



## CIÊNCIAS HUMANAS

## Trabalho e Educação na Contemporaneidade: Problematizações sobre a Educação Profissional no Brasil

### *Work and Education in Contemporaneity: Problematizations on Professional Education in Brazil*

José Aparecida de Freitas<sup>1</sup>

#### RESUMO

O presente artigo tem por objetivo problematizar as relações entre trabalho e educação que atravessam a educação profissional no Brasil, a partir das abordagens de autores como Demerval Saviani (2007) - que entende que, com advento do modo de produção capitalista e o desenvolvimento da sociedade de classes, de um lado temos o trabalho manual, com uma educação que se realiza concomitantemente ao próprio processo de trabalho e, por outro, temos a educação escolarizada que se destina ao trabalho intelectual - e Gilles Lipovetsky (2004) - que caracteriza a contemporaneidade como "a sociedade hipermoderna", da aceleração dos ritmos da vida, das tensões temporais pessoais que se generalizam e se acirram, enfraquecendo os antagonismos de classe. Enredada nessa discussão está a educação profissional brasileira: a partir da produção de dados de uma pesquisa de mestrado, observa-se que a separação entre trabalho manual (ensino técnico) e trabalho intelectual (formação humana/cidadã) continua-lhe sendo pauta e se entende que a condição hipermoderna - um permanente estado de incertezas, de crise - pode gerar também a rediscussão dos seus marcos conceituais historicamente construídos.

**Palavras-chave:** Trabalho, educação profissional e tecnológica, crise, contemporaneidade.

#### ABSTRACT

*This article aims to problematize the relationship between work and education that crosses professional education in Brazil, based on the approaches of authors such as Demerval Saviani (2007) - who understands that with the advent of the capitalist mode of production and the development of society of classes, on the one hand we have the manual work, with an education that is concomitant to the work process itself and, on the other hand, we have the scholarly education that is destined to the intellectual work - and Gilles Lipovetsky (2004) - that characterizes contemporaneity as "hypermodern society," the acceleration of the rhythms of life, the personal temporal tensions that generalize and intensify, weakening class antagonisms. The Brazilian professional education is entangled in this discussion: from the production of data from a master's research, it is observed that the separation between manual work (technical teaching) and intellectual work (human /citizen) continues to be a guideline and understands that the hypermodern condition - a permanent state of uncertainties, of crisis - can also generate a re-discussion of its historically constructed conceptual frameworks.*

**Keywords:** Work, professional and technological education, crisis, contemporaneity.

<sup>1</sup> UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul/RS - Brasil.

## 1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo problematizar as relações entre trabalho e educação que atravessam a constituição histórica da educação profissional e tecnológica no Brasil, a partir das abordagens dos autores Demerval Saviani (2007) e Gilles Lipovetsky (2004). De Saviani (2007, p. 157) trago o entendimento de que historicamente o trabalho foi separado da educação: “[...] nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma de separação entre escola e produção”. Conforme o autor, com o advento do modo de produção capitalista e o desenvolvimento da sociedade de classes, com conseqüente função da escola em reproduzir esse processo, de um lado temos o trabalho manual, com uma educação que se realiza concomitantemente ao próprio processo de trabalho e, por outro, temos a educação escolarizada que se destina ao trabalho intelectual. A partir de Lipovetsky (2004) trago a caracterização da contemporaneidade como “a sociedade hipermoderna”, reinado do efêmero, de obsessão com o tempo, não mais apenas na esfera do trabalho, mas em todos os aspectos da vida. Segundo o autor, com a aceleração dos ritmos da vida, as tensões temporais pessoais se generalizam e se acirram, enfraquecendo os antagonismos de classe.

Em uma primeira seção do texto, contextualizarei a educação profissional e tecnológica no Brasil, atualmente, como uma tentativa, desde 2004 - quando o Decreto 5154 (BRASIL, 2004) revoga o Decreto 2208/1997 (BRASIL, 1997), que regulava a educação profissional no país - de inversão do discurso que, historicamente, destina a educação profissional aos mais pobres, àqueles que não terão acesso ao “trabalho intelectual” descrito por Saviani.

Demonstrarei, ainda na primeira seção, através de um excerto do Diário de Campo de uma pesquisa de mestrado (FREITAS, 2014), que a integração entre formação humana/cidadã e a formação para o trabalho atravessavam as discussões entre os professores do PROEJA<sup>2</sup> no contexto de pesquisa; porém, a assimilação desse discurso institucional como verdadeiro entre todos os docentes não estava legitimada.

