foram disponibilizadas pela Coordenação do Registro Acadêmico do campus, sendo extraídas do Sistema Acadêmico do IFFluminense.

Analisando o perfil dos alunos, foi identificado um público majoritariamente masculino, representando 92% das matrículas⁷⁰. Sobre o município onde moram (Gráfico 1), quase a totalidade dos alunos reside em São João da Barra, tendo 4% dos alunos residindo no município limítrofe, Campos dos Goytacazes. Sobre esse dado, estudar próximo a sua residência, sem precisar “sair da cidade para fazer um curso”, foi um fator identificado pelos alunos que colabora para a permanência estudantil.

Gráfico 1 – Percentual de alunos em relação ao município onde moram



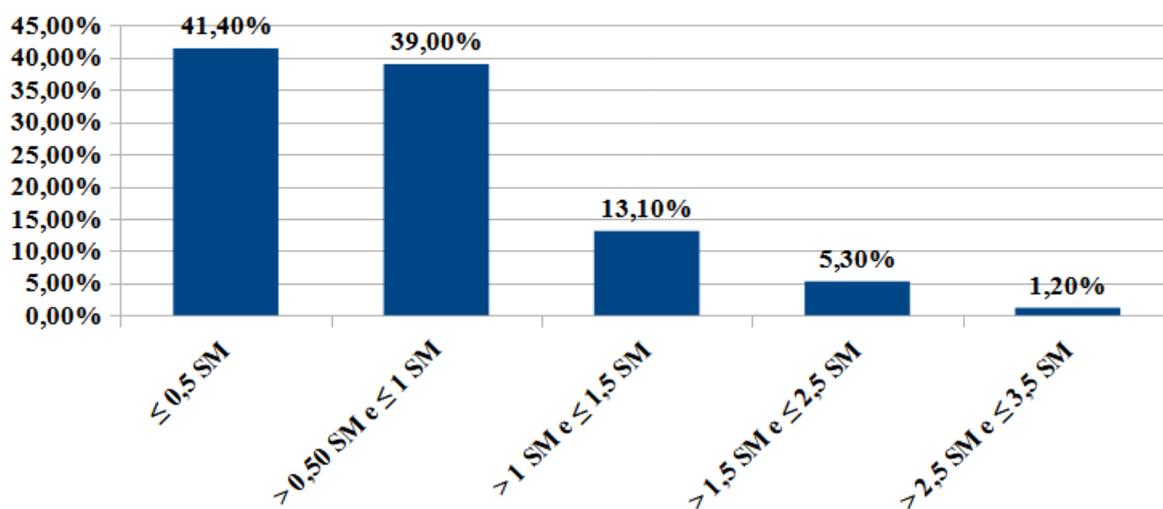
Fonte: Elaborada pela autora, com dados do Registro Acadêmico do CASJB.

Quanto à situação econômica dos alunos, foi possível identificar que são alunos, majoritariamente, com renda familiar per capita de até um salário-mínimo (80,4%). Levando em consideração o Programa de Assistência Estudantil do IFFluminense, que tem como perfil prioritário de atendimento para promoção da permanência e êxito, os alunos com renda per

⁷⁰ Ocorreu um crescimento da participação de mulheres em 2023, a turma EBT 2023.1 foi formada por 32,3% (10) de mulheres e 67,7% (21) de homens e a turma EBT 2023.2 é formada por 20% (7) de mulheres e 80% (28) de homens. A turma MPE 2023.2 é composta por 28% (7) de mulheres e 72% (18) de homens.

capita de até um salário-mínimo e meio, o percentual de matrículas chega à 93,5%, como observado no gráfico 2 a seguir:

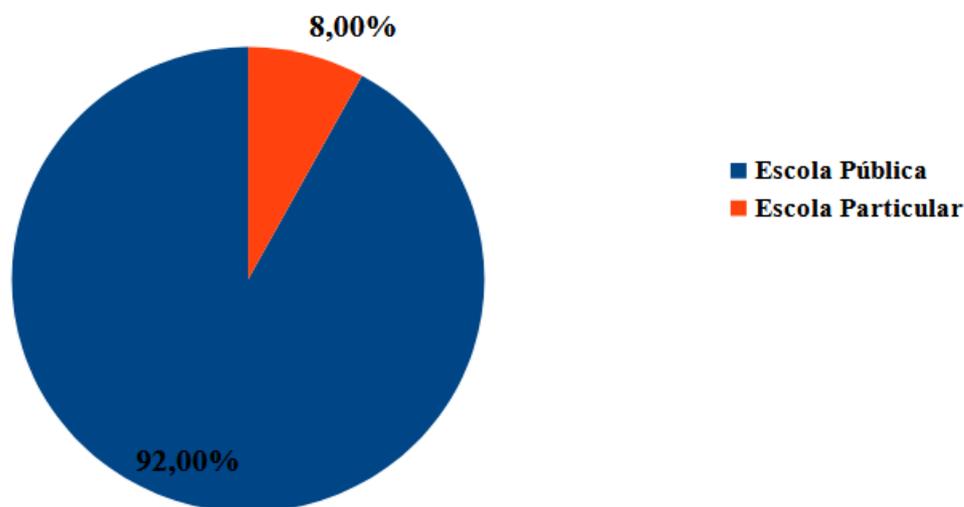
Gráfico 2 – Renda familiar per capita



Fonte: Elaborada pela autora, com dados do Registro Acadêmico do CASJB.

Já o percentual dos alunos quanto à origem escolar, mais uma vez, a maioria atende ao perfil prioritário de atendimento do Programa de Assistência Estudantil do IFFluminense, sendo oriundos de escola pública. Em relação ao total de alunos, 72% declararam a origem escolar escola pública, 6% escola particular e 22% não declararam. Dos alunos declarantes, 92% têm como origem escolar a rede pública de ensino, enquanto 8% são oriundos da rede particular ensino, como observado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Percentual de alunos em relação à origem escolar



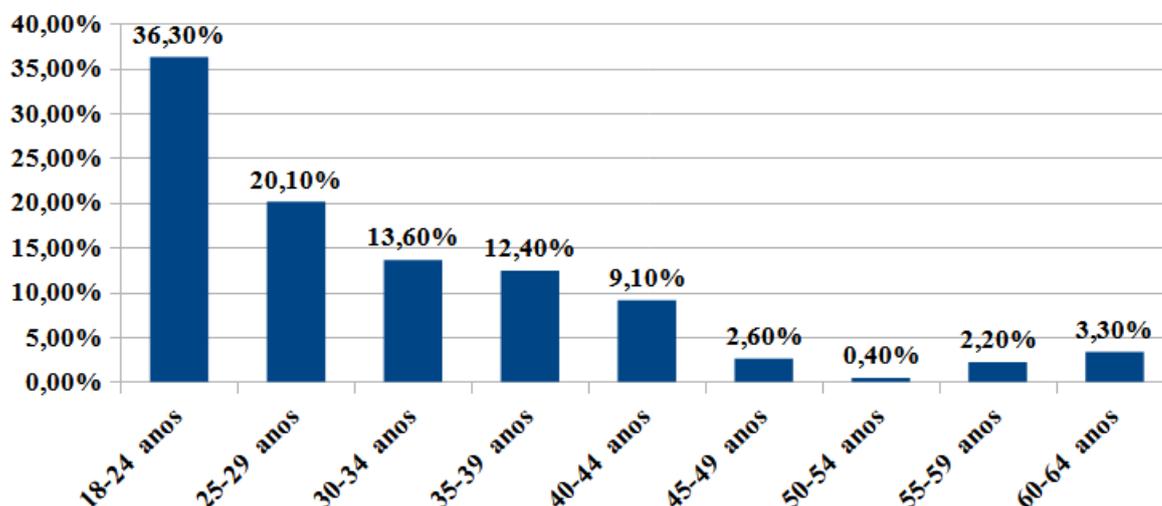
Fonte: Elaborada pela autora, com dados do Registro Acadêmico do CASJB.

O resultado do levantamento socioeconômico e escolar dos alunos revela um público, em sua maioria, com renda familiar per capita de até 1,5 salário-mínimo (94%) e oriundos da rede pública de educação, o que indica que o modelo atende o perfil priorizado na Lei de Cotas⁷¹, no Plano Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) e no Programa de Assistência Estudantil do IFFluminense.

Em relação ao perfil etário dos alunos pesquisados (Gráfico 4), esse varia entre 18 e 61 anos, sendo que a faixa etária mais expressiva dos jovens se refere ao estrato de 18 até 24 anos, enquanto a faixa etária mais expressiva dos adultos se refere ao estrato de 30 até 34 anos. A faixa etária está distribuída da seguinte maneira:

71 Quanto a declaração de cor ou etnia, essas informações não estavam preenchidas nos relatórios gerados, não sendo possível trazer esses dados neste momento. A partir da consulta das fichas de matrícula físicas, será possível realizar, em próximas pesquisas, esse levantamento.

Gráfico 4 – Faixa etária



Fonte: Elaborada pela autora, com dados do Registro Acadêmico do CASJB.

Com base nesses dados, observa-se que existe participação em todas as faixas etárias indicadas, apontando a heterogeneidade do público atendido. Contudo, o maior número de matrículas (56,4%) está na faixa etária entre 18 e 29, considerada jovem pela OCDE.

Esses dados levam à problematização da taxa “nem nem” de exclusão. Como apontado no capítulo 2, Cardoso (2013) alerta sobre a vulnerabilidade, na relação entre educação e trabalho, dos jovens entre 18 e 25 anos⁷², que no caso estudado, representam 40,3% das matrículas. Para o autor, esse grupo representa uma taxa de exclusão, visto que nessa faixa etária os jovens deveriam estar estudando ou, se fora da escola, “ao menos procurando trabalho. Não estando nem numa nem noutra condição, estão, de fato, excluídos de duas das principais estruturas de socialização e construção de identidades sociais para pessoas nesse estágio de suas biografias” (Cardoso, 2013, p. 301).

O impacto da renda é importante nessa avaliação. Os estudos de Cardoso (2013, p. 311) também apontam que os jovens de famílias entre os 10% mais pobres tinham, em 2010, 800% mais chances de estarem na condição de “nem nem”. Em relação aos alunos

72 Para o autor, faz sentido usar o termo “taxa nem nem de exclusão” nessa faixa etária “tendo em vista que: 1. Aos 18 anos a maioria dos jovens brasileiros já deixou ou está em vias de deixar o Ensino Médio (...). 2. Aos 25 anos, as taxas de exclusão ‘nem nem’ estão estáveis para homens e mulheres, em torno de 11% no primeiro caso e de 32% no segundo. A idade parece perder influência a partir desse marcador biográfico. Isto é, parece plausível imaginar que, na explicação da condição ‘nem nem’, ganham relevância características multidimensionais, extraetárias, relativas ao ambiente social mais geral em que os jovens passam a circular” (Cardoso, 2013, p. 300-301).

pesquisados que pertencem à faixa de exclusão analisada por Cardoso (2013), jovens entre 18 e 25 anos, 43,5% declararam renda per capita familiar de até meio salário-mínimo, número superior à média geral do curso que foi de 41,4%. Além de 37,4% que declararam renda familiar per capita entre meio e um salário-mínimo e 13,1% que declararam ter entre um e um e meio salário-mínimo.

Os dados apresentados nesta seção revelam que o modelo de formação técnica de nível médio por itinerário formativo tem alcançado tanto o público mais vulnerável, sujeitos à taxa de exclusão analisada por Cardoso (2013), quanto o público prioritário da política de cotas, do PNAES e do Programa de Assistência Estudantil do IFF.

5.2.1 Os resultados dos cursos ofertados por itinerário formativo (2018.1-2021.1)

Esta seção tem o objetivo de apresentar as taxas de conclusão das turmas dos cursos que compõem o itinerário formativo para a formação técnica de nível médio. As informações sobre o número de inscritos, apresentadas na tabela seguir, foram obtidas no Portal de Seleções o IFF, sítio responsável por divulgar os processos seletivos institucionais, assim como publicizar as informações desses processos. Já os dados sobre o número de matriculados e aprovados foram disponibilizados pelo Registro Acadêmico do Campus Avançado São João da Barra.

Tabela 6 – Resultados dos cursos ofertados por Itinerário Formativo - Campus Avançado São João da Barra 2018-2019

	Curso	Período	Inscritos	Matriculados	Aprovados	Taxa de conclusão
1.	FIC Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão	2018.1	368	41	26	63,4%
2.	FIC Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão	2018.2	194	31	18	58%
3.	FIC Eletricista Industrial	2018.2	24	24	14	58,3%
4.	FIC Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão	2019.1	102	30	14	46,6%
5.	FIC Montador de Painéis Elétricos	2019.1	33	31	17	54,8%
6.	FIC Eletricista Industrial	2019.2	26	26	14	53,8%
7.	Técnico em Eletrotécnica	2019.2	12	12	12	100%

Fonte: Elaborada pela autora, com dados do Registro Acadêmico do IFFCASJB e do Portal de Seleções do IFF.

O curso Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão é o módulo básico que serve como pré-requisito para os cursos Eletricista Industrial e Montador de Painéis Elétricos, desse modo, ele é a única etapa da formação em que o processo seletivo é realizado por Sorteio Público de Vagas. Esse curso oferece 30 (trinta vagas), porém, o número de matriculados foi superior a esse número em 2018.1 e em 2018.2, pois foram abertas vagas adicionais para os alunos que haviam concluído o curso Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão de 200 horas, sem a necessidade de participarem novamente do processo seletivo por sorteio vagas.

Quanto ao curso Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão, esses dados revelam uma procura alta pelo curso, chegando a 12 vezes o número de vagas em 2018.1 (368 inscritos para 30 vagas), mais de 6 vezes em 2018.2 (194 inscritos para 30 vagas), mais de 3 vezes em 2019 (102 inscritos para 30 vagas) e mais de 4 vezes em 2020.1 (124 inscritos para 30 vagas [dados apresentados na Tabela 8]).

Como já pontuado, até 2018, em relação à educação técnica de nível médio, o IFF praticava uma organização curricular que seguia o modelo tradicional, no qual o aluno concluía todos os módulos ou séries do curso para obter um comprovante de sua formação profissional. A inovação, baseada na organização curricular por itinerário formativo, foi a de garantir ao aluno o direito de construir a sua formação técnica de nível médio a partir do

aproveitamento de estudos em cursos de qualificação profissional, já obtendo suas certificações no percurso formativo.

No período investigado por esta pesquisa, o Campus Santo Antônio de Pádua também desenvolveu um currículo que prevê o aproveitamento de estudos anteriores para o acesso à formação técnica de nível médio, trata-se do Curso Técnico em Administração, por itinerário formativo. De acordo com o PCC do curso (Resolução n.º 4/2020), sua organização curricular está dividida em quatro etapas: os cursos FIC de Auxiliar de Administração (240h), Promotor de Vendas (240h) e Auxiliar Financeiro (240h) e, a última etapa, o módulo do curso Técnico em Administração Subsequente ao Ensino Médio, com 280h, totalizando uma carga horária de 1.000h. A seguir, são apresentados os resultados dos cursos ofertados pelo Campus Pádua.

Tabela 7– Resultados dos cursos ofertados por Itinerário Formativo - Campus Santo Antônio de Pádua 2018-2019

	Curso	Período	Inscritos	Matriculados	Aprovados	Taxa de conclusão
1.	FIC Auxiliar de Administração	2018.2	139	35	24	68,6%
2.	FIC Auxiliar Financeiro	2018.2	62	35	18	51,4%
3.	FIC Promotor de Vendas	2018.2	73	33	23	69,7%
4.	FIC Auxiliar Financeiro	2019.1	105	28	17	60,7%
5.	FIC Auxiliar de Administração	2019.2	155	20	19	95%

Fonte: Cruz *et al.* (2020), com inclusão das taxas de conclusão.

Quanto à permanência exitosa dos alunos, em comparação com as taxas nacionais e do IFF, referentes aos cursos técnicos subsequentes no modelo tradicional, no ano-base 2019, extraídos da Plataforma Nilo Peçanha, os dados apresentados nas tabelas 6 e 7 indicam resultados superiores ao da taxa nacional (32,2%) e próximos ou superiores ao da taxa do IFF (56,1%), confirmando os resultados positivos em relação a essa organização curricular.