Em uma segunda seção, problematizo a continuação da separação entre trabalho manual (ensino técnico) e trabalho intelectual (formação humana/cidadã/geral) como pauta na educação profissional. Trarei a contribuição de Gouveia (2016), para quem a dualidade educacional que se observa nos Institutos Federais converge com a manifestação histórica do antagonismo da relação capital-trabalho e cuja superação ainda não ocorre. Voltarei aos trabalhos de Lipovetsky (2004), agora agregando os pensamentos de Bauman (2008) e Jardim (2006), para pensar sobre o tempo em que vivemos, admitindo a convivência em uma sociedade individualista, onde nada mais é óbvio e evidente. A crise educacional que atravessa esse tempo hipermoderno será debatida, ainda, nessa seção.

Por fim, considerarei que, no caso dos Institutos Federais, os conflitos gerados pela persistente dúvida em privilegiar a formação técnica ou a formação geral/humana/cidadã ou, ainda, as angústias dos docentes em “como fazer” a articulação entre ambas podem ser pensados como um processo aberto, flexível, sem uma única resposta. Destacarei que aquilo que parece estar superado na contemporaneidade – ou pelo menos deveria - é o caráter de treinamento dos estudantes, uns para executarem tarefas industriais e outros para governarem intelectualmente a sociedade. Essa

dualidade poderia ser substituída por possibilidades de formação profissional produzidas pelo próprio paradoxo contemporâneo.

### **Trabalho e educação: uma separação ainda atual?**

Demerval Saviani (2007) afirma que a escola ocidental, a partir do século XIX, enquanto reprodutora do modo de produção capitalista que forjou a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, consumou a separação entre educação e trabalho. Conforme o autor, a escola teve peso decisivo, senão exclusivo na responsabilidade pela reprodução do modo de produção capitalista, a partir do desenvolvimento das sociedades de classe e, assim, como uma instituição apartada do trabalho produtivo:

Conclui-se, portanto, que o desenvolvimento da sociedade de classes, especificamente nas suas formas escravista e feudal, consumou a separação entre educação e trabalho. No entanto, não se pode perder de vista que isso só foi possível a partir da própria determinação do processo de trabalho. Com efeito, é o modo como se organiza o processo de produção – portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida – que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção. (SAVIANI, 2007, p. 157).

Saviani (2007), desta forma, entende que a separação entre escola e produção reflete a divisão que foi sendo construída historicamente entre trabalho manual e trabalho intelectual. Segundo o autor, é preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação assume uma dupla identidade: “De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual”. (SAVIANI, 2007, p.157).

Lipovetsky (2004), por sua vez, traz uma caracterização da contemporaneidade como “a sociedade hipermoderna”, reinado do efêmero, de obsessão com o tempo, não mais apenas na esfera do trabalho, mas em todos os aspectos da vida. Segundo o autor, com a aceleração dos ritmos da vida, as tensões temporais pessoais se generalizam e se acirram, enfraquecendo os antagonismos de classe: “Não mais classe contra classe, e sim tempo contra tempo, futuro contra presente, presente contra passado. O que privilegiar?” (LIPOVETSKY, 2004, p. 76).

Conforme Lipovetsky (2004), o capitalismo é um sistema que se baseia em uma contradição temporal que exclui o homem de seu próprio labor. Simultaneamente, explica o autor, de um mundo centrado na organização do tempo de trabalho, passou-se a um universo marcado pela redução do tempo social, pelo desenvolvimento de temporalidades heterogêneas (tempo livre, consumo, férias, saúde, educação, horários de trabalho variáveis, aposentadoria). “Donde o acúmulo de problemas de organização e gestão do tempo social, assim como as novas exigências de administração, de reorganização, de flexibilização pelo viés de dispositivos personalizados”. (LIPOVETSKY, 2004, p.75).

Enredada nessa discussão está a educação profissional e tecnológica brasileira. Por um lado, reprodutora da separação entre trabalho manual (ensino técnico) e trabalho intelectual (formação humana/cidadã/geral), como apresenta Saviani (2007). Por outro lado, a Rede Federal teria grande potencial de mudança, no que se refere à superação deste antagonismo, através do ensino integrado<sup>2</sup> e dos ideais da politécnica<sup>3</sup>. Por que, então, a mudança não ocorre? Volto à interrogação de Lipovetsky: “O que privilegiar?” (LIPOVETSKY, 2004, p. 76). Pensando com este autor sobre o tempo em que

vivemos, admito que convivemos em uma sociedade individualista, onde é óbvio consumir sempre, em todas as idades, classes, espaços.

Analisando o percurso histórico da educação profissional no Brasil, noto que há uma tentativa, desde 2004, quando o Decreto 5154 (BRASIL, 2004) revoga o Decreto 2208/1997 (BRASIL,1997), que regulava a educação profissional no país, de inversão do discurso que, historicamente, destina a educação profissional aos mais pobres, àqueles que não terão acesso ao “trabalho intelectual” descrito por Saviani. Destinadas “aos pobres e humildes” (BRASIL, 1999), as escolas técnicas<sup>4</sup> voltaram-se, por muito tempo, à legitimação da educação profissional direcionada “às classes menos favorecidas, estabelecendo-se uma nítida distinção entre aqueles que detinham o saber (ensino secundário, normal e superior) e os que executavam tarefas manuais (ensino profissional)” (BRASIL, 1999, p.02). Essa segmentação que acompanhou as instituições “tem reproduzido o dualismo existente na sociedade brasileira entre as ‘elites condutoras’ e a maioria da população, levando, inclusive, a se considerar o ensino normal e a educação superior como não tendo nenhuma relação com a educação profissional”. (BRASIL, 1999, p.02).

O Brasil vive, na primeira década do século XXI, um período em que a educação profissional entra em cena com maior vigor, agora para expandir-se, transformar-se em um “novo projeto de nação: se o fator econômico até então era o espectro primordial que movia seu fazer pedagógico, o foco a partir de agora desloca-se para a qualidade social” (SETEC, 2010, p. 14). A educação profissional pode ser acessada por todas as classes sociais, não apenas direcionada aos pobres e humildes. O discurso institucional, agora, é de integração entre trabalho e educação.

Para isso, concepções neoliberais dos anos 90 são negadas:

Desde 2003,[...], o governo federal tem implementado, na área educacional, **políticas que se contrapõem às concepções neoliberais** e abrem oportunidades para milhões de jovens e adultos da classe trabalhadora. No entanto, ainda sofremos as consequências de quase duas décadas de políticas privatistas. E mais, a escola, como instituição da sociedade, é pressionada pelos valores de sua época. A profunda degradação das relações humanas perpassa todos os tecidos sociais, ocupando lugar de destaque na comunicação de massa e interferindo, também, nas relações do universo educacional. Não podemos nos submeter a essa política na exata medida em que um projeto democrático é construído coletivamente. **Recusamo-nos a formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista.** (PACHECO, 2011, p.06-07, grifos meus).

O Seminário *Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas*, realizado em 2003, pretendia “colocar em prática um novo projeto de desenvolvimento do país, comprometido com a justiça social e a distribuição de renda, e a necessidade de debater o papel da Educação Profissional nesse novo projeto”. (MEC, 2003, p. 05). O discurso de uma nova educação profissional se construía, marcando sua posição contrária ao que se propagava na década anterior:

O princípio unitário e educativo do trabalho e o conceito de mundo do trabalho, com toda a sua preciosa gama de elementos materiais e culturais, constituem matrizes fundamentais dos currículos, métodos e práticas pedagógicas, os quais contribuem para a superação dos limites estreitos do enfoque economicista, preso à proposta que impõe à educação profissional a função do mero ajuste da força de trabalho às remandas do aparelho produtivo. (MEC, 2003, p. 06).

Os Anais (MEC, 2003) do Seminário *Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas* comentam ainda que, na segunda metade dos anos 90, procedeu-se à reforma que estabeleceu uma nova configuração da educação profissional (principalmente com o Decreto 2.208/97), com repercussão, segundo o documento, não apenas no sistema federal de ensino, mas também nos estaduais. Empreenderam-se, assim, ações como a oferta da educação profissional de nível básico "(...) destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia" (Art. 39, Inc. I do Decreto 2.208/97) e a redução da oferta de ensino médio dos CEFETs e das escolas técnicas federais a 50% da oferta de 1997, criando-se a oferta de cursos modulares, seja para a realização do nível técnico concomitante com a educação média, seja como curso sequencial ao mesmo. Estabeleceu-se, continua o referido documento, o nível tecnológico correspondente a curso de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. Os Anais do *Seminário* em questão avaliam que os CEFETs e as escolas técnicas federais passaram, desta forma, por um desmonte do sistema de ensino integrado, formação geral/formação profissional, que havia se consolidado antes disso.