Em relação aos resultados de 2020.1 até 2021.1, para os dois campi, é preciso uma análise destacada, já que trata-se de um período excepcional de pandemia, no qual o aluno teve a opção de não participar das Atividades Pedagógicas não presenciais (APNPs). O Campus Santo Antônio de Pádua ofertou em 2020.1 a sua primeira turma do curso Técnico em Administração Subsequente ao Ensino Médio, por itinerário formativo. Foram 11 matriculados que tiveram a opção de participação facultativa, impactando nos resultados do

período, com apenas 2 egressos. Em 2020.2 não houve oferta de cursos. Em 2021.1 foram ofertados os cursos Auxiliar de Administração, com 21 matriculados e 8 egressos; Auxiliar Financeiro com 17 matriculados e 3 egressos e Promotor de Vendas com 14 matriculados e 5 egressos. O impacto negativo na conclusão dos cursos também ocorreu no Campus Avançado São João da Barra, como apresentado na tabela 8 a seguir:

Tabela 8 – Resultados dos cursos ofertados por Itinerário Formativo - Campus Avançado São João da Barra 2020.1-2021.1

Período da pandemia – participação não obrigatória nas APNPs						
Curso	Período	Inscritos	Matriculados	Aprovados	Taxa de conclusão	
1. FIC Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão	2020.1	124	30	6	20%	
2. FIC Eletricista Montador de Painéis Elétricos	2020.1	12	12	08	66,7%	
3. FIC Eletricista Industrial	2021.1	11	11	04	36,4%	
4. Técnico em Eletrotécnica	2021.1	25	25	11*	44%	

Fonte: Elaborada pela autora, com dados do Registro Acadêmico do IFFCASJB e do Portal de Seleções do IFF.

Em relação à formação técnica, dos 25 inscritos em 2021.1, 15 ingressaram com aproveitamento de estudos de outro curso técnico de nível médio (Técnico em Eletromecânica, ofertado pelo CASJB), como previsto no PCC do curso. Desse grupo, apenas 1 (um) aluno concluiu (6,6%). Já os 10 alunos que ingressaram com aproveitamento dos estudos nos cursos FIC, todos concluíram (100%).

Os dados, até aqui, são do período de recorte da pesquisa (2018.1-2021.1). Entretanto, os alunos que ingressaram no período investigado e não concluíram o técnico em Eletrotécnica continuaram retornando à instituição. Assim, optou-se por acompanhar os resultados dos alunos do Campus Avançado São João da Barra por mais dois anos, incluindo os resultados dos períodos 2021.2, 2022.1, 2022.2 e 2023.1.

Até 2023.1⁷³, quanto à formação técnica, mais 4 (quatro) alunos concluíram o técnico na nova turma que abriu em 2022.1, incluindo o aluno L. J., que concluiu o curso técnico em Eletrotécnica aos 63 anos. Olhando para os resultados dos 147 alunos matriculados de 2018.1

73 Foram ofertados no Campus Avançado São João da Barra em 2021.2 os cursos Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão e Montador de Painéis Elétricos, em 2022.1 os cursos Eletricista Industrial e Técnico em Eletrotécnica, em 2022.2 o curso Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão e em 2023.1 os cursos Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão e Eletricista Industrial.

até 2021.1, no período de cinco anos e meio, constatou-se que, 64 (sessenta e quatro) alunos **concluíram** o curso Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão, desses, 26 (vinte e seis) concluíram todos os outros cursos e possuem o técnico em Eletrotécnica e 38 (trinta e oito) estão aptos a voltar para os cursos Eletricista Industrial e Montador de Painéis Elétricos, sendo que 33 voltaram (concluindo ou não esses cursos) e 5 não tentaram concluir os outros cursos. Ou seja, 92% dos alunos aptos a continuarem o itinerário voltaram à instituição, sendo que os outros 8% ainda podem retornar.

Dos 68 (sessenta e oito) alunos que **não concluíram** o curso Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão, 8 voltaram participando novamente do processo seletivo por sorteio público, 3 estão matriculados atualmente no curso Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão, na turma de 2023.2 e 5 não o concluíram. Além desses, 1 aluno é da turma de 2020.1 (APNPs) e pôde voltar em 2022.1, mas não o concluiu. Os ingressantes no curso Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão na turma de 2020.1, com o início da pandemia, tiveram impacto significativo em sua permanência. Dos 68 alunos que não concluíram o primeiro curso entre 2018.1 e 2020.1, 24 (vinte e quatro) são da turma de 2020.1 (35,3%), enquanto 44 (64,7%) estão distribuídos nas outras três turmas (2018.1, 2018.2 e 2019.1).

Mesmo desconsiderando o impacto da pandemia na permanência no curso, continua existindo uma taxa significativa de alunos que não concluem o primeiro curso e perdem a vaga no IFFluminense. Dos 147 alunos matriculados de 2018.1 até 2021.1, 132 iniciaram seu itinerário pelo curso FIC Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão e 15 ingressaram direto no técnico por meio do aproveitamento de estudos de outra formação técnica (técnico em Eletromecânica). Dos que ingressaram por intermédio do curso FIC, 48,5% concluíram o primeiro curso (Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão) e 51,5% não o concluíram. Portanto, além da atuação na permanência estudantil a partir dos fatores que estimulam a permanência dos alunos, há de se discutir a possibilidade de trancamento do curso Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão para um retorno posterior, visto que esse curso faz parte de um itinerário formativo.

Já em relação aos 15 (quinze) que ingressaram, no período das atividades não presenciais, pelo aproveitamento de estudo do Técnico em Eletromecânica, não precisando fazer os cursos FIC para se candidatarem ao Técnico em Eletrotécnica, 1 concluiu o técnico em Eletrotécnica, totalizando 27 alunos com formação técnica em Eletrotécnica até 2022.1.

5.2.2 Os itinerários formativos construídos: o olhar dos alunos sobre o novo currículo

Para uma análise qualitativa do curso, destacam-se alguns itinerários formativos de alunos que participaram dos cursos ofertados. As trajetórias apresentadas foram capturadas por meio de um percurso investigativo construído com a utilização de uma metodologia quanti-qualitativa, que contou com o registro no diário de campo, além da coleta de dados das informações prestadas pelos alunos na matrícula, disponibilizadas pelo Registro Acadêmico do Campus São João da Barra, assim como da aplicação de questionários por meio da pesquisa *Estudo longitudinal das trajetórias dos estudantes do Curso Técnico Subsequente em Eletrotécnica* ofertado por Itinerário Formativo no IFF - Campus Avançado São João da Barra: elementos para uma análise da permanência e êxito (2019-2021), coordenada por mim, com colaboração da professora Maria Lúcia Ravela Silva.

O primeiro itinerário apresentado é do aluno que será identificado neste trabalho como de **A. D.** Ele nasceu e foi criado em São João da Barra e, em 2007, com 21 anos, ingressou no Cefet Campos (atual Instituto Federal Fluminense), no município de Campos dos Goytacazes, no curso Técnico em Mecânica. Na época, ele não prosseguiu seus estudos, deixando o curso naquele mesmo ano. Em 2012, inscreveu-se no curso de qualificação profissional Operador de Computação, pelo Pronatec, cancelando a matrícula, não concluiu o curso. No segundo semestre de 2017, já casado e com um filho, foi um dos sorteados para o curso Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão, curso ainda na versão com carga horária de 200 horas, desenvolvido no IFF Campus Avançado São João da Barra, concluindo o curso.

No primeiro semestre de 2018, trabalhando na prefeitura de seu município com um contrato temporário e em um cargo com exigência de nível Fundamental, A. D. retornou à instituição e concluiu o curso de 300 horas, fazendo a complementação das 100 horas necessárias ao curso que serviria como aproveitamento para o curso Técnico em Eletrotécnica Subsequente por itinerário formativo. No segundo semestre de 2018, matriculou-se no curso Eletricista Industrial, no entanto, não prosseguiu. Retornou no primeiro semestre de 2019 para cursar Montador de Painéis Elétricos. Concluiu o curso e prosseguiu os estudos se matriculando no segundo semestre daquele ano em Eletricista Industrial.

Nesse período, ele foi entrevistado e contou que o principal motivo para prosseguir no curso “foi ter retornado para a sala de aula, [pois] o conhecimento acadêmico é muito importante em nossas vidas e na formação como ser humano. [Além de] dar continuidade ao

curso e ter uma formação na área industrial e interagir com o mercado de trabalho que hoje em dia melhorou em relação a empregabilidade”⁷⁴. Sobre as expectativas pessoais, familiares e profissionais, ele expôs que “são as melhores possíveis”⁷⁵, porque acreditava que com o “crescimento e desenvolvimento da cidade na área portuária, o curso Técnico em Eletrotécnica dará, para nós alunos, melhores oportunidades profissionais”⁷⁶. Sobre o currículo flexível, **A. D.** colocou que “as certificações por módulo dão a oportunidade de ingressar no mercado de trabalho antes da formação técnica e ajudam aqueles que necessitam do certificado em menos tempo”⁷⁷. Sobre a satisfação com o curso, ele relatou que estava satisfeito e esperava “dar continuidade e concluir a formação técnica o quanto antes”⁷⁸. **A. D.** concluiu essa etapa no final de 2019, tendo as certificações de qualificação profissional em Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão, Eletricista Industrial e Montador de Painéis Elétricos. Retornando à instituição no primeiro semestre de 2021, matriculando-se no curso Técnico em Eletrotécnica Subsequente, realizou o aproveitamento dos estudos e apresentou o diploma de Ensino Médio, concluiu, aos 34 anos, a sua formação técnica, trabalhando, no período investigado, na área de formação.

Essa trajetória revela as vantagens de um currículo flexível para a formação dos trabalhadores, mas também apresenta os desafios de construir uma formação integral que forneça aos alunos uma avaliação crítica das “melhores oportunidades profissionais” que o mercado oferece. Discursos, a princípio, genéricos, como as expectativas para o curso “são as melhores possíveis” revelam um público que precisa pensar a vida a curto prazo, esperando que a formação profissional traga, o mais rápido possível, melhores condições para se viver e trabalhar, entendem, então, a educação como meio de concretizar em sua vida a promessa de integração na ordem vigente.

Sobre as vantagens do currículo flexível, é importante lembrar que, nos cursos técnicos no modelo tradicional, o estudante pode trancar a matrícula e retornar para concluir o curso, todavia, não tem certificações por módulo e existe um prazo máximo para retornar à instituição. Nos cursos técnicos do IFFluminense, concomitantes e subsequentes no currículo tradicional, o aluno pode ficar com a matrícula trancada até dois semestres letivos seguidos, se ultrapassar esse período é considerado evadido. Se não concluir o semestre devido a faltas,

74 Entrevista realizada em 2023, pela autora, na cidade de São João da Barra.

75 Idem

76 Idem.

77 Idem

78 Idem.

também é considerado evadido. O aluno evadido só consegue retornar à instituição se concorrer aos editais para reingresso de alunos evadidos.

Um dos pontos favoráveis do currículo flexível, defendida no PPC do curso Técnico em Eletrotécnica Subsequente por itinerário formativo, e também afirmada pelos alunos entrevistados, é que o aluno, quando conclui uma etapa do itinerário, sai com uma certificação. A existência dessa certificação o estimula a voltar e dar mais um passo para a formação técnica de nível médio, também indicando para ele que uma conquista foi concretizada – ele tem uma certificação de qualificação profissional.

Além disso, não é previsto o tempo de integralização, o que permite que ele conclua, por exemplo, o curso Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão em 2018.1, matricule-se no curso Eletricista Industrial em 2018.2, mas não o conclui. Retorna em 2019.2, conclui o curso Eletricista Industrial. Matricula-se, em sequência, 2020.1, no curso Montador de Painéis Elétricos. Não o conclui. Retorna em 2021.2, o conclui, seguindo em 2022.1 para conclusão do curso Técnico em Eletrotécnica⁷⁹.

Na matriz do curso, apresentada na tabela 5, o curso Eletricista Industrial é indicado como segundo módulo e Montador de Painéis Elétricos como terceiro módulo. Porém, o itinerário não segue essa linearidade. Concluído o curso Eletricista Predial de Baixa Tensão, como visto na figura 3, o aluno pode ingressar, em sequência, tanto no curso Eletricista Industrial, como no curso Montador de Painéis Elétricos. O currículo oportuniza essa flexibilidade, entretanto, existe uma barreira imposta pelos recursos institucionais. Por possuir um quadro docente restrito, por ser um Campus Avançado, o campus São João da Barra só oferece dois cursos que fazem parte do itinerário formativo por semestre. Esse é um limite atual do modelo, que faz com que, em alguns casos, o aluno tenha que esperar um ou dois semestres para voltar para a instituição.

Isso aconteceu com **A. D.** no final de 2019, ele concluiu todos os três cursos de qualificação profissional e, em conversa com essa autora, informou que gostaria de ingressar em 2020.1 para cursar o técnico, mas a previsão da instituição era de ofertar os cursos Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão e Montador de Painéis Elétricos. O campus voltaria a ofertar o técnico em 2020.2.

Porém, em março de 2020, o IFF suspendeu as atividades acadêmicas e passou por um processo de discussão sobre a reabertura do calendário letivo. Em 31 de agosto do mesmo ano

⁷⁹ Todos os exemplos citados são de itinerários reais construídos pelos alunos.

foi autorizado o retorno por meio das Atividades Pedagógicas Não Presenciais (APNP). Nesse período, não houve o ingresso de novos alunos e as duas turmas que ingressaram no primeiro semestre de 2020 (Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão e Montador de Painéis Elétricos) voltaram às atividades em setembro. Dessa forma, só houve a oferta do curso Técnico em Eletrotécnica em 2021.1, quando A. D. retornou ao campus e concluiu seu itinerário para a formação técnica.

Outros itinerários percorridos pelos alunos confirmam as vantagens do currículo flexível. São alunos que tentaram realizar a formação técnica no modelo tradicional, mas que conseguiram êxito no modelo flexível. O aluno C. E., por exemplo, teve a sua primeira tentativa de formação de nível técnico em 2011, no curso Técnico em Metalurgia (Núcleo Avançado de São João da Barra – vinculado ao Campus Campos Guarus) e não a concluiu. Em 2013 ingressou no curso Técnico em Segurança do Trabalho (Núcleo Avançado de São João da Barra – vinculado ao Campus Campos Guarus), foi aprovado com dependência em 2013 e em 2014. Em 2015 desistiu do curso. Retornou ao IFF em 2018.1, cursou o FIC Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão (EBT), continuou com os estudos até concluir o curso Técnico em Eletrotécnica – por itinerário formativo em 2019.2, com 28 anos.

A aluna H. G. ingressou em 2014 no curso Técnico em Segurança do Trabalho (Núcleo Avançado de São João da Barra – vinculado ao Campus Campos Guarus), foi aprovada com dependência, não retornando ao curso em 2015. Ingressou em 2019.1 no FIC EBT, continuou com os estudos até concluir o curso Técnico em Eletrotécnica – por itinerário formativo em 2021.1, com 28 anos.

Já o aluno F. I. teve a sua primeira tentativa de formação de nível técnico em 2016, quando ingressou no curso Técnico em Eletromecânica no Campus Avançado São João da Barra, sendo reprovado, ele deixou de frequentar o curso em 2017. Ingressou em 2018.1 no FIC EBT, continuou com os estudos até concluir o curso Técnico em Eletrotécnica – por itinerário formativo em 2021.1, com 23 anos. Esse itinerário, assim como o de A.D., indica a necessidade do aumento da oferta de cursos, para que o aluno não precise aguardar uma nova turma do curso que ele ainda não concluiu.

A proposta da formação técnica por itinerário formativo traz avanços importantes, como a possibilidade de aproveitamento de estudos e o estímulo para conclusão do Ensino Médio, mas deve enfrentar o problema da oferta de apenas dois cursos por semestre. Se o aluno não retorna em sequência, pode ser que quando ele possa retornar não esteja sendo

ofertado naquele semestre o curso que ele ainda não concluiu – ele não consegue retornar e precisará aguardar uma nova oferta. Essa é uma questão que afeta negativamente a política de integração e inclusão e que precisa ser discutida. O caminho é o crescimento do corpo docente e o interesse do campus em ofertar semestralmente os quatro cursos que compõem o itinerário formativo em Técnico em Eletrotécnica.

Em relação ao cotidiano escolar, a partir do diário de campo, foram registrados os desafios dos alunos em conciliar trabalho e estudo, acompanhando alguns alunos chegando de uniforme de trabalho, crachá e mochila, e outros apressados pelos corredores, preocupados em não se atrasar, pois passaram em casa para se trocar.