Nesse contexto é que se discute a revogação do Decreto 2208/1997 pelo Decreto 5154/2004, que passa a regulamentar a LDB/1996 (BRASIL,1996) em relação à educação profissional. Considero que a principal alteração entre um e outro decreto foi o retorno da possibilidade de articulação entre ensino médio e educação profissional de forma integrada, ou seja, o estudante cursa o ensino médio e o técnico juntos e somente obtém sua certificação de concluinte do ensino médio quando todos os requisitos da formação geral e técnica estiverem atingidos. O Decreto 5154/2004 marca esta diferenciação pelo uso dos termos *forma articulada* em oposição à *forma independente* de relação da educação profissional com o ensino médio que era proposta pelo Decreto 2208/1997:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei nº 9.394, de 1996, será desenvolvida de **forma articulada** com o ensino médio, [...].

§ 1o A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - **integrada**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - **concomitante**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III - **subsequente**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004).

Em 2005, a Lei 11195 (BRASIL, 2005) dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994 (BRASIL, 1994), que agora explicita que a expansão da oferta de educação profissional, mediante a criação de novas unidades de ensino por parte da União, ocorrerá, *preferencialmente* - e não mais *somente*, como estabelecia a Lei 8948 de 1994 - em parceria com Estados, Municípios, Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que serão responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino. Assim, conforme Nota Técnica 124/2015 da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, inicia-se a fase de expansão da Rede Federal, com a criação de novas unidades, sendo que em 2003 havia 140 e em 2010 passou-se a contar com 354 unidades. Atualmente o site do MEC informa que são 644 unidades em funcionamento, distribuídas em todos os estados brasileiros.

Em 2008, a Lei 11.892 (BRASIL, 2008) institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e consolida o chamado período de expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica:

Art. 1º Fica instituída, no âmbito do sistema federal de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, vinculada ao Ministério da Educação e constituída pelas seguintes instituições:

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 - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG;

IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e (Redação dada pela Lei nº 12.677, de 2012)

V - Colégio Pedro II. (Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012)

Segundo a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC, 2010), do Ministério da Educação, o modelo dos Institutos Federais é instituído, em 2008, como uma autarquia de regime especial de base educacional humanístico-técnico-científica. É uma instituição que articula a educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializada na oferta de educação profissional e tecnológica em diferentes níveis e modalidades de ensino. "Essas instituições consolidam seu papel social visceralmente vinculado à oferta do ato educativo que elege como princípio a primazia do bem social". (SETEC, 2010, p. 18).

Os Institutos Federais se configuram, a partir da Lei acima, como centros de referência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; além disso devem desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica; realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico, sempre investindo em processos educativos e investigativos de geração e adaptação de soluções técnicas e tecnológicas às demandas sociais e peculiaridades regionais:

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

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

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

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

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

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

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

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

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o **empreendedorismo, o cooperativismo** e o desenvolvimento científico e tecnológico;

IX - promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente as voltadas à preservação do meio ambiente. (BRASIL, 2008, grifos meus).

O discurso oficial que a Lei institui e coloca em circulação pretende "eliminar as amarras estabelecidas pelo Decreto nº 2.208/97, que se traduziam numa série de restrições na organização curricular e pedagógica e na oferta dos cursos técnicos" (SETEC, 2010, p. 13), além de enfatizar a "formação de cidadãos como agentes políticos capazes de ultrapassar obstáculos, pensar e agir em favor de transformações políticas, econômicas e sociais imprescindíveis para a construção de outro mundo possível". (PACHECO, 2011, p.29)

Em meio às pertinentes discussões sobre as relações possíveis entre trabalho e educação e suas reverberações no entendimento atual sobre a educação profissional - não mais apenas vista como um instrumento para formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho - construiu-se uma pesquisa de mestrado (FREITAS, 2014), cujos dados produzidos foram registrados como anotações em um diário de campo, constituindo-se no *corpus* de análise do trabalho. Naquele contexto de pesquisa, no 1º semestre de 2013, foram acompanhadas as reuniões de um grupo de professores de Educação de Jovens e Adultos de um campus do Instituto Federal no qual trabalho como professora e supervisora. A articulação entre formação humana/cidadã e formação para o trabalho atravessavam as discussões entre os professores do PROEJA no contexto de pesquisa; porém, a assimilação desse discurso institucional como verdadeiro entre todos os docentes não estava legitimada. É o que confirmo com um trecho do diário de campo: *a experiência de trabalhar com EJA é uma novidade para muitos de nós. Noto os professores preocupados com a formação profissional / técnica dos alunos, que têm bastante dificuldade nisso. "Mas formaremos 'técnicos' ou não?". "Sim. Formaremos técnicos. Mas no PROEJA a ênfase não é essa. Precisamos formar para a cidadania, para que se tornem pessoas melhores" - diz o diretor. Esse "conflito" entre formação "humana" e formação técnica é uma constante nas reuniões desses professores. Observo que os professores do curso Manutenção e Suporte em Informática têm mais acentuada essa preocupação, uma vez que dizem das dificuldades em abordar os conteúdos mais técnicos na informática, ou "ir adiante" nessa área: "toda aula eu*

*tenho que ensinar a salvar arquivos” – diz a professora de informática. “Tem alunos que dizem que querem abrir uma pequena empresa para dar suporte e manutenção a computadores, mas eles vão saber fazer isso (esse serviço) quando se formarem?” – questiona outro professor. “Nem todos sairão com desempenho excelente da escola na parte técnica, mas serão pessoas com vontade de aprender mais” – posiciona-se outra professora. (Diário de Campo, 10 de abril de 2013)5.*

Desta forma, observo que a separação entre trabalho manual (ensino técnico) e trabalho intelectual (formação humana/cidadã/geral) continua sendo pauta na educação profissional. Conforme Behrens e Carpim (2013), a educação, em especial a profissional, requer a formação de alunos que compreendam e lidem com incertezas, com inovações técnicas e tecnológicas e que sejam comprometidos social e moralmente com a sociedade em que vivem. A formação dos alunos na educação profissional, segundo as autoras, exige que o professor acompanhe a mudança paradigmática da ciência e da educação, trabalhando de maneira a integrar conhecimentos sociais complexos e tecnologias cada vez mais sofisticadas, além de acompanhar as mudanças no mundo do trabalho.

As exigências em relação à competência profissional do professor, por vezes, pode ser angustiante para o docente. Essa temática remete-me, dentre outros autores, a Pascal Bruckner (1988) que discute as condições modernas da responsabilidade: o individualismo, que nos submete ao julgamento contínuo *dos outros*; a responsabilidade para com as gerações futuras, principalmente quanto à ciência e à tecnologia e, ainda, a responsabilidade de agir frente às desgraças do mundo que desfilam na mídia diariamente. São responsabilidades muito pesadas. Desta forma, ser professor na educação profissional e tecnológica pode significar estar afinado com um perfil profissional que esteja:

afinado com práticas pedagógicas voltadas para a construção do conhecimento, de acordo com as exigências que se colocam no atual estágio do desenvolvimento da humanidade. Registra-se também um **forte apelo para se que atue de forma integrada e articulada** sem, contudo, banalizar a importância do domínio adequado dos conteúdos que deverão ser trabalhados para efetuar uma transposição didática contextualizada e integrada às atividades práticas e de pesquisa. (CALDAS, 2011, p.37 – grifos meus).

Parece evidente, a partir dessas discussões, que a formação humana/cidadã/geral deve ser articulada ou integrada à formação técnica, assim não existindo mais dúvidas quanto a essas questões. Mas por que, então, a sensação de angústia e incerteza que ainda persiste em fazer parte dos debates na educação profissional, como demonstrada no excerto do Diário de Campo? Na seção seguinte analiso como, atualmente, esse dualismo pode estar se configurando em uma crise da educação profissional.

### **A educação profissional está em crise?**

Para Gouveia (2016), a dualidade educacional que se observa nos Institutos Federais converge com a manifestação histórica do antagonismo da relação capital-trabalho. A superação deste antagonismo estaria, segundo a autora, para um significativo grupo de intelectuais da educação, como já mencionei anteriormente, no ensino integrado e nos ideais da politécnica. Neste contexto, a Rede Federal teria grande potencial de mudança. Porém, a autora pondera a esse respeito:

A nosso ver, a despeito da oferta e acesso por setores mais pobres da sociedade à educação profissional pública e gratuita, há a existência de um projeto de modernização conservadora de abertura desta modalidade de educação e seu espraiamento pelo território nacional para o atendimento dos interesses mais imediatos do capital. Não é uma concessão ou se confunde com um projeto de

inserção à cidadania emancipatória, pode e deve ser compreendida diante da necessidade de formar quadros para compreender a tecnologia científica que compõe o avanço da indústria. (GOUVEIA, 2016, p. 04).