As conversas nos corredores e no intervalo para o lanche giravam em torno das expectativas de oportunidades de emprego, da chance de ser chamado para o Porto do Açú, do sonho de seleção no concurso da Petrobras, mas também, do combinado do futebol no campus e da reivindicação de um lanche melhor, que resultou, inclusive, que o restaurante, que recebia o valor referente ao lanche por aluno, passasse a oferecer jantar nos três dias de aula. O cotidiano escolar mostrou pessoas reais, vivendo suas lutas diárias, reunidas para aprender e/ou aprimorar técnicas – para ter um certificado e/ou diploma – e também para lutar pelos seus direitos – demonstrando a existência de um espaço fértil para se estimular a crítica social.

Infelizmente, a observação direta desta pesquisa foi interrompida devido às restrições necessárias ao enfrentamento da emergência de saúde pública (Covid-19) e as atividades foram realizadas de forma remota.

Ainda na pesquisa de campo, com o objetivo de investigar se a construção de um itinerário formativo flexível para a formação técnica de nível médio contribui para a permanência e êxito escolar de alunos jovens e adultos trabalhadores, foram aplicados questionários em dois momentos.

O primeiro questionário foi aplicado de forma presencial aos alunos matriculados nos cursos disponibilizados no segundo semestre de 2019, Eletricista Industrial e Técnico em Eletrotécnica. Dos 38 (trinta e oito) alunos matriculados nos dois cursos, 26 (vinte e seis) participaram da pesquisa, representando 68,4%. Todas as perguntas foram abertas e buscavam identificar os fatores que favoreciam a permanência dos alunos, suas perspectivas futuras e os impactos do currículo flexível para sua permanência. As tabelas 9, 10, 11 e 12 apresentam as respostas mais recorrentes, tendo respostas com mais de uma motivação, e o Anexo I traz as questões presentes no questionário.

Tabela 9 – O que te faz prosseguir no curso?

Motivos para prosseguir no curso	Qtd%
Aumentar as oportunidades de trabalho	42,3%
Ter mais conhecimento	26,9%
Crescimento na empresa que já trabalha	15,3%
Apoio e acolhimento da Instituição	11,5%
Horário do curso (noturno)	7,7%
Credibilidade da Instituição	3,8%
Por ser em São João da Barra	3,8%
Sonho	3,8%

Fonte: Elaborada pela autora, com dados da pesquisa “Estudo longitudinal das trajetórias dos estudantes (...)”.

Quanto ao motivo para prosseguir no curso, “oportunidade de emprego” apareceu nas respostas de 42,3% dos entrevistados, seguido por “mais conhecimento” (26,9%) e “crescimento na empresa que já trabalha” (15,3%).

Em relação às expectativas pessoais, familiares e profissionais, “possuir uma qualificação profissional”, “aumentar as oportunidades de trabalho” e “melhorar as condições de vida” aparecem expressivamente nas respostas dos alunos.

Tabela 10 – Quais são suas expectativas pessoais, familiares e profissionais?

Expectativas pessoais, familiares e profissionais	Qtd%
Possuir uma qualificação profissional	34,6%
Aumentar as oportunidades profissionais	30,7%
Qualidade de vida para si e para a família	30,7%
Estabilidade financeira	15,3%
Incentivar pessoas da família	7,7%
Conhecimento para tarefas pessoais	3,8%
Constituir família	3,8%
Prosseguir com os estudos	3,8%
Ser professor	3,8%

Fonte: Elaborada pela autora, com dados da pesquisa “Estudo longitudinal das trajetórias dos estudantes (...)”.

O levantamento de suas motivações e expectativas em relação ao curso deixa em evidência que os alunos esperam que, via educação, suas condições de vida e de trabalho melhorem. Trata-se da reprodução do pensamento hegemônico da salvação pela educação, que, visto sem crítica, colabora para culpabilizar os indivíduos pelo seu lugar na sociedade.

As considerações do trabalho de campo reafirmam as discussões trazidas nos capítulos iniciais, a maioria dos alunos almeja a educação profissional e tecnológica como forma de integração ao trabalho, tomando a educação em seu valor de troca.

O objetivo da formação para inserção no mercado de trabalho, presente na visão dos alunos pesquisados, também foi identificado nas pesquisas de Bernard Charlot (2004). Os jovens e adultos da classe trabalhadora têm pressa, pela necessidade de suprir a sua subsistência, de se integrar ao mercado de trabalho. A qualificação profissional ou a formação técnica de nível médio, não é certeza dessa inserção, mas, sem dúvida, pode influenciar no aumento das possibilidades de uma inserção mais digna no processo produtivo, se comparado ao público que não possui uma formação profissional.

Como alerta Frigotto (2018), a formação profissional demanda, além do vínculo com uma formação integral dos seus partícipes, uma integração orgânica com as políticas de geração de emprego e renda. Como a grande parte do público é da cidade, que tem um grande empreendimento, o Porto do Açu, realizar uma qualificação que esteja em sintonia com os arranjos produtivos locais favorece que os alunos permaneçam em sua região, não precisando migrar para conseguir trabalho. Mais uma vez, é necessário relacionar tal dado com a realidade do mercado competitivo capitalista.

Nesse sentido, o alerta também está em substituir a proposta de formação integral pela formação para o mercado, buscando nas empresas locais o perfil de aluno que elas desejam, sendo a instituição submetida à visão mercantil de educação. Nesse cenário, vence a educação dual que prepara o aluno para cumprir as demandas do processo de acumulação capitalista.

A conclusão é que quando a inserção do aluno se realiza, a instituição e o aluno ficam satisfeitos pela oportunidade criada, mas esse é um resultado de curto e médio prazo. Por isso a importância da formação integral, que é permanente. Visto que, se os fins de educação que se almeja não foram alcançados, não se formou um aluno preparado para entender que os reveses do mercado capitalista não são sua responsabilidade, além disso, não se formou um

público engajado em pensar novas ideias para a construção de um futuro que atenda às necessidades da coletividade.

Como apresentado nos capítulos iniciais desta tese, a situação do trabalhador no mercado de trabalho não é uma simples escolha individual, ela é resultado, principalmente, das oportunidades que a sociedade que este sujeito está inserido pode proporcionar aos seus cidadãos. Trata-se, portanto, de uma combinação de fatores, os quais se destacam o usufruto de uma vida material digna desde a infância, a possibilidade de construir um caminho formativo e o encontro de um mercado de trabalho nacional capaz de inseri-lo.

Considerando que o mercado de trabalho nacional é marcado por elevadas taxas de desemprego e, em especial, por uma estrutura ocupacional concentrada no trabalho simples, que nem sempre exige uma qualificação profissional formal e que mantém as remunerações do trabalho em um patamar baixo, de até dois salários-mínimos (Dieese, 2018), todo acréscimo remuneratório que uma qualificação profissional traga é vista com entusiasmo pelos alunos, pois pode influenciar nas condições de acesso a melhores remunerações e na sua permanência no mundo trabalho. Apesar disso, não se deve perder a crítica que, para a grande parte, esses ganhos ainda os manterão nos quintis inferiores da distribuição de renda do país.

Isso posto, não se pode olvidar da importância da qualificação profissional formal, contudo, a política de educação não é a panaceia para a redução da pobreza e das desigualdades sociais, sendo necessária uma política de trabalho e emprego que ataque os problemas da oferta de vagas de emprego e da precariedade dos postos de trabalho, além de outras políticas no âmbito da arrecadação e distribuição de renda.

Com o certificado de formação profissional ou com o diploma de curso técnico de nível médio esses alunos vão esbarrar com a questão da oferta de vagas no mercado de trabalho, dessa maneira, é necessário superar a ideologia meritocrática que transfere a responsabilidade de “ser empregável”, exclusivamente, para os sujeitos, desconsiderando os contextos socioeconômicos e políticos aos quais estão submetidos.

O problema do mercado de trabalho no Brasil não é apenas de quantidade, mas de qualidade. Os trabalhadores se ocupam no país de forma precária, em um cenário no qual coexistem o setor formal e informal, em diferentes níveis de precariedade.

A qualificação, por si só, não garante uma inserção de qualidade no mercado de trabalho, e esse é um problema de conjuntura e de estrutura (Dieese, 2018). Assim, diante do exposto, esta tese defende que a educação profissional, no que tange o compromisso com a

construção da capacidade crítica dos cidadãos, precisa cumprir com seus fundamentos e princípios basilares de formação integral, colaborando para a construção de um sujeito que avalie, intervenha e transforme a realidade.

Voltando à avaliação dos cursos pelos alunos, com os dados do primeiro questionário, ao avaliarem a preferência pelo modelo flexível ou regular de formação, os respondentes foram majoritários na escolha pelo modelo flexível (92,4%). Esse dado reflete na própria adesão ao modelo, no qual 92% dos alunos aptos a continuarem o itinerário voltaram à instituição.

Tabela 11 – Preferência pelo modelo flexível ou regular de curso

Preferência pelo modelo flexível ou regular de curso	Qtd%
Flexível	92,4%
Regular	0%
Ambos	3,8%
Não respondeu diretamente	3,8%

Fonte: Elaborada pela autora, com dados da pesquisa “Estudo longitudinal das trajetórias dos estudantes (...)”.

Quanto às críticas e sugestões, a necessidade de mais aulas práticas, visitas técnicas, encontros e esportes, e a realização de cursos complementares são os aspectos apontados para melhorar a qualidade dos cursos e estimular a permanência estudantil, conforme exposto na tabela 12 a seguir:

Tabela 12 – Críticas e sugestões

Críticas e sugestões	Qtd%
Mais aulas práticas	46%
Realizar visitas técnicas, encontros, esportes	23%
Curso de NR10	15%
Aulas extras	3,8%
Melhorar o material didático	3,8%
Melhorar a parte em EAD	3,8%
Melhorar transporte e iluminação das estradas	3,8%
Aplicar outras metodologias de ensino-aprendizagem	3,8%

Fonte: Elaborada pela autora, com dados da pesquisa “Estudo longitudinal das trajetórias dos estudantes (...)”.

O público de jovens e adultos está, majoritariamente, como apresentado, em busca de formação para se inserir ou melhorar sua inserção no mercado de trabalho. Nesse aspecto, as aulas práticas aparecem como a maneira mais adequada para aprender ou aprimorar um ofício.

A prática didática, assim como as metodologias de ensino também aparecem nas respostas. Há ainda que se considerar que o docente que trabalha com o público de jovens e adultos precisa estar capacitado para compreender e atender às especificidades do seu público, trabalhando para melhorar o material pedagógico e a metodologia aplicada (Carmo, 2010; Arroyo, 2017; Frigotto, 2018). A realização de atividades teórico-práticas deve articular experiências do cotidiano profissional com os conteúdos teóricos, no sentido de realizar a integração do conhecimento necessária para uma formação integral. Além disso, é necessário compreender que:

[a]s técnicas e os procedimentos têm características comuns, independentemente de seu uso. Todas devem ser entendidas como meio para os processos de ensino e de aprendizagem, todas pressupõem um plano de estudo/trabalho e todas requerem ações de avaliação para verificação de sua efetividade, no entanto, são os princípios que as orientam que determinam o caráter unitário ou fragmentário da proposta (Frigotto; Araújo, 2018, p. 264).

Em relação à segunda etapa da pesquisa realizada com os alunos, devido à permanência das atividades de forma remota, optou-se em elaborar um questionário online, a ser direcionado a todos os alunos que realizaram matrícula nos cursos ofertados por itinerário formativo, no período de 2018.1 até 2021.1, em um universo de 273 matrículas pertencentes a 147 alunos. A estratégia de contato foi por meio dos e-mails e pelo envio de mensagem por WhatsApp (para os que possuíam). As informações de e-mail e telefone dos alunos foram disponibilizadas pelo Registro Acadêmico do campus, resguardado o compromisso com a manutenção do sigilo das informações.

Como se considerou as informações dadas pelo aluno no ato da matrícula, houve situações em que o número de telefone não era mais do aluno e o e-mail não recebia mais mensagens. Dessa forma, apesar de ter uma lista com 147 alunos, não foi possível que a informação sobre a pesquisa chegasse a todos. Responderam ao questionário 37 (trinta e sete) alunos, sendo que a maioria dos respondentes (67,5%) concluíram mais de um curso que compõe o itinerário formativo, o que pode indicar um maior envolvimento com a instituição, que levou a um maior interesse em participar da pesquisa.

Os temas abordados nessa pesquisa, que serviram como dados para esta tese, foram: a situação atual no mercado de trabalho; as expectativas quanto ao curso; a opinião sobre a forma de ingresso e a avaliação do curso (Anexo II).

Em relação à situação no mercado de trabalho, todos os alunos responderam que são trabalhadores formais (49%), informais (34%) ou estão desempregados (17%), o que confirma o direcionamento do curso para o público trabalhador. Levando em consideração que a maioria dos respondentes informou trabalhar, pode-se concluir que as atividades desenvolvidas são de baixo rendimento, já que os dados de renda per capita familiar (Gráfico 2) revelam que a maioria dos alunos está na base da pirâmide social brasileira.

Sobre se a atuação profissional atual (ou anterior) tem relação com a área do curso (Eletrotécnica e similares), 62,9% indicaram trabalhar ou já ter trabalhado na área. Quanto à pretensão em realizar os quatro cursos que compõem o itinerário formativo, 20% já se formaram em Técnico em Eletrotécnica, concluindo os quatro cursos, 68,6% responderam que pretendem concluir, 5,7% responderam talvez e 5,7% responderam que não pretendem.

A pergunta sobre o “se algo pode melhorar no (s) curso (s)”, as maiores ocorrências de respostas “sim” foram em direção à disponibilidade de mais laboratórios, ferramentas e instrumentos de trabalho, a possibilidades de mais aulas práticas e melhoria da didática, resultado similar ao da aplicação do primeiro questionário. Em relação a organização do tempo, 91,4% dos respondentes disseram que os dias e horário contribuem (ou contribuirão) para a sua permanência no curso.

Em ambos os questionários, buscou-se compreender a experiência nos cursos ofertados por itinerário formativo, pelas palavras dos seus alunos, nas quais se destaca a perspectiva de um futuro melhor e o papel do reconhecimento institucional como motivador para ingressarem nos cursos, relacionando as chances de aumentar as oportunidades no mercado de trabalho ao ter um certificado ou diploma de uma instituição como o IFF, como nos depoimentos em destaque:

Que o curso não venha acabar, que possa está sempre abrindo novos módulos pra está qualificando cada vez mais jovens como eu (Entrevistado 202104).

Tive outras oportunidades de concluir o técnico, mas pelas necessidades da vida não pude concluir. Esse formato que premia o aluno com um certificado por módulo e dá a chance de continuar se tiver que parar por algum motivo me fez querer continuar o curso (Entrevistado 201922).

Sempre tive curiosidade na área de elétrica, porém, nunca tive a oportunidade de cursar. Ao terminar o primeiro módulo minha vontade de prosseguir era me aprofundar e aprender o máximo possível com essa oportunidade (Entrevistado 201923).

(...) Esses cursos ofertados estão sendo de uma grande importância para os que têm poucas chances de estudar por conta do trabalho, por estar um tempo afastado dos estudos. Tem muitos bons profissionais antigos que não têm curso de formação e estão com dificuldade de retornar ao mercado de trabalho, o mercado está cada vez mais exigente, pedindo qualificação, então, esse curso vai ajudar muito. (Entrevistado 202106).

Os depoimentos revelam que os cursos têm uma avaliação positiva para os alunos, esse dado deve ser considerado em conjunto com os aspectos que devem ser melhorados para que se tenha um curso com a maior qualidade possível, como apontado anteriormente. Mas, principalmente, esses depoimentos indicam uma mudança de paradigma, se vistos baseados na perspectiva que era o aluno que deveria se adaptar ao currículo e ao perceber que essa instituição não era para ele, não permanecia e, às vezes, nem concorria por uma vaga.

No momento, é possível levantar itinerários sendo concluídos entre dois e cinco anos. Com um recorte maior de tempo, será possível ter um panorama melhor dessa experiência, porém, já é plausível inferir que essa nova inserção em uma instituição de ensino colabora para a construção da condição de sujeito de direito, com novas oportunidades educacionais elaboradas em consonância com as suas demandas de tempo e espaço.