Ainda conforme Gouveia (2016), a dificuldade de constituição de uma identidade real dos Institutos Federais também é um elemento que ameaça o ensino médio técnico ofertado tradicionalmente, seja qual for a modalidade em que seja ofertado. Além disso, diferentes grupos da Rede Federal passaram por diferentes institucionalidades e culturas (foram Agrotécnicas, Escolas Técnicas, Cefets), sendo assim, diferentes gerações de servidores disputam na atualidade projetos de educação e poder político. A educação profissional e tecnológica brasileira está, desta forma, em crise?

Penso, com Bauman (2008), que a atual crise educacional – aqui representada pela educação profissional - é, antes e acima de tudo, uma crise de instituições e filosofias herdadas. Conforme o autor, pelo menos desde o Iluminismo a educação vem sendo entendida como um conjunto de estrutura rígida, com seus supervisores firmes na sela e tendo toda a iniciativa.

Aproximando-se de Bauman (2008), Jardim (2006, p. 105) faz uma análise da educação enquanto produtora de sujeitos na modernidade (a partir do final do século XVIII, com a urgência de mecanismos de reeducação, sujeição e utilização da força de trabalho do homem nas fábricas capitalistas), afirmando que:

a educação – saber pedagógico – se instala, portanto, como uma das melhores formas de controlar os discursos de verdade, além de ser, também, o meio privilegiado em que saber e poder estão mais explícitos para a implantação de uma técnica institucional: de vigilância, de hierarquia, de disciplina e de controle.

Criadas para um tipo diferente de realidade, Bauman (2008) vai afirmar que as instituições escolares acham cada vez mais difícil absorver, acomodar e manter as mudanças, sem uma revisão meticulosa dos marcos conceituais que empregam.

O avassalador sentimento de crise sentido de igual forma pelos filósofos, teóricos e educadores, essa versão corrente do sentimento de "viver nas encruzilhadas", a busca febril por uma nova autodefinição e, idealmente, também uma nova identidade, tem pouco a ver com as faltas, os erros e a negligência dos pedagogos profissionais, tampouco com os fracassos da teoria educacional. Estão relacionados com a dissolução universal das identidades, com a desregulamentação e a privatização dos processos de formação de identidade, com a dispersão das autoridades, a polifonia das mensagens de valor e a subsequente fragmentação da vida que caracteriza o mundo em que vivemos - o mundo que prefiro chamar de "pós-moderno". (BAUMAN, 2008, p. 163).

O mundo que Bauman (2008) chama de "pós-moderno" pode ser relacionado, de certa forma, à "sociedade hipermoderna" de Lipovetsky (2004, p. 54): "eleva-se uma segunda modernidade, desregulamentadora e globalizada, sem contrários, absolutamente moderna, alicerçando-se essencialmente e três axiomas constitutivos da própria modernidade anterior: o mercado, a eficiência técnica, o indivíduo". Bauman (2008, p. 160) defende que esses "nossos tempos se sobressaem por dismantelar marcos e liquefazer padrões sem aviso prévio".

Jardim (2006) vai evidenciar que os tempos pós ou hipermodernos desenham-se na sociedade, com a crise dos espaços institucionais fechados, com menos ênfase na vigilância, que se espraia e é substituída pelo controle. A sociedade de controle se mostra, atualmente, enquanto modelos fluidos de dominação, a educação nunca chega ao fim e os moldes (aquilo que demarca limites e contornos),

são rapidamente modificáveis, imprimindo novos territórios para o indivíduo-sujeito, num ritmo alucinante, permanente e mutante.