Ainda, como se evidenciou, a ideia da educação como estratégia para melhorar condições de vida e de trabalho está presente nos discursos dos alunos. Apesar de que, em conversas abertas com a autora, os alunos expuseram que o curso não é garantia definitiva de uma ocupação remunerada, as respostas formalizadas nos questionários indicam que a expectativa é alta quanto aos resultados da qualificação. Como já apontado, as análises realizadas nos dois primeiros capítulos são importantes para uma análise crítica dessa posição.

O capítulo 1 trouxe a análise do papel da ideologia meritocrática, que imputa, exclusivamente no sujeito, a responsabilidade pelo seu lugar na sociedade. Se esse lugar é precário, ele não aproveitou as oportunidades. Destarte, a esperança por melhores condições de empregabilidade, trazida nos discursos dos alunos, precisa ser problematizada com a situação do mercado de trabalho capitalista.

Nesse sentido, o capítulo 2 apresentou o quanto o mercado brasileiro tem precarizado as relações de trabalho e que as chances de se empregar a partir de um trabalho protegido estão diminuídas, enquanto o que cresce são as demandas por trabalhadores que se empregam

temporariamente, formando o cinturão descartável das empresas (Harvey, 1993), além do crescimento do “autoemprego”.

As discussões sobre processos de trabalho e ideologia meritocrática precisam estar nos currículos, do contrário, quando frustradas as expectativas de emprego mediante a formação profissional e tecnológica, o aluno egresso pode reproduzir o discurso dominante, que faz com que ele carregue em suas costas a responsabilidade por um resultado que é produto de uma sociedade que organiza os processos de trabalho mantendo uma superpopulação relativa – flexível e descartável. Além disso, a condição de “autoempregador” ou empreendedor precisa ser problematizada, alicerçada nas discussões sobre as consequências da exploração de si mesmo, sem limites de horas trabalhadas, em detrimento da saúde física e psicológica.

É importante salientar que a posição contraditória dos trabalhadores não o tornam ingênuos. Se por um lado eles acreditam na função integradora da educação, por outro entendem que não se trata de uma fórmula exata: “me formei, tenho o emprego”. O processo de alienação, estudado pela teoria crítica, incide sobre a percepção do trabalhador na totalidade do processo ao qual faz parte, o tornando cada vez mais distante das suas criações, não o torna ingênuo ou alheio aos desafios atuais do mercado de trabalho ou da exploração a qual está submetido, como bem nos lembrou Althusser, já citado neste trabalho.

É claro que a exploração é composta de várias nuances que são percebidas em totalidade com base no estudo crítico da ordem vigente, todavia, os trabalhadores não partem do zero, eles aprenderam vivendo, discutindo com os colegas de trabalho e nas demais relações sociais.

Os trabalhadores sabem que estão em desvantagem nas relações de poder e a ideologia meritocrática cumpre sua função de trazer as relações sociais para a esfera individual, na qual impera a culpabilização do indivíduo. Se essa afirmação estiver correta, o desafio urgente é a construção de uma consciência que compreenda que é possível mudar essa situação de desvantagem, favorecendo o coletivo – e não individualmente pelo mérito – o que demanda formação de sujeitos políticos que percebam que o modo de produção atual não é imutável.

É nesse sentido que se defende, nesta tese, que todo curso, por mais especializado ou de curta duração que seja, deve proporcionar aos seus alunos o aprofundamento das críticas do tempo em que vivem e das relações que produzem. Como defende Arroyo (2017, p. 69), ao discutir sobre a construção de novos currículos para a educação de jovens e adultos trabalhadores, o primeiro aspecto dessa realidade que eles “têm o direito de entender é o

desemprego”, aprendendo que esse é um aspecto estrutural do capitalismo e não uma consequência imediata da falta de determinada qualificação.

O PPC do curso estudado apresenta uma perspectiva de formação integral, que, como apresentado, não é traduzida na matriz e nas ementas. Por isso, é necessário avançar nos estudos sobre a sala de aula, já que a maioria dos componentes curriculares é composto de disciplinas profissionais e as ementas são restritas à formação técnica.

Quanto aos fatores que estimulam a permanência estudantil, no percurso da pesquisa foi possível identificar que a infraestrutura institucional e o corpo docente e técnico-administrativo são aspectos importantes. Do momento da matrícula, da acolhida pelos servidores do campus até as instalações bem conservadas, as salas climatizadas, o recebimento do kit escolar (camisa, pasta e caderno com o logo institucional) e o jantar, com cardápio variado, são todos pontos citados pelos alunos como fatores que colaboram para a sua permanência e êxito na instituição.

Na perspectiva defendida nesta tese, o trabalho para promover a tríade acesso, permanência e êxito dos alunos não começa com a matrícula do aluno na instituição, mas vem antes, abarcando o espaço institucional, o currículo, o processo seletivo e a assistência estudantil. Trata-se, no entanto, de um processo que envolve a implementação do campus (o lugar onde foi construído e a infraestrutura que oferece), o planejamento dos cursos (formação integral; mercado de trabalho; público-alvo), os critérios de seleção para ingresso (diversificação das formas de entrada – sorteio, cotas), as condições materiais e imateriais oferecidas pelo Programa de Assistência Estudantil (bolsas, auxílios, acompanhamento social, pedagógico, psicológico e nutricional)⁸⁰. É a contar do conhecimento de como a instituição está preparada para lhe receber que o candidato a aluno se percebe como um sujeito que tem seu direito à educação, nela incluída a formação para o trabalho, garantidos.

A realidade concreta é a de uma sociedade desigual em que os trabalhadores têm dificuldades para seguir o caminho contínuo da educação, essa constatação elementar justifica a construção de currículos flexíveis para a participação desse público na educação institucionalizada. Como defende Saviani (2008, p. 25), “[l]utar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais”.

80 O Programa de Assistência Estudantil do Instituto Federal Fluminense, aprovado pela Resolução n.º 039/2016, compreende um conjunto de ações, serviços e projetos que visa possibilitar a democratização das condições de acesso, permanência e conclusão do curso.

Inclusive, Saviani (2011) lembra que o Brasil ensaiou, nos anos 1980, um projeto de educação que atendia aos interesses dos trabalhadores, tratava-se “Substitutivo Jorge Hage”, proposta construída para substituir a LDB de 1971. Após a promulgação da Constituição de 1988, por iniciativa do então deputado Octávio Elísio, foi apresentado na Câmara dos Deputados um Projeto de tramitação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Em 1989, a comissão de educação constituiu um grupo de trabalho para elaboração da nova LDB, que teve como coordenador Florestan Fernandes e como relator Jorge Hage, que apresentaram uma nova proposta para LDB. Nessa proposta existia o capítulo “Da Educação Básica de Jovens e Adultos **Trabalhadores**” (grifo da autora) que tratava da especificidade das condições de participação dos jovens e adultos trabalhadores na educação, garantindo horas de estudo durante a jornada de trabalho; redução de jornada de trabalho, sem prejuízo salarial; e apontando a necessidade de um tratamento articulado com a educação escolar regular, e outras medidas para assegurar o acesso e a permanência do trabalhador na escola, como se lê no fragmento a seguir:

Fica assegurado aos jovens e adultos trabalhadores (...) I – regime especial de trabalho para trabalhadores-estudantes, nos seguintes termos: a) redução da jornada de trabalho em até 2 (duas) horas diárias, sem prejuízo salarial, para trabalhadores adolescentes, salvo quando matriculados no ensino noturno, quando a redução será de 1 (uma) hora; b) redução da jornada em 1 (uma) hora diária, sem prejuízo salarial, para trabalhadores adultos matriculados no ensino noturno; c) oferta de trabalho em tempo parcial, com turno de 4 ou 6 horas, especialmente para adolescentes; d) intervalos para estudo, de até 2 (duas) horas na jornada semanal de trabalho, e de até 1 (uma) semana por semestre, aos empregados inscritos em programas de educação a distância. II – disponibilidade de aparelhagem e demais condições para recepção de programas de teleeducação no local de trabalho, em empresas e órgãos públicos com mais de 100 (cem) empregados; III – oferta regular de ensino noturno, entendido como tal o oferecido a partir das 18 horas, nos mesmos padrões de qualidade do diurno, e em escola próxima dos locais de trabalho e residência; IV – alternativas de acesso a qualquer série ou nível, independentemente de escolaridade anterior, sem restrições de idade máxima, mediante avaliação dos conhecimentos e experiências, admitida, quando necessária, a prescrição de programas de estudos complementares em paralelo; V – conteúdos curriculares centrados na prática social e no trabalho e metodologia de ensino-aprendizagem adequado ao amadurecimento e experiência do aluno; VI – organização escolar flexível, inclusive quanto à redução da duração da aula e do número de horas-aulas, à matrícula por disciplina e a outras variações envolvendo os períodos letivos, a carga horária anual e o número de anos letivos dos cursos; VII – professores especializados; VIII – programas sociais de alimentação, saúde, material escolar e transporte, independente do horário e da modalidade de ensino, financiados com recursos específicos; IX – outras formas e modalidades de ensino, que atendam a demandas dessa clientela, nas diferentes regiões do país (Saviani, 2011, p. 108-109).

Mesmo aprovado em 1990 pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, essa não foi a versão levada adiante. Por meio de todo o debate construído, Florestan

Fernandes, ainda como deputado federal, apresentou na Câmara dos Deputados, em 1993, o Projeto de Lei n.º 3.922, que “[i]nstitui regime especial de trabalho para jovens e adultos, assegurando-lhes o acesso e permanência na educação básica do Sistema Nacional de Educação” (Brasil, 1993), também sem vitória, a organização de uma educação que atenda às especificidades do público trabalhador não foi priorizada.

Fundamentado nesse histórico, identificar que existem processos pedagógicos ocorrendo na instituição investigada que operam em favor do reconhecimento social de jovens e adultos por meio da formação profissional e tecnológica é um caminho para dar mais visibilidade à questão do direito à educação. Apesar de não indicar que as desigualdades estruturais foram superadas, esse caminho aponta um direcionamento em favor de sua problematização.

Na pesquisa com os alunos, principalmente, durante o trabalho de campo, foi possível identificar o humano “agência” defendido por Thompson e Charlot. Ele tem posições de conformação, por exemplo, quando demonstra não acreditar em mudanças estruturais, mas também de rebeldia, usando táticas e estratégias para conquistar e garantir seus direitos, como foi o caso da alimentação.

Quanto à incredulidade em mudanças estruturais, a educação pode colaborar apresentando aos alunos experiências que se distinguem da racionalidade econômica capitalista. O trabalho de Magalhães e Tiriba (2018), por exemplo, identificou nas experiências de trabalho associado desenvolvidos na Espanha e em Portugal, no século XX, relações de educação e trabalho que confrontam o modelo capitalista. As autoras definem experiências de trabalho associados como “experiências de classe, nas quais homens e mulheres tentam reorganizar, inventar e recriar o processo de trabalho, de maneira a rearticular os saberes fragmentados e historicamente negados à classe trabalhadora” (Magalhães; Tiriba, 2018, p. 261).

Nas experiências trazidas pelas autoras, destaca-se a *Asociación Colectiva de Trabajo Almacenes Quirós* (1936–1939), na Espanha, que defendia uma educação “fundamentalmente técnico-política. Queriam superar a formação estreita, utilitarista e imediata para o mundo do trabalho e propiciar uma formação integral” (Magalhães; Tiriba, 2018, p. 274). No Brasil, existe a experiência desenvolvida pelo Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), defendido por Frigotto (2018) como um “movimento que vem elaborando na teoria e na prática um projeto popular de sociedade e de educação na perspectiva do socialismo”

(Frigotto, 2018, p. 3). O movimento e a luta em favor da educação do trabalhador devem ser abordados. A proposta do “Substitutivo Hage” é um exemplo que os alunos precisam conhecer.

Nesse mesmo sentido, outro desafio é a real compreensão do projeto de construção de uma formação omnilateral elaborado para os Institutos Federais, o que demanda a defesa de que uma educação “por inteiro” não se restrinja aos cursos integrados, mesmo que esse seja um modelo que deve ser defendido e ampliado. As outras formas de oferta, como os cursos FIC e os cursos técnicos subsequentes, são onde os trabalhadores e as trabalhadoras encontram oportunidades e essa formação deve ser completa e de qualidade.

O currículo é uma escolha política, portanto, articular eletricidade básica com sociologia, em um curso de 300 horas, possibilita a discussão do lugar do trabalho e do trabalhador na engrenagem do capital, abrindo espaço para se falar sobre os direitos trabalhista e como eles foram conquistados e como estão em risco, por exemplo. A política que os IFs defendem, e, em particular, que o IFF defende, deve se refletir em seus currículos. O tempo do curso, a carga horária, não estão a esse favor, mas não por isso a formação integral pode ser excluída.

A permanência dos trabalhadores na educação pública, gratuita, de qualidade é também um ato de resistência, uma denúncia a um sistema excludente. Por isso, quem permanece, permanece por si, permanece pelos que saíram, pelos que nem entraram e, ainda, pelos que virão – sua permanência se torna mais do que uma trajetória individual – torna-se uma bandeira, uma pauta, um anúncio!

5.3 PERSPECTIVAS ATUAIS DOS CURSOS ORGANIZADOS POR ITINERÁRIO FORMATIVO

Recentemente, em junho de 2023, a instituição aprovou o seu atual Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período 2023.2-2028.1. No que concerne à expansão dos cursos de nível técnico, esse documento traz as projeções para o período 2023-2027, planejando o aumento dos cursos realizados por itinerário formativo, como observado na tabela a seguir:

Tabela 13 – Planejamento de expansão dos itinerários formativos (PDI 2023.2-2028.1)

Código do Indicador	Nome do Indicador	Objetivo	Forma de cálculo	Linha de base					Metas		
				2020	2021	2022	2023	2024	2025	2026	2027
OE2-I01	Número de itinerários formativos	Quantificar o número de itinerários formativos	Número de itinerários formativos	2	2	2	3	4	10	12	14

Fonte: IFF, 2023, p. 150.

De acordo com o PDI (2023) atual, o Campus Bom Jesus do Itabapoana planeja suspender a oferta do Curso Técnico em Informática Concomitante ao Ensino Médio e ofertar o curso Técnico em Informática Subsequente por Itinerário Formativo. O campus Itaboraí planeja, até 2027, implementar a maior oferta de itinerários de formação técnica de nível médio do IFF, com os cursos Técnico em Química, Técnico em Eletrotécnica e Técnico em Informática.

Nessa direção, o Campus Quissamã, indicou ser viável oferecer um curso subsequente em Administração por itinerário formativo. O Campus São João da Barra mantém seu curso Técnico em Eletrotécnica Subsequente e planeja encerrar o Curso Técnico Concomitante em Eletromecânica, substituindo-o pelo Curso Técnico Subsequente em Mecânica por itinerário formativo. O Campus Santo Antônio de Pádua planeja ampliar para 2 cursos, a datar de 2026, e para 3 cursos a partir 2027. Além desses, os campi Cabo Frio, Campos Centro, Cambuci e Macaé programam, entre 2023 e 2026, desenvolver cursos nesse modelo.

A respeito da concretização dessa expansão, existem desafios no campo orçamentário e estatístico que precisam ser superados. Os cursos FIC, que compõem o itinerário formativo para formação técnica de nível médio, não recebem o mesmo recurso por aluno que os cursos técnicos tradicionais, fato que desestimula os campi a implementar essa nova organização curricular. Trata-se de um itinerário para a formação técnica, apenas o formato dele foi adequado às demandas dos alunos, devendo a administração pública reconhecê-los dessa forma.

Além da expansão dos cursos técnicos de nível médio por itinerário formativo, o PDI (2023) avança em outra questão importante. O documento prevê a possibilidade de verticalização do ensino do nível médio (técnico) para o superior (tecnólogo). O referido modelo ainda será regulamentado por meio de Instrução Normativa (IN) própria, mas já pode

ser considerada uma iniciativa que abrirá oportunidades de ingresso no nível superior aos portadores de diploma de curso técnico de nível médio.

Tal proposta foi possível com a Resolução CNE/CP n.º 1/2021, publicada mediante Portaria n.º 1.097/2021, que permite a organização curricular por meio de itinerários formativos não apenas aos cursos técnicos de nível médio, mas também aos cursos de graduação e pós-graduação em nível superior. No âmbito do IFFluminense, inclusive, está em andamento o projeto piloto “Verticaliza”, que tem como primeira oferta o Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria, no Campus Cabo Frio.

A possibilidade de verticalização para o ensino superior, pelos itinerários formativos, abrirá oportunidades para os alunos trabalhadores que não fazem o Enem ou os vestibulares, colaborando, dessa forma, para a democratização da formação para o trabalho complexo em instituições públicas, gratuitas e de qualidade.

O modelo de formação por itinerário formativo, desse modo, pode ser percebido como parte da política de verticalização da instituição, pois estimula que os alunos que realizam formação em cursos FIC passem à formação técnica, da mesma forma que pode estimular que aproveitem a formação técnica para acessarem o ensino superior.

CONCLUSÕES

Esta tese, considerando que o mercado de trabalho nacional é marcado por elevadas taxas de desemprego e, principalmente, por uma estrutura ocupacional concentrada no trabalho simples, que nem sempre exige uma qualificação profissional formal, investigou a construção de um currículo flexível para formação técnica de nível médio, elaborado, no Instituto Federal Fluminense, com o objetivo de promover a permanência de trabalhadores na educação profissional e tecnológica.

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia são um modelo pluricurricular inédito no mundo. Atuando nos diversos níveis e modalidades educacionais previstos em legislação, tal formato possibilita a verticalização da formação do aluno mediante a promoção de diferentes itinerários formativos/educativos, que vão desde a Formação Inicial e Continuada (FIC) até o Doutorado.

A pesquisa de campo, apresentada nesta tese, deteve-se à experiência do Campus Avançado São João da Barra, tendo como foco a análise da organização de um itinerário formativo para a formação técnica de nível médio. O modelo proposto pelo campus permite que o aluno ingresse na instituição a partir do curso FIC Eletricista Predial de Baixa Tensão. Concluído esse primeiro curso, o aluno pode retornar à instituição para realizar os cursos FIC Eletricista Industrial e Montador de Painéis Elétricos (cada um realizado durante um semestre letivo). Com esses três cursos e o diploma do Ensino Médio, o aluno solicita o aproveitamento de estudos para ingresso no curso Técnico Subsequente em Eletrotécnica, cursando mais um semestre, conclui a sua formação técnica. A partir desse contexto, o objetivo desta tese foi compreender a construção desse modelo e seus impactos no acesso, na permanência e no êxito estudantil.

A leitura materialista histórica da realidade social foi privilegiada neste trabalho, uma vez que se trata de uma referência de investigação que busca, apoiada no real, transformar essa mesma realidade. Como lembra Frigotto (2018, p. 126), na esteira de Marx, “quando a teoria e a análise conseguem apreender como se produzem as relações sociais no trabalho, na cultura, na educação e no conjunto das relações capitalistas, essa teoria e análise têm força revolucionária”.

Nesse percurso investigativo, o trabalho é iniciado com uma crítica teórica a um elemento central presente na sociedade atual, a meritocracia. Ideologia que atravessa a

política de educação, afetando, negativamente, não apenas o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade, mas as condições de permanência e êxito dos alunos nessas instituições. O primeiro capítulo discutiu, ainda, sobre o sistema educacional brasileiro, ainda que pesem as contradições, as lutas de classes, as ações dos sujeitos coletivos, até o momento é uma estrutura que aprofunda as desigualdades sociais por intermédio da reprodução das desigualdades educacionais, sendo um sistema que leva a uma expulsão muito prematura de jovens e adultos trabalhadores da formação continuada e os responsabiliza pelo não êxito a partir de argumentos liberais ou ultraliberais como os argumentos meritocráticos.

Nesse sentido, destacou-se a necessidade de se perceber a meritocracia como um dos pilares do pensamento moderno e suas consequências para uma nova hierarquização da sociedade. As capilaridades da meritocracia são notadas na condução da política educacional – no que recebe apoio e no que é visto como “rebaixamento” da qualidade educacional, influenciando a forma de ver e atuar no mundo, trazendo consequências anti-universalistas e prejudicando a construção de uma relação de prazer no âmbito escolar. Ponderou-se, por fim, que as formas de hierarquização e de segregação escolar precisam ser enfrentadas, promovendo uma ruptura gradual com a métrica meritocrática.

O capítulo 2 trouxe os elementos históricos e teóricos que cercam o debate sobre o mercado de trabalho contemporâneo. Abordou os retrocesso dos direitos sociais e trabalhistas, desde as contrarreformas aprovadas em 2017, e as características de alta rotatividade contratual que colocam os trabalhadores para enfrentarem períodos de trabalho formal, de informalidade e de desemprego, em um cenário no qual qualquer movimento de mobilidade social ascendente é experimentado como atualização das promessas de inclusão, sustentado em um aparato ideológico que individualiza a responsabilidade pela posição que se ocupa no mundo do trabalho.

Diante desse contexto, foram apresentados alguns dos desafios de inserção no mercado de trabalho nacional, identificando que os egressos de cursos técnicos de nível médio ou de cursos de qualificação profissional conquistam um acréscimo de aproximadamente 20% nos rendimentos médios recebidos. Contudo, o país precisa avançar na qualidade e nas condições de trabalho, já que, mesmo considerando esse prêmio salarial, pesquisa do Dieese (2018) revela o baixo patamar dos seus salários.

O segundo capítulo debateu, ainda, a classe trabalhadora em seu movimento e potencial revolucionário. Em uma reflexão sobre as atuais configurações das mobilizações e

ações coletivas, defendeu que contra a disputa e a competição é preciso articular as diversas demandas que podem unir as frações da classe trabalhadora.

Os capítulos iniciais expuseram, portanto, os efeitos contraditórios das políticas públicas de viés social, ao passo que essas agem na garantia de mínimos sociais e da democratização de oportunidades, mas também provocam o enfraquecimento do sentimento de contestação que poderia gerar mudanças estruturais. A ideologia do mérito (Markovits, 2021; Sandel, 2020; Maciel, 2022), a força da promessa de cidadania (Cardoso, 2017), as políticas que regulam os conflitos laborais (Braga, 2017), estudadas nesta tese, formam uma malha de proteção que garantem a perpetuação e legitimação das desigualdades.

A relação entre os dois capítulos, constatou que as promessas de sucesso e de felicidade oferecidas pelo capitalismo não são cumpridas. Os trabalhadores encontram, na sua vida material, relações e condições de trabalho instáveis, precárias e de baixa qualidade, prejudicando, inclusive, as relações de cooperação e de solidariedade entre os trabalhadores.

Já o terceiro capítulo discutiu a dualidade estrutural que marca a formação da classe trabalhadora, problematizando a contradição que permeia a educação profissional e tecnológica, que é estruturada baseada em uma concepção alinhada à promoção de uma educação integral, caminho para a superação da educação dualista, mas também se justifica como formadora para as demandas do mercado, que se interessa, em primazia, pela formação para executar um trabalho (Frigotto, 2018).

Nesse bojo, aparece a crítica aos cursos Formação Inicial e Continuada (FIC), que têm um formato aligeirado de formação. Apesar disso, é apresentado o respaldo legal para que esses cursos tenham currículos que ofereçam uma formação integral, mesmo que se encontrem desafios relacionados à carga horária desse tipo de oferta.

A partir dos estudos do Nucleape, foi abordado o papel das instituições na promoção da permanência estudantil, ressaltando a necessidade de um trabalho em direção a melhorar a qualidade e os resultados do modelo estudado. Em relação à educação percebida enquanto valor de uso, foram acionados os estudos de Bernard Charlot e E. P. Thompson, que compreendem que os sujeitos não são simples marionetes da estrutura capitalista, ou seja, são sujeitos que podem compartilhar experiências, aprendizados e intervir na realidade.

O capítulo 4 trouxe a preocupação com a mediação institucional, mostrando as disputas e as contradições existentes. Apresentou uma missão institucional comprometida com a formação integral dos jovens e trabalhadores, ressaltando a importância dos agentes

responsáveis pela execução da política pública compreenderem a concepção de educação defendida pela instituição e as estratégias para concretizá-la, apontando a necessidade de um debate aberto na construção e na implementação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Os processos seletivos por sorteio de vagas, como uma das estratégias para democratizar as formas de acesso à educação profissional e tecnológica, foram colocados em pauta. Foram apresentados os desafios para a educação pública, gratuita e de qualidade de nível técnico e superior flexibilizar as formas de ingresso, de maneira que forme um perfil mais democrático.

O caminho desta pesquisa procurou demonstrar que as instituições de educação têm um compromisso ético-político com seus alunos, o que implica uma constante avaliação de seus currículos (sua forma, avaliações, didática, etc.) e o conhecimento das diretrizes e a concepção de educação que a instituição defende. Desse modo, deve-se seguir uma atuação voltada à educação integral, essencial para que os alunos discutam sobre seus contextos e sua relação com ambiente escolar e os limites e possibilidades da sociedade da qual eles fazem parte.

No Brasil, a Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia tem um compromisso com a formação integral dos jovens e adultos, e cumprirá seu papel ampliando a oferta de cursos profissionalizantes, técnicos e superiores, diversificando as formas de entrada, construindo currículos baseados em uma concepção de formação integral e trabalhando para promover a permanência estudantil.

A construção da política de diversificação curricular, como mecanismo de inclusão de trabalhadores na educação profissional e tecnológica, identifica, como elemento fundamental, o alinhamento entre currículos e práticas e às necessidades e características dos alunos. Assim, o capítulo 5 apresentou os resultados da pesquisa com os alunos que experimentaram o modelo de formação técnica de nível médio por itinerário formativo no Campus Avançado São João da Barra.

Inicialmente, foi apresentado um breve histórico da implementação do Campus Avançado São João da Barra, localizado em uma região impactada pelo advento do petróleo na Bacia de Campos e, desde dos anos 2000, pela instalação do Complexo Portuário do Açú.

O capítulo trouxe os desafios para a aprovação do Projeto Político-Pedagógico do curso Técnico em Eletrotécnica e realizou uma análise da matriz curricular do curso,

identificando que as ementas dos componentes curriculares não expressam a articulação entre o saber técnico e as questões sociais que compõem a totalidade social. Contudo, esta pesquisa não analisou os planos de aula para avaliar se os preceitos da formação integral podem ser percebidos no planejamento dos docentes. O estudo da sala de aula (Carmo, 2019a; 2021), ouvindo os docentes e acompanhando as atividades, é um tema fundamental que pode ser desenvolvido em futuros trabalhos.

De certo, já se pode inferir que para se alcançar uma educação de qualidade democrática é necessário um programa de formação permanente para os servidores, com destaque a uma formação que privilegie a concepção de educação que se defende institucionalmente.

Em relação aos dados socioeconômicos e de origem escolar dos alunos, revelou que o modelo de formação técnica de nível médio por itinerário formativo tem alcançado tanto o público mais vulnerável, sujeitos à taxa de exclusão analisada por Cardoso (2013), quanto o público prioritário da política de cotas, do PNAES e do Programa de Assistência Estudantil do IFF.

Sobre a oferta de educação técnica de nível médio, até 2018, o IFFluminense praticava uma organização curricular que seguia o modelo tradicional, no qual o aluno concluiu todos os módulos ou séries do curso para obter um comprovante de sua formação profissional. A inovação, baseada na organização curricular por itinerário formativo, foi a de garantir ao aluno o direito de construir a sua formação técnica de nível médio a partir do aproveitamento de estudos em cursos de qualificação profissional, já obtendo suas certificações no percurso formativo. Constatou-se, a partir da pesquisa de campo, que o acesso e a permanência estudantil foram estimuladas por essa organização curricular, com o ingresso por sorteio e com a possibilidade de aproveitamento de estudos para a formação técnica de nível médio.

Outros fatores importantes para a permanência estudantil destacados foram a existência do campus no município de São João da Barra, possível mediante política de interiorização da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, além da distribuição dos cursos em três dias na semana, levando em consideração que os trabalhadores vivenciam, diariamente, longas jornadas de trabalho, já que a desigualdade também está no uso do tempo, porque “cada indivíduo é dotado das mesmas 24 horas por dia, mas a maneira como as pessoas usam seu tempo para diferentes atividades é variada e determinada por seus papéis sociais” (Medeiros *et al.* 2010, p. 64, tradução livre).

Em relação às taxas de aprovação dos alunos, excetuando o período de atividades não presenciais, devido à pandemia, verificou-se resultados de aprovação entre 46,6% e 100%, sendo superiores às taxas nacionais (32,2%) e próximas ou superiores às taxas do IFF (56,1%), referentes aos cursos técnicos subsequentes no modelo tradicional para o ano de 2019.

A pesquisa identificou um público majoritariamente masculino, representando 92% dos alunos. Sobre o município onde moram, quase a totalidade dos alunos residem em São João da Barra, tendo 4% dos alunos residindo no município limítrofe, Campos dos Goytacazes. Quanto ao perfil etário dos alunos pesquisados, esse varia entre 18 e 61 anos, sendo que o maior número de matrículas (56,4%) está na faixa etária entre 18 e 29, considerada jovem, de acordo com a OCDE.

Em relação à situação econômica dos alunos, foi possível identificar que são alunos, em sua maioria, com renda familiar per capita de até 1,5 salário-mínimo (94%). Em relação ao total de alunos que declararam a origem escolar, 92% declararam serem oriundos de escola pública e 8% de escola particular. Esses dois últimos dados (renda familiar per capita e origem escolar) colocam esses alunos como público prioritário de atendimento do Programa de Assistência Estudantil do IFFluminense.

Os alunos que ingressaram no período investigado e não concluíram o técnico em Eletrotécnica continuaram retornando à instituição. Assim, optou-se por acompanhar os resultados dos alunos do Campus Avançado São João da Barra por mais dois anos, incluindo os resultados dos períodos 2021.2, 2022.1, 2022.2 e 2023.1. Dos resultados dos cursos, para as trajetórias dos 147 (cento e quarenta e sete) alunos matriculados entre 2018.1 e 2021.1, 64 (sessenta e quatro) alunos concluíram o curso Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão. Desses, 26 (vinte e seis) concluíram os outros cursos e possuem o técnico em Eletrotécnica e 38 (trinta e oito) estão aptos a voltarem para os novos cursos. Dos que estão aptos a voltar, 33 (trinta e três) voltaram concluindo ou não novos cursos e 5 (cinco) ainda não tentaram concluir novos cursos. Assim, considerando os alunos que já concluíram o técnico e os alunos que têm matrículas em novos cursos, obteve-se uma taxa de 92% de retorno dos alunos à instituição.

Dos 68 (sessenta e oito) alunos que não concluíram Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão, 8 (oito) voltaram participando novamente do processo seletivo por sorteio, 3 (três) estão matriculados atualmente em o curso Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão

(2023.2) e 5 (cinco) não concluíram o curso Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão. Além desses, 1 (um) aluno é da turma de 2020.1 (APNPs) e pôde voltar em 2022.1, mas não concluiu.

Os ingressantes no curso Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão na turma de 2020.1, com o início da pandemia, tiveram impacto significativo em sua permanência. Dos 68 alunos que não concluíram o primeiro curso entre 2018.1 e 2020.1, 24 (vinte e quatro) são da turma de 2020.1 (35,3%), enquanto 44 (64,7%) estão distribuídos nas outras três turmas (2018.1, 2018.2 e 2019.1). Mesmo desconsiderando o impacto da pandemia na permanência no curso, continua existindo uma taxa significativa de alunos que não concluem o primeiro curso e perdem a vaga no IFFluminense. Diante disso, além da atuação nos fatores que estimulam a permanência estudantil baseados nos pontos destacados pelos alunos (aulas práticas, laboratórios, visitas técnicas, didática e metodologia), há que se discutir, uma vez que curso faz parte de um itinerário formativo, a possibilidade de trancamento para um retorno posterior.

A partir dessas análises, a pesquisa evidenciou que a proposta de flexibilidade do currículo trouxe efeitos relevantes para a permanência dos alunos, permitindo constatar que a possibilidade de aproveitamento de estudos funciona como uma centelha para o retorno do aluno à instituição, pois, ao não partir mais da “estaca zero” (ele já possui um certificado), o aluno se sente motivado a continuar ou a retornar à instituição, encontrando mais sentido na atividade educativa (Charlot, 2004). Analisando os resultados desse modelo, foi possível identificar trajetórias de jovens e adultos que não conseguindo acesso, permanência e êxito nos modelos tradicionais, encontraram no modelo de formação por itinerário formativo um caminho para ter o diploma de curso técnico. Dessa forma, flexibilizar não significou aligeiramento dos processos formativos, pelo contrário, levou à verticalização dos estudos.