“Às contradições objetivas da sociedade produtivista se justapõe agora a espiral das contradições existenciais”. (LIPOVETSKY, 2004, p. 76). Nesse sentido, parece viável o entendimento de que o ensino profissional deve vir também em “espiral”, relacionando-se com as áreas ditas de “formação geral”. Mas o próprio Lipovetsky (2004, p.83) admite que “a sociedade ultramoderna não é unidimensional: assemelha-se a um caos paradoxal, uma desordem organizadora”. A partir disso, penso que nossa condição hipermoderna é que nos faz permanecer em estado de dúvida, de angústia, de incertezas, de crise. O que é colocado como solução para os problemas da educação hoje, amanhã pode ser considerado como mais uma tentativa frustrada de transformação social. O sentimento de crise que assola a educação profissional e tecnológica é o mesmo que assola as instituições em geral – escolares, políticas, econômicas – é o sentimento de crise que persegue a educação na hipermodernidade quando esta procura atender a ideais que não são mais do seu tempo, mas que pertencem à criação da modernidade, para a qual a escola trabalhou e foi muito útil. Por onde, então, escapar?

## 2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Bauman (2008) afirma que a educação como um todo se adaptou a um mundo diferente, que agora está desaparecendo. Mas, segundo o autor, há chances de adaptação à nova situação:

Sugiro que a chance de se adaptar à nova situação pós-moderna, esta situação paradoxal que transforma uma adaptação perfeita num risco, descansa nas mesmas, e muitas vezes lamentadas, pluralidade e "multivocalidade" da abundância atual de "reuniões em prol da busca de um aprendizado superior", que discorda do amor dos legisladores por coesão e harmonia. (BAUMAN, 2008, p. 175).

Ainda conforme Bauman (2008), a “preparação para a vida”, que pode significar a superação do antagonismo entre trabalho manual e trabalho intelectual, deve significar, primeiro e sobretudo, cultivar a capacidade de conviver em paz com a incerteza e a ambivalência, com uma variedade de pontos de vista e com a ausência de autoridades confiáveis e infalíveis; deve significar tolerância em relação à diferença e vontade de respeitar o direito de ser diferente; deve significar fortalecer as faculdades críticas e autocríticas e a coragem necessária para assumir a responsabilidade pelas escolhas de cada um e suas consequências; deve significar treinar a capacidade de “mudar os marcos” e de resistir à tentação de fugir da liberdade, pois com a ansiedade da indecisão ela traz também as alegrias do novo e do inexplorado.

Creio que, no caso dos Institutos Federais, os conflitos gerados em volta das escolhas curriculares, a “eterna” dúvida em privilegiar a formação técnica ou a formação geral/humana/cidadã ou, ainda, as angústias dos docentes em “como fazer” a articulação entre ambas podem ser pensados como um processo aberto, flexível, sem uma única resposta. Entendo esse tipo de processo, com o auxílio de Jardim (2006, p. 116), como um “jogo agonístico” que envolve uma tensão coletiva entre as forças do educador, do educando e da instituição:

Forças que se afetam mutuamente, e que proporcionam na relação entre educador e educando um estado de crise, mas que longe de se tornar um caráter negativo, este estado de crise/conflito, exige a dissolução de uma realidade social em função de uma nova composição de afetos, [...]. (JARDIM, 2006, p.116).

Finalizo pensando que o que parece estar superado na contemporaneidade – ou pelo menos deveria – é o caráter de treinamento dos estudantes, uns para executarem tarefas industriais e outros para governarem intelectualmente a sociedade. Essa dualidade poderia ser substituída por possibilidades de formação profissional produzidas pelo próprio paradoxo contemporâneo. Recorro novamente a Bauman (2008, p. 177) para concluir que essas possibilidades poderiam se traduzir em “processos de educação, relacionados não a um currículo particular e ao estabelecimento de um evento educacional particular, mas à variedade de currículos e eventos que competem e se sobrepõem. Quebra de regularidades e de habitualidades. Valores adaptativos indispensáveis ao “equipamento para a vida” (BAUMAN, 2008, p. 161) em tempos hipermodernos.

## Notas

<sup>1</sup> Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

<sup>2</sup> O sentido do ensino médio integrado expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, 2007, p.40-41).

<sup>3</sup> Etimologicamente, politecnia significa “muitas técnicas”. No Brasil, o termo, com esse sentido, deu nome a instituições educacionais como escolas de engenharia (a Escola Politécnica da Universidade de São Paulo); e com o sentido voltado para a formação humana em todos os aspectos, a educação omnilateral, humanista e científica, como a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV-Fiocruz). Na segunda interpretação do termo, há um sentido político, emancipatório no sentido de superar, na educação, a divisão social do trabalho entre trabalho manual/trabalho intelectual, e formar trabalhadores que possam ser, também, dirigentes no sentido gramsciano. (CIAVATTA, 2014, p.189-190).