Ao considerar os dados levantados pela pesquisa, chega-se à conclusão de que a proposta de formação técnica de nível médio a partir de itinerários formativos atua proporcionando a volta do aluno à instituição e colabora para a verticalização de seus estudos. É um desafio institucional transformar cada retorno desse aluno em uma oportunidade de formá-lo integralmente. Os alunos retornam para fazer os outros cursos que compõem o itinerário formativo para formação técnica, e só não há um maior retorno de alunos porque eles são excluídos do modelo caso não concluam o primeiro curso, podendo reingressar apenas se forem selecionados novamente no processo seletivo por sorteio de vagas.

Existe, ainda, outra barreira imposta pelos recursos institucionais: por possuir um quadro docente restrito em virtude de ser um Campus Avançado, o campus São João da Barra só oferece dois cursos que fazem parte do itinerário formativo por semestre. Esse é um limite atual do modelo, que faz com que, em alguns casos, o aluno tenha que esperar um ou dois semestres para voltar para a instituição.

A partir de uma visão histórico-crítica, os efeitos contraditórios das políticas públicas sempre serão notados. O modelo apresentado pode ser entendido como uma política que colabora para o que Cardoso (2019) chamou de utopia brasileira, dando esperança aos trabalhadores de inclusão na ordem vigente. Todavia, por meio dessa mesma perspectiva crítica, tal contradição presente na política de educação deve servir para que se planeje e se execute a melhor educação possível entendendo os limites atuais. Portanto, é necessário melhorar os projetos de qualificação e formação profissional, principalmente, no aspecto da formação humana, privilegiando uma execução fundamentada na promoção de uma educação pública, gratuita e de qualidade. O campo da educação não conquista nada isoladamente, mas, certamente, é parte do movimento que provocará as faíscas necessárias à construção do novo – e que esse novo possa fazer sentido para todos e que melhore a vida de todos.

Levando-se em conta essas discussões, fica claro que as políticas de educação são políticas que exigem acordos de longo prazo, assim como seus resultados demoraram décadas para serem sentidos, por isso, os esforços devem ser na direção de superar a pequenez das disputas partidárias e se construir um projeto de nação que vise a uma educação de qualidade para todos.

É importante destacar, que os documentos produzidos coletivamente no interior do IFFluminense são um registro que os servidores públicos estão produzindo conhecimento e desenvolvendo novas práticas, sendo assim, é necessário valorizar esse trabalho, que está no planejamento, mas também na execução, relacionando-se diretamente com o público-alvo da política – os alunos. Os servidores públicos fazem parte da luta pela construção de instituições que sejam, de fato, universalistas, humanistas, e que enfrentem, na prática, nossa imensa desigualdade.

No âmbito do IFFluminense ainda há que se problematizar os processos meritocráticos que impactam na permanência e na conclusão dos cursos, o que implica olhar para o currículo fundamentado em uma proposta de formação integral. Construir novos currículos, revisitar os já existentes, é um projeto de médio prazo factível.

Outro ponto fundamental é a possibilidade do Programa de Assistência Estudantil expandir a sua cobertura para os cursos de Formação Inicial e Continuada, assegurando que esses alunos participem dos processos de bolsas acadêmicas e de bolsas e auxílios de caráter socioeconômico. Nesse sentido, a nova resolução dos cursos FIC (Resolução Consup/IFFLU n.º 44/2022) afirma que “poderão ser previstos auxílios de assistência estudantil e atendimento às pessoas com necessidades específicas aos estudantes matriculados nos cursos FIC” (IFF, 2022). Além disso, o Programa de Assistência Estudantil está passando por reformulação, o que abre mais espaço para esse debate. No PDI 2023.2-2028.1 existe, também, a previsão de criação, até junho de 2024, do Programa de Formação e Certificação dos Trabalhadores, que terá o objetivo de implantar a “Política de Inserção Profissional e Continuidade de Estudos”.

A respeito da concretização dessa expansão na instituição, existem desafios no campo orçamentário e estatístico que precisam ser superados. Os cursos FIC, que compõem o itinerário formativo para formação técnica de nível médio, não recebem o mesmo recurso por aluno que os cursos técnicos tradicionais, fato que desestimula os campi a implementar essa nova organização curricular.

Como foi possível constatar, o processo seletivo por sorteio de vagas é uma das maneiras pelas quais se pode diversificar as formas de acesso do público trabalhador à educação profissional e tecnológica, e que o aproveitamento dos cursos FIC é uma forma de democratizar o acesso à formação técnica de nível médio, o aproveitamento dos cursos técnicos para o acesso ao ensino superior pode dar alternativas para os candidatos que não fizeram o Enem e que se sentem desanimados frente aos processos seletivos realizados por provas. Portanto, a possibilidade de ingresso no ensino superior por intermédio do aproveitamento de estudos de cursos técnicos de nível médio é, sem dúvida, uma política de inclusão.

Por último, a vontade de construir uma sociedade verdadeiramente democrática precisa florescer, e as instituições devem colaborar na construção de um debate vivo e pulsante sobre as alternativas possíveis. Esse caminho trará resultados democráticos ao acesso, à permanência e ao êxito dos alunos, respeitando a Carta Magna nacional e elevando as chances de se ter um futuro no qual o bem-estar comum seja a nova medida. Contudo, esse não é o desafio final, como defende Frigotto (2022), é necessário pensar, imaginar,

dialogar, acerca de uma nova forma de sociabilidade, sem a qual a humanidade continuará sujeita ao “efeito sanfona” na prática dos direitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. Estudos qualitativos de ideologia. *In*: ADORNO, Theodor W. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. Tradução: Virgínia Helena Ferreira da Costa, Francisco Lopez Toledo Corrêa, Carlos Henrique Pissardo. São Paulo: Editora UNESP, 2019.
- AGUIAR, Luiz Edmundo Vargas de; PACHECO, Eliezer Moreira. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia como política pública. *In*: ANJOS, Maylta Brandão dos; RÔÇAS, Giselle. **As políticas públicas e papel social dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Natal: IFRN, 2017.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. **Serviço Social e política educacional**: um breve balanço dos avanços e desafios desta relação. Conselho Regional de Serviço Social de Minas Gerais. Belo Horizonte: CRESS/MG, 2003. p. 1-9.
- ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de. O Serviço Social na educação. **Revista Inscrita**, [S. l], n. 6. Brasília: CFESS, 2000. p. 19-24.
- ALTHUSSER, Louis. Livro I d' O Capital – textos introdutórios. *In*: MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da Economia Política. Livro 1: O processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.
- AMBROSINI, Tiago Felipe; ESCOTT, Clarice Monteiro. O Acesso à Educação Profissional e Tecnológica: da meritocracia à democratização. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l], v. 1, n. 16, p. e7852, 2019. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/7852>. Acesso em: 5 ago. 2022.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ARAÚJO, Carla; MURAKAWA, Fábio. Bolsonaro: Trabalhador terá de escolher entre mais direitos ou emprego. **Valor Econômico**. Política. São Paulo, 4 dez. 2018. Disponível em: <https://valor.globo.com/politica/noticia/2018/12/04/bolsonaro-trabalhador-tera-de-escolher-entre-mais-direitos-ou-emprego.ghtml>. Acesso em: 5 dez. 2018.
- ARÊAS, Heise Cristine Aires; SILVA, Maria Lúcia Ravela Nogueira da; FONSECA, Paola Barros de Faria; JULIO, Valdeir de Souza. Por uma escola possível ao trabalhador: a construção do Curso Técnico Subsequente em Eletrotécnica - um itinerário Formativo no Campus Avançado São João da Barra. *In*: CARMO, Gerson Tavares do. **O enigma da permanência na educação**: incursões técnicas e metodológicas para a investigação. 1. ed. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2020.
- ARROYO, Miguel González. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017. E-book.

ARROYO, Miguel González. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores seus direitos e o currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BAKAN, Abigail B. Marxismo e antirracismo: repensando a política da diferença. **Outubro.** São Paulo. n. 27, 2016. p. 45-76. Disponível em: http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2016/11/02_Bakan_2016.pdf. Acesso em: 6 dez. 2018.

BARBOSA, Rogério Jerônimo; SOUZA, P. H. G. F.; SOARES, Sergei. Distribuição de renda nos anos 2010: uma década perdida para desigualdade e pobreza. **Texto para Discussão** (IPEA), v. 2610, p. 1, 2020. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10306/1/td_2610.pdf. Acesso em: 10 ago. 2018.

BELLEI, Cristián (coord.). **The State of Education in Latin America and the Caribbean: Towards a Quality Education for All—2015.** p. 17-29; 92-131. Santiago, CH: UNESCO Santiago, 2013.

BOURDIEU, Pierre. **Questões de Sociologia.** Tradução de Miguel Serras Pereira, Lisboa: Fim de Século, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura.** Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRAGA, Ruy. **A rebeldia do precariado: trabalho e neoliberalismo no Sul global.** São Paulo: Boitempo, 2017.

BRASIL. **Decreto nº. 8.268, de 18 de junho de 2014.** Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2014.

BRASIL. Tribunal de Contas da União. **Acórdão nº 506/2013** – TCU – Plenário, de 13 de março de 2013.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº. 11, de 9 de maio de 2012.** Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº. 6, de 20 de setembro de 2012.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012.

BRASIL. MEC/SETEC. **Acordo de Metas e Compromissos firmado entre o Ministério da Educação e os Institutos Federais para os fins de estruturação, organização e atuação dos Institutos Federais criados pela Lei no 11.892 de 29 de dezembro de 2008.** Brasília, 2010. Disponível em:

<https://www.ifb.edu.br/images/PRDI/acordo_de_metas_e_compromissos.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da Educação de Jovens e Adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, 2008a.

BRASIL. **Lei n.º 11.892/2008, 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. Brasília, 2008b.

BRASIL. MEC/SETEC. **Concepções e Diretrizes. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia**. Brasília: MEC, 2008c. Disponível em: https://www.poa.ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2010/03/concepcao_diretrizes.pdf. Acesso em: 10 set. 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 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, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional e dá outras providências. Brasília, 2004.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/96)**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Decreto n.º 1.171, de 22 de junho de 1994**. Código de Ética Profissional do Servidor Público Civil do Poder Executivo Federal. Brasília, 1994.

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 3.922, de 5 de julho de 1993**. Institui regime especial de trabalho para jovens e adultos, assegurando-lhes o acesso e permanência na educação básica do Sistema Nacional de Educação. Brasília, DF: Câmara dos Deputados. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1138433. Acesso em: 22 ago. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 10 set. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Rio de Janeiro, 1909.

CAMOU, María Magdalena; MAUBRIGADES, Silvana. The lingering face of gender inequality in Latin America. *In: Has Latin American Inequality Changed Direction?* Springer: Cham, 2017. p. 219-241.

CAMPOS, André Gambier (org.). **Terceirização do trabalho no Brasil: novas e distintas perspectivas para o debate**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2018. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8258/1/Terceiriza>

%C3%A7%C3%A3o%20do%20trabalho%20no%20Brasil_novas%20e%20distintas%20perspectivas%20para%20o%20debate.pdf. Acesso em: 9 mai. 2023.

CARDOSO, Adalberto Moreira. **A Construção da Sociedade do Trabalho no Brasil**. Uma investigação sobre a persistência secular das desigualdades. 2. ed. – Rio de Janeiro: Amazon, 2019.

CARDOSO, Adalberto Moreira. Informality and public policies to overcome it: the case of Brazil. **Sociologia & Antropologia**, [S. l.], v. 6, p. 321-349, 2016.

CARDOSO, Adalberto. Juventude, trabalho e desenvolvimento: elementos para uma agenda de investigação. **Cadernos CRH**, [S. l.], v. 26, p. 293-314, 2013.

CARDOSO, Adalberto. Escravidão e sociabilidade capitalista: um ensaio sobre inércia social. **Novos Estudos**. CEBRAP, [S. l.], p. 71-88, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/rQ69pSZsgmm9ByXjVNRVGwP/?lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2023.

CARDOSO, Adalberto; AZAIS, Christian. Reformas trabalhistas e seus mercados: uma comparação Brasil-França. **Caderno CRH**, [S. l.], v. 32, p. 307, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/yFhm7DXGPvJRkzFJ7YvckWv/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 mar. 2023.

CARMO, Cíntia Tavares do. **Rede federal de educação profissional no Brasil: a trajetória de expansão de uma política pública**. 2016. 202f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2016.

CARMO, Gerson Tavares do. A invenção de um 'endoscópio socioacadêmico para observar o cotidiano da sala de aula: uma experiência coletiva de feição pragmática é viável? **LINKSCIENCEPLACE**, [S. l.], v. 6, p. 138-159, 2019a.

CARMO, Gerson Tavares do. A sala de aula sob outro paradigma: de um método de raciocínio às possibilidades de se "pensar e ver o que ninguém nunca pensou sobre algo que todo mundo vê". In: Gerson Tavares do Carmo. (Org.). **A sala de aula sob outro paradigma: ensaios sobre o permanecer de alunos, com alunos e para alunos do Ensino Superior Público**. 5ed. Campos dos Goytacazes: Encontrografia Editora LTDA, 2021, v. 5, p. 32-55.

CARMO, Gerson Tavares do (org.). **Dar conta da permanência: da invisibilidade à publicitação de uma pergunta**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019b.

CARMO, Gerson Tavares do (org.). **Diagnóstico da qualidade de ensino no PROEJA: um estudo na Região Norte e Noroeste Fluminense com foco nos aspectos formativos e metodológicos**. Campos dos Goytacazes: Sumário Executivo, 2017.

CARMO, Gerson Tavares do (org.). **Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva**. 1. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2016.

CARMO, Gerson Tavares do (org.). **O enigma da Educação de Jovens e Adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social.** 2010. 339 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro, Campos dos Goytacazes, 2010.

CARMO, Gerson Tavares do (org.). **O enigma da permanência na educação: incursões técnicas e metodológicas para investigação.** 1ed. Campos dos Goytacazes: Instituto Brasil Multicultural, 2020.

CARMO, Gerson Tavares do; CARMO, Cíntia Tavares do. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S. l.], n. 22, v. 63, 2014.

CARMO, Gerson Tavares do; ARÊAS, Carlos Artur Carvalho; ARÊAS, Heise Cristine Aires. Ensaio: Luzes e sombras sobre o objeto permanência na educação. p. 43-68. *In*: FREITAS, Marinaide; CARMO, Gerson Tavares do; MARINHO, Paulo; SILVA, Jailson Costa da; TORRES, Andresso Marques [orgs.]. **Raízes investigativas II: a gramática da permanência na educação.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

CARMO, Gerson Tavares do; SOUZA, Rozana Quintanilha Gomes; FONSECA, Paola Barros de Faria. Discurso sobre evasão e permanência: rastreando controvérsias no documento do relatório de auditoria do TCU/2013. **Perspectiva**, v. 41, n. 2, p. 1–23, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/86737>. Acesso em: 10 dez. 2023.

CHARLOT, B. Os Fundamentos Antropológicos de uma Teoria da Relação com o Saber. **Revista Internacional Educon**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. e21021001, jan./mar. 2021.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou Barbárie?** Uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 73, p. 161-180, jan./fev. 2019.

CHARLOT. Relação com o saber e as contradições de aprender na escola. **Revista Ensino Interdisciplinar**, UERN, Mossoró, RN v. 2, n. 6, Outubro/2016.

CHARLOT, Bernard. A pedagogia ativa é uma conquista da professora com os alunos. *In*: AZEVEDO, Jô; DIAS Romualdo (orgs.). **Educação e Diálogo: encontros com educadores em Várzea Paulista.** 1. ed. Jaboticabal: Funep, 2011a.

CHARLOT, Bernard. Professores, Alunos, Escola, Saber – relações atravessadas pela contradição: entrevista com Bernard Charlot. **Cadernos de Educação.** FaE/PPGE/UFPel: Pelotas, p. 15-35, maio/agosto, 2011b.

CHARLOT, Bernard. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. especial, p. 147-161, 2010.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v36nspe/v36nspea12.pdf> . Acesso em: 10 jun. 2022.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 11 n. 31 jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WM3zS7XkRpgwKWQpNZCZY8d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun. 2022.

CHARLOT, Bernard. Educação, Trabalho: problemáticas contemporâneas convergentes. **Revista Educação, Trabalho & Cultura**, [S. l.], n. 22, p. 9-25, 2004.

CHARLOT, Bernard. **Elementos para uma teoria das relações com o saber**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **A Mistificação Pedagógica: Realidades Sociais e Processos Ideológicos na Teoria da Educação**. São Paulo: Editora Zahar, 1983.

CHAUVIN, Sébastien; JOUNIN, Nicolas. A observação direta. *In*: PAUGAM, Serge (coordenador). **A pesquisa sociológica**. Petrópolis RJ: Editora Vozes, 2015.

CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205. Jan.-abr., 2014. Disponível em:

http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/Ciavatta_ensino_integrado_politecnia_educacao_omnilateral.pdf. Acesso em: 10 set. 2022.

CICCIA, Rosella; Guzman-Concha, Cesar. The Dynamics of Redistributive Social Policy in Latin America. *In*: **UNRISD Conference**. 2018.

CNI. Confederação Nacional da Indústria. **Sondagem especial** – Reforma Trabalhista. Ano 18, n. 70 (dezembro 2017) – Brasília, 2017a. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/estatisticas/sondesp-70-reforma-trabalhista/>. Acesso em: 12 mai. 2023.

CNI. Confederação Nacional da Indústria. **Sondagem especial** – Terceirização. Ano 18, n. 68 (março 2017) – Brasília, 2017b. Disponível em: <https://www.portaldaindustria.com.br/estatisticas/sondesp-68-terceirizacao/>. Acesso em: 12 mai. 2023.

COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda; MELO, Frederico Luiz Barbosa de. Inovações socioeducacionais e os processos seletivos dos cursos técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação & Tecnologia**, Belo Horizonte, Cefet – MG, v. 15, n. 3, 2010.

CRUZ, Saionara Rosa; ROCHA, Alessandra da; FONSECA, Paola Barros de Faria; AREAS, Heise Cristine Aires. Pela permanência do trabalhador na Educação Profissional: cursos técnicos organizados por Itinerário Formativo. *In*: Anais do 9º Coninter. **Anais eletrônicos**

[...] Campos dos Goytacazes (RJ) UENF, 2020. Disponível em:
<<http://www.even3.com.br/anais/coninter2020>. Acesso em: 9 set. 2022.

CUT. Central Única dos Trabalhadores. **Dossiê Terceirização e Desenvolvimento**. Uma conta que não fecha. Secretaria Nacional de Relações de Trabalho e Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese). São Paulo: Central Única dos Trabalhadores, 2014. Disponível em: <https://www.cut.org.br/acao/dossie-terceirizacao-e-desenvolvimento-uma-conta-que-nao-fecha-7974>. Acesso em: 12 mar. 2023.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. Nota Técnica n.º 199 - **Educação Profissional e mercado de trabalho**: ainda há muito a avançar. Novembro de 2018. São Paulo: Escritório Nacional, 2018. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2018/notaTec199qualificacaoProfissional.html>. Acesso em: 8 set. 2022.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Impactos da Lei n.º 13.429/2017 (antigo PL 4.302/1998) para os trabalhadores**: Contrato de trabalho temporário e terceirização. Nota Técnica n.º 175, abr. 2017. São Paulo: Escritório nacional, 2017. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/notatecnica/2017/notaTec175TerceirizacaoTrabalhoTemporario.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2023.

DIEESE – Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. **Terceirização e morte no trabalho**: um olhar sobre o setor elétrico brasileiro. São Paulo: Escritório nacional, 2010. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/estudosepesquisas/2010/estPesq50TerceirizacaoEletrico.pdf>. Acesso em: 7 set. 2022.

DRUCK, Maria da Graça; BORGES, Ângela. Terceirização: balanço de uma década. **Caderno CRH**, Salvador, v. 15, n. 37, p. 111-139, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18604>. Acesso em: 12 mar. 2023.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1 ed., 1 reimpressão – Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

DUBET, François. Mutações cruzadas: a cidadania e a escola. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: ANPEd, v. 16, n. 47, p. 289-305, maio/ago. 2011.

DUBET, François. O que é uma escola Justa? **Cadernos de Pesquisa**, [S. l], v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l], n. 119. 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a02.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2021.

DUBET, François; DURU-BELLAT Marie; VÉRÉTOUT, Antoine. **Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale**. Paris: Éd. du Seuil, 2010.

FERNANDES, Florestan, **Fundamentos Empíricos da Explicação Sociológica**. São Paulo: Ed. Nacional, 1972.

FLEURY, Ronaldo Curado. O gosto amargo do vinho. **Correio Braziliense**, Brasília, 1 mar. 2023. Opinião, p. 1. Disponível em: <https://www.correio braziliense.com.br/opinia o/2023/03/5076951-artigo-o-gosto-amargo-do-vinho.html>. Acesso em: 2 mar. 2023.

FONSECA, Paola Barros de Faria. **Caderno de campo**. São João da Barra - RJ. (Período: 03/2019-03/2020), 2020.

FONSECA, Paola Barros de Faria. **O trabalho no corte manual de cana-de-açúcar na agroindústria canavieira campista**: a perspectiva do trabalhador e da imprensa. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Serviço Social, Rio de Janeiro, 2016.

FONSECA, Paola Barros de Faria; CARMO, Gerson Tavares do; SILVA, Maria Lúcia Ravela Nogueira da; RIBEIRO, Laura Gonçalves Diversificação curricular como estratégia para a educação e a qualificação do trabalhador. *In*: Anais do 10º CONINTER. **Anais eletrônicos** [...], Niterói (RJ), 2021. Disponível em: <<http://www.even3.com.br/anais/xc22021>>. Acesso em: 2 set. 2022.

FONSECA, Paola Barros de Faria; SILVA, Maria Lúcia Ravela Nogueira da; LINS, Mayane de Sousa; CONCEIÇÃO, Paola Machado Moço da; RIBEIRO, Laura Gonçalves. **Estudo longitudinal das trajetórias dos estudantes do Curso Técnico Subsequente em Eletrotécnica ofertado por Itinerário Formativo no IFF – Campus Avançado São João da Barra**: elementos para uma análise da permanência segundo Vincent Tinto (2019-2020). Relatório Final da pesquisa. São João da Barra: Instituto Federal Fluminense, 2020.

FONSECA, Vanessa Patriota da. Terceirizar atividade-fim é alugar trabalhador. *In*: CAMPOS, André Gambier (org.). **Terceirização do trabalho no Brasil**: novas e distintas perspectivas para o debate. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2018. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8258/1/Terceiriza%C3%A7%C3%A3o%20do%20trabalho%20no%20Brasil_novas%20e%20distintas%20perspectivas%20para%20o%20debate.pdf. Acesso em: 09 mai. 2023.

FORTES, Alexandre; NEGRO, Antonio; FONTES, Paulo. Peculiaridades de E. P. Thompson. *In*: THOMPSON, Edward P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREITAG, Barbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 7. ed. rev. São Paulo: Centauro, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Gênese das pandemias e a interpelação à concepção dominante de natureza humana, de conhecimento e de educação. **Revista ORG & DEMO**, UNESP. Marília, v. 22, p. 17-38, 2021. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/issue/view/696>. Acesso em: 20 set. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o Ensino Médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Práticas pedagógicas e ensino integrado. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o Ensino Médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; NEVES, Bruno Miranda; MAGALHÃES, Jonas Emanuel Pinto; SILVA, Livaldo Teixeira da; REIS, Marcela Cristina Moraes; NAZAR, Terezinha Regina Nogueira; SANTOS, Thiago Luiz Alves dos. Qualificação profissional, emprego e renda: relacionando pesquisa e extensão. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o Ensino Médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

FROMM, E. **O medo à liberdade.** 14. ed. São Paulo: Zahar Editores, 1983 [1941].

GAROTINHO, A. **Decreto n.º 25.455, de 28 de junho de 1999.** São João da Barra. Declara de utilidade pública, para fins de desapropriação, os imóveis que menciona, situados no município de São João Da Barra, no estado do Rio de Janeiro. Jusbrasil, Rio de Janeiro: Governo do Estado do Rio de Janeiro, 1999. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/230243/decreto-25455-99>. Acesso em: 25 ago. 2021.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: Diversidade e currículo.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1982.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. A sociologia do mercado de trabalho: ontem e hoje. **Novos Estudos – Cebrap**, [S. l.], n. 85, p. 151-170, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/CBmmFgL4pyFB35p5HRHRJFN/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2023.

GUIMARÃES, Nadya Araújo. Os desafios da equidade: reestruturação e desigualdades de gênero e raça no Brasil. **Cadernos Pagu**, [S. l.], 17-18: 237-266, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/tqZmFkCDRBrJn6mkbPnrJvC/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 abr. 2023.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo.** São Paulo: Boitempo, 2016.

HARVEY, David. **O novo imperialismo.** São Paulo: Loyola, 2004.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna.** São Paulo: Ed. Loyola, 1993.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/LhNLNH6YJB5HVJ6vnGpLgHz/?lang=pt>. Acesso em: 30 abr. 2023.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. São Paulo: Cortez, 2008.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**. Educação 2022 - IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. Informativo. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf. Acesso em: 2 set. 2023.

IBGE. **Panorama – São João da Barra**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/sao-joao-da-barra/panorama>. Acesso em: 26 ago. 2023.

IMBUSCH, Peter; MISSE, Michel; CARRIÓN, Fernando. Violence research in Latin America and the Caribbean: A literature review. **International Journal of Conflict and Violence (IJCIV)**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 87-154, 2011.

IFF - INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. **Resolução n.º 143, de 30 de junho de 2023**. Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI 2023.2/2028.1. Campos dos Goytacazes: IFF, 2023.

IFF - INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. **Resolução Consup/IFFLU n.º 44/2022**. Regulamento para a Elaboração e Oferta dos Cursos de Formação Inicial e Continuada - FIC no IFFluminense. Campos dos Goytacazes: Reitoria, 2022. Disponível em: <https://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2022/resolucao-42>. Acesso em: 10 set. 2023.

IFF - INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. **Relatório Final da Pesquisa de Autoavaliação Institucional**. Campos dos Goytacazes/RJ: Diretoria de Avaliação, nov. 2021. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/desenvolvimento-institucional/planejamento-institucional/diretoria-de-avaliacao-institucional/relatorios-de-avaliacao-institucional>. Acesso em: 10 jan. 2022.

IFF - INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. **Relatório Parcial da Pesquisa de Autoavaliação Institucional**. Campos dos Goytacazes/RJ: Diretoria de avaliação, mar. 2021. Disponível em: <https://portal1.iff.edu.br/desenvolvimento-institucional/planejamento-institucional/diretoria-de-avaliacao-institucional/relatorios-de-avaliacao-institucional/relatorio-parcial-autoavaliacao-2021-iffuminense.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2022.

IFF - INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. **Resolução n.º 04, de 19 de fevereiro de 2020**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração Subsequente do Campus Santo Antônio de Pádua. Campos dos Goytacazes: IFF, 2020.

IFF - INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. **Resolução n.º 06, de 28 de fevereiro de 2019.** Aprova o Projeto Pedagógico do curso Técnico Subsequente em Eletrotécnica. Campos dos Goytacazes: IFF, 2019.

IFF - INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. **Resolução Consup n.º 36, de 22 de novembro de 2018.** Aprova as Diretrizes Institucionais acerca da Organização Curricular para oferta de Curso Técnico de Nível Médio por Itinerário Formativo no Instituto Federal Fluminense e dá outras providências. Campos dos Goytacazes: IFF, 2018a.

IFF - INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. **Resolução n.º 43, de 21 de dezembro de 2018.** Aprova o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Campos dos Goytacazes: IFF, 2018b. Disponível em: <http://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2018/resolucao-34>. Acesso em: 24 set. 2019.

IFF - INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. **Portaria n.º 23, 06 de outubro de 2017.** Aprova o Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos estudantes do Instituto Federal Fluminense 2017-2019. Campos dos Goytacazes: IFF, 2017a. Disponível em: <http://cdd.iff.edu.br/documentos/resolucoes/2017/resolucao-40>>. Acesso em: 27 ago. 2021.

IFF - INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. **Portaria n.º 1.625, de 7 de novembro de 2017.** Designa o Grupo de Trabalho que discutirá Itinerário Formativo para oferta de cursos no o âmbito do IFFluminense. Campos dos Goytacazes: IFF, 2017b.

IFF - INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. **Resolução n.º 033, de 11 de março de 2016.** Apresenta as Concepções e Orientações Gerais para Oferta de Cursos de Formação Inicial e Continuada. Campos dos Goytacazes: IFF, 2016.

LEITE, Marcia de Paula. Terceirização no Brasil: o embate entre sindicatos e patronato. **Caderno CRH**, Salvador, v. 34, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/yttjrbPMqwNSbWxFfJGV7xD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2023.

LEMOS, Gustavo Carvalho de. **Origens de classe e oportunidades de vida: as chances de mobilidade social dos egressos do Instituto Federal Fluminense.** 2017. Tese (Doutorado em Sociologia Política) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Doutorado em Sociologia Política, 2017.

LLOYD-SHERLOCK, Peter. Social policy and inequality in Latin America: a review of recent trends. **Social Policy & Administration**, [S. l.], v. 43, n. 4, p. 347-363, 2009.

MACIEL, Fabrício Barbosa (org.). **A ficção meritocrática: executivos brasileiros e o novo capitalismo.** 1. ed. v. 1. Campos dos Goytacazes: Editora da UENF, 2022.

MACIEL, Fabrício Barbosa. A generalização da precariedade: trabalho e classes no capitalismo contemporâneo. **Revista Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 33, n. 3, Setembro/Dezembro 2018.

MACIEL, Fabrício Barbosa. Fim das classes sociais? O debate contemporâneo na Europa e no Brasil. **Revista Grifos**, [S. l.], n. 41, 2016.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; TIRIBA, Lia. **Experiência: o termo ausente?** Sobre história, memória, trabalho e educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

MANDEL, Ernest. **O Capitalismo Tardio**. 1980.

MANNHEIM, Karl. **Ideologia e Utopia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

MARKOVITS, Daniel. **A cilada da meritocracia**: como um mito fundamental da sociedade alimenta a desigualdade, destrói a classe média e consome a elite. 1. ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2021. E-book.

MARKOVITS, Daniel. Conversa sobre o futuro da igualdade. **Future Forum - Gulbenkian Ideas**, n. 3. 1ª ed. Lisboa: Portugal, 2021b.

MARTINS, Ana Paula Alvarenga. O STF, a terceirização e a perversa conexão com a escravidão no Brasil. **Brasil de Fato**, São Paulo. Opinião. 11 jul. 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/07/11/o-stf-a-terceirizacao-e-a-perversa-conexao-com-a-escravizacao-no-brasil>. Acesso em: 11 jul. 2023.

MATTOS, Marcelo Badaró. **A classe trabalhadora de Marx ao nosso tempo**. São Paulo: Boitempo, 2019. E-book.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Moraes, 1984.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MEDEIROS, Marcelo. Distribuição será o motor da prosperidade – não o crescimento econômico. **The Intercept Brasil**, Rio de Janeiro, p. 1 - 2, 01 out. 2019.

MEDEIROS, Marcelo; CARVALHAES, Flavio; BARBOSA, Rogério Jerônimo. **Educação, Desigualdade e Redução da Pobreza no Brasil**. Brasília: Ipea, 2019.

MEDEIROS, Marcelo; CARVALHAES, Flavio; BARBOSA, Rogério Jerônimo. Educational expansion, inequality and poverty reduction in Brazil: A simulation study. **Research in Social Stratification and Mobility**, [S. l.], v. 65, p. 100458, 2019b. Disponível em > https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3189211. Acesso em: 2 set. 2022.

MEDEIROS, Marcelo; OSÓRIO, Rafael G.; COSTA, Joana. Gender inequalities in allocating time to paid and unpaid work: evidence from Bolivia. *In: PICCHIO, Antonella. Unpaid Work and the Economy*. Palgrave Macmillan, London: Routledge, 2010. p. 58-75.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Heber Rocha Uma Aula sobre Eletricidade Básica na Perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. *In: 12ª Jornada Científica e Tecnológica e 9º Simpósio da Pós-Graduação do IFSULDEMINAS, 2020, Poços de Caldas. Anais [...], Poços de Caldas, Jornada Científica e Tecnológica e Simpósio de Pós-graduação do IFSULDEMINAS, 2020*. Disponível em: <https://memoriajornada.ifsuldeminas.edu.br/index.php/jctpcs2020/jctpcs2020/paper/viewFile/6155/4358>. Acesso em: 10 jun. 2023.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração. **Holos**, Natal, v. 2, p. 1-27, 2007.