<sup>4</sup> Tendo em vista as várias denominações instituídas às escolas profissionais da rede federal ao longo da história dessas instituições, adotarei para elas a denominação “escolas técnicas”.

<sup>5</sup> Apresento a escrita do diário de campo destacada em itálico com referência entre parênteses no final da frase ou parágrafo.

## 3. REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. Educação: sob, para e apesar da pós-modernidade. In: Bauman, Zygmunt. *A sociedade individualizada: vidas contadas e histórias vividas*. Tradução José Gradei. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BEHRENS, Marilda Aparecida; CARPIM, Lucymara. A formação dos professores de educação profissional e o desafio do paradigma da complexidade. In: PRYJMA, Marielda (Org.). *Desafios e trajetórias para o desenvolvimento profissional docente*. Curitiba: Editora UTFPR, 2013, p. 103- 135.

- BRASIL. Congresso Nacional. *Lei nº 8948, de 08 de dezembro de 1994*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8948.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8948.htm). 1994. Acesso em: 25 Nov. 2017.
- \_\_\_\_\_. Congresso Nacional. *Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em : [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). 1996. Acesso em: 25 Nov. 2017.
- \_\_\_\_\_.Congresso Nacional. *Decreto nº 2208 de 17 de abril de 1997*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm). 1997. Acesso em: 25 Nov. 2017.
- \_\_\_\_\_. Congresso Nacional. *Decreto nº 5154 de 23 de julho de 2004*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). 2004. Acesso em: 25 Nov. 2017.
- \_\_\_\_\_. Congresso Nacional. *Lei nº 11195 de 18 de novembro de 2005*. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2005/lei-11195-18-novembro-2005-539206-publicacaooriginal-37266-pl.html>. 2005. Acesso em: 25 Nov. 2017.
- \_\_\_\_\_. Congresso Nacional. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. 2008. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007.../2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007.../2008/lei/l11892.htm)>. Acesso em: 25 Nov. 2017.
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Parecer cne/ceb nº 16/99*. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF, 8 de dez. 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/tecnico/legisla\\_tecnico\\_parecer1699.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_parecer1699.pdf).. Acesso em: 29 Abr. 2017.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio*: documento base. Brasília: SETEC, 2007. Disponível em :< [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf) >. Acesso em: 30 Mai. 2017.
- BRUCKNER, Pascal. Filhos e vítimas: o tempo da inocência. In.: MORIN, Edgar e PRIGOGINE. (Orgs.). *A sociedade em busca de valores*. Lisboa: Instituto Piaget, 1988, p. 51 – 64.
- CALDAS, Luiz. A formação de professores e a capacitação de trabalhadores da EPT. In: PACHECO, Eliezer (Org.). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília, São Paulo: Moderna, 2011. p.33-46.
- CIAVATTA, Maria. O ensino integrado, a politécnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? *Trabalho & Educação*. Belo Horizonte, v.23, n.1, | jan/abr. 2014, p. 187-205. Disponível em :< <http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/1919/1425> >. Acesso em: 30 Mai. 2017.
- FREITAS, José Aparecida de. *A constituição do sujeito professor da educação profissional e tecnológica em um curso do PROEJA*: cartografando processos de subjetivação. 2014. 104 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2014.
- GOUVEIA, Fernanda Paixão de Souza. A expansão dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional. *Espaço e Economia* [Online], 9 | 2016. Disponível em:< <http://espacoeconomia.revues.org/2434>>. Acesso em: 30 Abr. 2017.
- JARDIM, Alex Fabiano Correia. Michel Foucault e a educação: o investimento político do corpo. *Unimontes Científica*. Montes Claros, v.8,n.2,jul./dez.2006, p.103 -117.
- LIPOVETSKY, Gilles. Tempo contra tempo, ou a sociedade hipermoderna. In: LIPOVETSKY, Gilles; CHARLES, Sébastien. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004, p. 49 – 104.

MEC. Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas. 2003. *Anais...* Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/semina\\_ept03\\_anais.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/semina_ept03_anais.pdf). Acesso em: 23 Nov. 2017.

PACHECO, Eliezer (Org.). *Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília, São Paulo: Moderna, 2011.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 34 jan./abr. 2007, p. 152-180. [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782007000100012](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012).

SETEC. Secretaria de educação profissional e tecnológica. *Um novo modelo em educação profissional e tecnológica: concepção e diretrizes*. MEC /SETEC, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12503&Itemid=8](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12503&Itemid=8).