NETO, Agostinho. **Do povo buscamos a força**. *In: NETO, Agostinho. Poemas de Angola*. Rio de Janeiro: Editora Codecri Limitada, 1976.

NEVES, Bruno Miranda; PIMENTEL JÚNIOR, Carlos Alberto Gomes; GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza; SANTOS, Jordan Rodrigues dos; REIS, Marcela Cristina Moraes. Cenários do PROEJA no Rio de Janeiro: algumas aproximações. *In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o Ensino Médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. A formação como desafio. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, p. A2, 25 maio 2013.

OLIVEIRA, Francisco Gilson Rodrigues. **A Educação para transformação social e a consolidação da educação escolar burguesa: antagonismos, distanciamentos e aproximações**. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2013.

OLIVEIRA, Pedro. A terceirização como porta de entrada para o trabalho escravo. **Esquerda Diário**, São Paulo. 06 mar. 2023. Sociedade, p. 1. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/A-terceirizacao-como-porta-de-entrada-para-o-trabalho-escravo>. Acesso em: 06 mar. 2023.

PACHECO, Eliezer Moreira. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. **Revista Educação Profissional e Tecnológica**. [S. l.], v. 4, n. 1, 2020.

PACHECO, Eliezer Moreira. Fundamentos Político-Pedagógico dos Institutos Federais. Natal: IFRN, 2015.

PACHECO, Eliezer. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília-São Paulo: Fundação Santillana, Editora Moderna, 2011.

PAHO. **Health in the Americas 2017: Regional outlook and country profiles**. [S. l.]: Pan American Health Organization, 2017.

PELATIERI, Patrícia; MARCOLINO, Adriana; HORIE, Leandro; COSTA, Luís Augusto Ribeiro da; CAMARGO, Regina Coeli. As desigualdades entre trabalhadores terceirizados e diretamente contratados: análise a partir dos resultados de negociações coletivas de categorias selecionadas. In: CAMPOS, André Gambier (org.). **Terceirização do trabalho no Brasil: novas e distintas perspectivas para o debate**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2018. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8258/1/Terceiriza%C3%A7%C3%A3o%20do%20trabalho%20no%20Brasil_novas%20e%20distintas%20perspectivas%20para%20o%20debate.pdf. Acesso em: 9 mai. 2023.

PESSANHA, Roberto Moraes; GOMES FILHO, Hélio; QUINTO JUNIOR, Luiz Pinedo; SILVA NETO, Romeu; OLIVEIRA, Floriano Godinho. A Gênese do Complexo Logístico Industrial Porto do Açu: oportunidades e desafios para o desenvolvimento da Região Norte Fluminense. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional - G&DR**. [S. l.], v. 10, n. 2, p. 153-181, mai-ago/2014, Taubaté, SP, Brasil. Disponível em: <https://www.rbgdr.net/revista/index.php/rbgdr>. Acesso em: jan. 2022.

PIKETTY, Thomas. **O Capital no Século XXI**. Tradução de Monica Baumgarten de Bolle. 1.ed. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2014.

PNUD/RDH. **Relatório do desenvolvimento humano**. Angola: PNUD, 2019.

RAMOS, Marise. A experiência no pragmatismo e na filosofia da práxis: uma reflexão para o estudo dos saberes profissionais. In: MAGALHÃES, Livia Diana Rocha; TIRIBA, Lia. **Experiência: o termo ausente?** Sobre história, memória, trabalho e educação. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

REIS, Elisa. Percepções da elite sobre pobreza e desigualdade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 15, n. 42, 2000.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Mobilidade e Estrutura de Classes no Brasil Contemporâneo. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 16, n. 37, set/dez 2014, p. 178-217. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/4J5x8gDNfwfWpBMxLyM7xFP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 set. 2022.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. **Tendências da desigualdade de oportunidades no Brasil: mobilidade social e estratificação educacional**. Nota técnica. Mercado de Trabalho. IPEA, [S. l.], v. 23, p. 49-66, 2017. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/mercadodetrabalho/170505_bmt_62_05_nota_tecnica_tendencias.pdf. Acesso em: 8 set. 2022.

RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Desigualdade de oportunidade e resultados educacionais no Brasil. Dados. **Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, v. 54, n.1, p. 41-87, 2011.

RIBEIRO, Marcos Abraão Fernandes; COSTA, Luciana Machado da; RISSO, Sérgio Rangel. Avanços, Contradições e Desafios da Política de Cotas na Educação Básica: o caso do Ensino Médio profissionalizante do IFF campus Campos Centro (2016-2018). **Revista TOMO**, [S. l.], n. 39, p. 299, 2021. DOI: 10.21669/tomo.vi39.14438. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/tomo/article/view/14438>. Acesso em: 11 set. 2023.

ROSA, Thiago Mendes; CRUZ, Bruno de Oliveira; ARAÚJO, Luiz Rubens Câmara. **Retorno da educação técnica no Brasil: um estudo em painel e cross-section entre 2007 e 2018**. Rio de Janeiro: IPEA, [S. l.], 2023. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/11817/1/TD_2859_Web.pdf. Acesso em: jun. 2023.

RUMMERT, Sonia Maria. **Programas de formação da classe trabalhadora no Brasil atual**. novas expressões da histórica cisão social. *In: III International Conference Strikes and Social Conflicts: Combined historical approaches to conflict.*, 2016, BARCELONA. 2016. p. 999-1010.

SANDEL, Michael J. **A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum**. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 12. ed. revista - Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas: Autores Associados; 2008.

SEMERARO, Giovanni. **Libertação e hegemonia: realizar a América Latina pelos movimentos populares**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2009.

SENKEVICS, Adriano Souza; CARVALHAES, Flávio; RIBEIRO, Carlos Antonio Costa. Mérito ou berço? Origem social e desempenho no acesso ao ensino superior. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Online), [S. l.], v. 52, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/YDBC5fsfYkcg8m3Kv4CPKMy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 set. 2022.

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo**. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2009.

SESTREM, Gabriel Rodrigo. Sorteio para ingresso em Institutos Federais gera questionamentos. **Gazeta do Povo**, São Paulo, 20 out 2020. Disponível em:

<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/sorteio-ingresso-institutos-federais/>. Acesso em: 25 nov. 2020.

SEVERO, Valdete Souto. Terceirização: o perverso discurso do mal menor. **Revista Síntese: Trabalhista e Previdenciária**, São Paulo, v. 27, n. 322, p. 285-310, abr. 2016. Disponível em: <https://www.femargs.com.br/uploads/artigos/terceirizacao-o-perverso-discurso-do-mal-menor/terceirizacao-o-perverso-discurso-do-mal-menor.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2023.

SILVA, Jeremias Rodrigues da; BORGES, Lívia Freitas Fonseca. Políticas de acesso nos processos seletivos da rede de educação profissional no Brasil: uma análise de desempenho. **Revista Ciências Humanas**, [S. l.], v. 12, n. 2, 2019.

SILVA, Lucília Carvalho da Silva. Entrada dos trabalhadores nos IFs pelos cursos de FIC: uma análise sobre a educação dos mais pobres. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Relação com o Ensino Médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018.

SILVA, Luiz Antonio Machado da. Da Informalidade à Empregabilidade: Reorganizando a Dominação no Mundo do Trabalho. **Caderno CRH**, Salvador, v. 15, n. 37, p. 81-109, 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18603/11977>. Acesso em 10 set. 2022.

SILVA, Maria das Graças Martins da; VELOSO, Tereza Christina Mertens Aguiar. Democratização do ingresso na educação superior: liames com a teoria marxista. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v.19, n.39, 409-428. 2013.

SILVA, Sergio. Thompson, Marx, os marxistas e outros. In.: THOMPSON, Edward P. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2001.

SOUSA, Fernando Pires de; SOBRAL, Fabio Maia; MACAMBIRA, Júnior. Terceirização no processo de acumulação capitalista, suas imbricações com as formas de trabalho produtivo e improdutivo e manifestações. CAMPOS, André Gambier (org.). **Terceirização do trabalho no Brasil: novas e distintas perspectivas para o debate**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), 2018. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8258/1/Terceiriza%C3%A7%C3%A3o%20do%20trabalho%20no%20Brasil_novas%20e%20distintas%20perspectivas%20para%20o%20debate.pdf. Acesso em: 9 mai. 2023.

SOUZA, Jessé. **Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?** 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

SOUZA, Pedro Herculano Guimarães Ferreira de. Desigualdade de renda no Brasil. **Conj. & Planej.**, Salvador, n. 197, p. 33-37, jul.-dez. 2019. Disponível em: https://sei.ba.gov.br/images/publicacoes/download/cep/cep_197.pdf. Acesso em: 8 agot. 2022.

SOUZA, Pedro Herculano Guimarães Ferreira de. **A desigualdade vista do topo: a concentração de renda entre os ricos no Brasil, 1926-2013**. 2016. 377 f., il. Tese (Doutorado em Sociologia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

- THOMPSON, Edward Palmer. Educação e experiência. In: THOMPSON, E. P. **Os Românticos**. A Inglaterra na era revolucionária. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- THOMPSON, Edward Palmer. **As peculiaridades dos ingleses e outros artigos**. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 2001.
- THOMPSON, Edward Palmer. **Costumes em comum**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa**. v. 1. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- TINTO, Vincent. Reflections on student persistence. **Student Success**, [S.l.], vol. 8, Issue 2, p.1-8, July 2017.
- TINTO, Vincent. Through the eyes of students. **Journal of Collge Student Retention: Research, Theory & Practice**. [S. l.], v. 9, Issue 3, December, 2015.
- TINTO, Vincent. Rethinking the first year of college. **Higher Education Monograph Series**. EUA: Syracuse University, 2001.
- TINTO, Vincent. Classrooms as communities: exploring the educational character of student persistence. **The Journal Of Higher Education**. Ohio, p. 599-623. nov. 1997.
- TINTO, Vincent. Coordinated Studies Programs: their effect on student involvement at a community college. **Community College Review**, Nova Iorque, v. 22, n. 2, p. 16-25, 1994.
- TORCHE, Florencia. Intergenerational mobility and inequality: The Latin American case. **Annual Review of Sociology**, [S. l.], v. 40, p. 619-642, 2014.
- VALLE, Ione Ribeiro. Da meritocracia escolar financiada pela família à meritocracia escolar promovida pelo estado: a igualdade de oportunidades progride a passo. **Tempos e espaços**, [S. l.], n. 15. 2015.
- VALLE, Ione Ribeiro. Os herdeiros: uma das principais “teses” da sociologia francesa da educação. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 232-250, jul./dez. 2014. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723815292014232/pdf_9. Acesso em: 14 mar. 2022.
- VALLE, Ione Ribeiro. (In) Justiça escolar: estaria em xeque a concepção clássica de democratização da educação? Educação e Pesquisa. **Revista da Faculdade de educação**, São Paulo, USP, v. 39, n. 3, p. 659-671, jul./set. 2013.
- VALLE, Ione Ribeiro. Uma escola justa contra o sistema de multiplicação das desigualdades sociais. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, n. 4, p. 289-307, abr./jun. 2013b.

VALLE, Ione Ribeiro; RUSCHEL, Elizete. Política educacional brasileira e catarinense (1934-1996): uma inspiração meritocrática. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia**, [S. l.], v. 3, p. 73-92, 2010.

VALLE, Ione Ribeiro; Ruschel, Elizete. A meritocracia na política educacional brasileira (1930-2000). **Revista Portuguesa de Educação**. CIED - Universidade do Minho, n. 22, pp. 179-206, 2009, Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37411987008.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2022.

YOUNG, Michael. Down with meritocracy. **The Guardian**. 29 de junho de 2001. Disponível em: <https://www.theguardian.com/politics/2001/jun/29/comment>. Acesso em: 25 nov. 2020.

YOUNG, Michael. **The Rise of the Meritocracy**. 5th ed. Baltimore: Penguin Books, 1967.

ZANIN, Alexandra Joelma Dal Pizzol Coelho. **Abandono e permanência escolar na educação profissional e tecnológica: olhares de trabalhadores da educação do Instituto Federal de Santa Catarina**. 2019. 278 f. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

ANEXOS

ANEXO I – Formulário – pesquisa com os alunos matriculados em Eletricista Industrial e Técnico em Eletrotécnica – Agosto/2019

Perguntas
O que te faz prosseguir no curso?
Quais são as suas expectativas pessoais, familiares e profissionais?
Se fosse escolher atualmente, você preferiria esse modelo flexível de itinerário formativo ou o modelo regular de curso? Por quê?
Você está satisfeito com o curso? Coloque suas críticas e sugestões:

ANEXO II – Formulário – pesquisa com os alunos com matrículas nos cursos que compõem o curso Técnico em Eletrotécnica Subsequente por itinerário formativo (2018.1 - 2021.1) – Agosto/2021

Prezado (a) estudante,

na condição de pesquisadores do Núcleo de Estudos sobre Acesso e Permanência na Educação - IFF/UENF (NUCLEAPE), estamos realizando um estudo sobre a permanência dos estudantes do Curso Técnico Subsequente em Eletrotécnica, ofertado por Itinerário Formativo, no IFF - Campus Avançado São João da Barra. Se você cursou, concluiu ou está matriculado nos cursos Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão, Eletricista Industrial, Montador de Painéis Elétricos ou Técnico em Eletrotécnica, gostaríamos que participasse desta pesquisa!

Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada.

Obrigada pela sua atenção!

Perguntas

Data de nascimento:

Qual o seu curso atual?

- Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão
- Eletricista Industrial
- Montador de Painéis Elétricos
- Técnico em Eletrotécnica
- Sou egresso, já concluí um ou mais cursos e não estou matriculado no momento
- Fui selecionado, mas não concluí nenhum curso e não estou matriculado no momento

Qual ou quais cursos já concluiu?

- Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão
- Eletricista Industrial
- Montador de Painéis Elétricos
- Técnico em Eletrotécnica
- Sou egresso, já concluí um ou mais cursos e não estou matriculado no momento

Atualmente, qual é a sua situação no mercado de trabalho?

- Trabalho formal (tenho a carteira de trabalho assinada)

- Trabalho informal (faço "bicos")
- Desempregado
- Aposentado
- Nunca trabalhei
- Outros (qual?)

Se você trabalha ou já trabalhou, sua atuação profissional tem relação com a área do curso (Eletrotécnica e similares)?

- Sim
- Não
- Não sei responderam

Qual a sua intenção ou interesse em fazer esse (s) curso (s)?

O que você acha do processo seletivo ser por SORTEIO?

Quais os processos seletivos para ingresso em cursos de qualificação profissional que você considera mais justos?

- Análise de currículo
- Cota (etnia)
- Cota (Escola Pública)
- Cota (renda)
- Entrevista
- Nota do ENEM
- Ordem de inscrição
- Prova escrita (dissertativa)
- Prova de múltipla escolha
- Sorteio (qual?)

Pretende participar de todos os quatro cursos, até concluir o curso técnico?

- Sim
- Não
- Talvez
- Já concluí dos os cursos

Justifique sua resposta:

Você tem alguma lembrança sobre o processo seletivo por sorteio em que você foi

selecionado? O que te marcou (durante o sorteio)?

Você considera que os dias e horários do curso contribuem (ou contribuíram) para a sua permanência no curso?

Sim

Não

Algo pode melhorar no curso? Se sim, o quê?

Você precisou fazer mudanças (na vida pessoal, no trabalho, etc.) para permanecer no curso? Não? Sim? Justifique.

Se quiser, deixe sua sugestão ou opinião em relação ao curso.

ANEXO III – Roteiro - Entrevista com gestores do Campus Avançado São João da Barra

Perguntas
Quais foram as novas mudanças introduzidas com esse currículo em relação a formação técnica de nível médio tradicional (dias do curso, tempo de integralização, avaliação, etc)?
A entrada no itinerário para a formação técnica em Eletrotécnica é a partir do curso Eletricista Instalador Predial de Baixa Tensão, que tem o processo seletivo por sorteio. Houve resistência entre servidores (técnicos e docentes), gestores ou alunos em relação a essa forma de seleção?
Você tem alguma lembrança que te marcou em relação ao processo seletivo por sorteio ou algum outro momento com os alunos desses cursos?
Comente sobre as vantagens desse currículo para a permanência estudantil do público trabalhador, caso não tenha sido relatado nas respostas anteriores.