



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
MESTRADO ACADÊMICO**

JORGE WASHINGTON DE AMORIM JUNIOR

**SENTIDOS ATRIBUÍDOS À FORMAÇÃO TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO
MÉDIO POR ESTUDANTES DO IFRO**

**PORTO VELHO - RO
2019**

JORGE WASHINGTON DE AMORIM JUNIOR

**SENTIDOS ATRIBUÍDOS À FORMAÇÃO TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO
MÉDIO POR ESTUDANTES DO IFRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia.

Linha de pesquisa: Psicologia Escolar e Processos Educativos.

Orientadora: Profa. Dra. Lílian Caroline Urnau.

**PORTO VELHO - RO
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Fundação Universidade Federal de Rondônia
Gerada automaticamente mediante informações fornecidas pelo(a) autor(a)

A524s Amorim Junior, Jorge Washington de.

Sentidos atribuídos à formação técnica integrada ao ensino médio por estudantes do IFRO / Jorge Washington de Amorim Junior. -- Porto Velho, RO, 2019.

128 f.

Orientador(a): Prof.^a Dra. Lílian Caroline Umau

Dissertação (Mestrado Acadêmico em Psicologia) - Fundação Universidade Federal de Rondônia

1.Sentido pessoal. 2.Adolescência. 3Curso Técnico integrado ao Ensino Médio. 4.Psicologia Histórico-Cultural. 5.Trabalho. I. Umau, Lílian Caroline. II. Título.

CDU 377.36:159.9

Bibliotecário(a) Luã Silva Mendonça

CRB 11/905



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



FOLHA DE APROVAÇÃO

“SENTIDOS ATRIBUÍDOS À FORMAÇÃO TÉCNICA INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO
POR ESTUDANTES DO IFRO”

JORGE WASHINGTON DE AMORIM JUNIOR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia (MAPSI) como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia

Linha de Pesquisa: Psicologia escolar e processos educativos

Orientadora: Dra. Lilian Caroline Urnau

Banca examinadora:

Prof. Dra. Lilian Caroline Urnau
Programa de Pós-graduação em Psicologia (MAPSI/UNIR)

Assinatura: Lilian C. Urnau

Prof. Dr. Márcio Magalhães da Silva
Universidade Federal de Lavras

Assinatura: Marcio M. da Silva

Prof. Dra. Marli Lúcia Tonatto Zibetti
Universidade Federal de Rondônia (MAPSI/UNIR)

Assinatura: Marli L. T. Zibetti

Dissertação aprovada em: 22/08/2019

“É claro que, em se tratando de uma pedagogia orientada pelo materialismo histórico e dialético, a participação da escola num processo revolucionário precisa ser compreendida a partir da análise das contradições que se fazem presentes neste tipo peculiar de prática social que é o trabalho educativo. Contradições essas geradas pelas contradições históricas objetivas que determinam tanto a produção quanto a apropriação do conhecimento na sociedade capitalista contemporânea. Uma análise dessas contradições que não seja distorcida por preconceitos antidialéticos chegará a uma conclusão aparentemente paradoxal: por um lado, a plena socialização do conhecimento científico, artístico e filosófico não poderá ser atingida pelo sistema educacional escolar no interior da sociedade capitalista; por outro, a superação capitalista não pode prescindir da apropriação, pela classe dominada, dos conhecimentos que permitam a compreensão da dinâmica das relações sociais para além das aparências fetichistas e para além das ilusões tão largamente difundidas no cotidiano da sociedade atual.”

(DUARTE, 2013, p. 3)

AGRADECIMENTOS

À generosidade da minha orientadora – Lílian Caroline Urnau – que me conduziu ao longo desta pesquisa de tal maneira que reforçava, em sua atitude firme e respeitosa, a crença na minha capacidade de realizar o trabalho.

A minha mãe, exemplo de força, coragem, atitude, inteligência e amor, que me inspira com seus predicados na hora das lutas mais difíceis que travei ao longo da vida. Ao meu pai (em memória), que me deu a vida e contribuiu para que eu me constituísse e chegasse até este momento. Ao meu irmão Alex e minhas irmãs Dirce (em memória) e Elisa, que participaram dos inestimáveis momentos de minha história e muito me ensinaram.

Ao companheirismo, à dedicação, ao respeito de minha esposa Sheylla Chediak, pessoa amorosa que não mediu esforços para me auxiliar e apoiar para que eu pudesse realizar este trabalho, sem a qual eu não conseguiria realizar este e vários outros significativos feitos em minha vida.

A minha filha Cristiane, que me ensina e inspira, com sua existência e forma de lidar com os desafios que se colocam em sua vida, a me esforçar em ser a melhor versão de mim mesmo. Ao meu filho Leonardo (em memória), que passou pouco tempo comigo, mas trouxe muita alegria, ensinamento e inspiração.

Aos meus professores do Mestrado Acadêmico em Psicologia (MAPSI) – Neusa dos Santos Tezzari, Marli Lúcia Tonatto Zibetti, Luis Alberto Lourenço de Matos, Vanderleia de Lurdes Dal Castel Schlindwein, Ana Maria de Lima Souza, Iracema Neno Cecilio Tada, Maria Ivonete Barbosa Tamboril - que tão generosamente transmitiram, com compromisso e respeito à profissão e aos discentes, os preciosos conhecimentos que necessitava para concluir esta pesquisa.

Aos meus colegas de mestrado, parceiros de caminhada, pessoas bonitas que, da mesma forma, me auxiliaram ao longo do curso de mestrado com suas atitudes, exemplos de força ou palavras encorajadoras.

Aos participantes desta pesquisa que foram maravilhosos e muito prestativos.

Ao Instituto Federal de Rondônia – IFRO – pelas políticas de afastamento para Pós-Graduação que possibilitam a qualificação e consolidação da pesquisa.

A todos que não caberiam nesta página, mas que, da mesma forma, contribuíram sobremaneira para a construção deste momento.

AMORIM JUNIOR, Jorge Washington de. **Sentidos atribuídos à formação técnica integrada ao Ensino Médio por estudantes do IFRO**. 125 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho/RO, 2019.

RESUMO

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia apresentam como um de seus objetivos promover uma educação técnica integrada ao ensino médio, contemplando tanto a formação geral propedêutica, quanto a formação técnica profissional do indivíduo para o mundo do trabalho. A compreensão de como essa educação ocorre a partir da perspectiva do estudante pode fornecer subsídios para nortear tanto o trabalho pedagógico quanto administrativo, no que tange à formulação de políticas públicas para a educação profissional. Nessa direção, esta pesquisa estabeleceu como objetivo central compreender o sentido que os estudantes do último ano do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) atribuem à sua formação. Para esse fim, os seguintes objetivos específicos foram estabelecidos: a) analisar a organização curricular e as disciplinas do curso, de modo a compreender como/se ocorre a articulação da educação propedêutica e profissionalizante, sob o ponto de vista dos estudantes; b) compreender as perspectivas de futuro dos estudantes diante da formação proporcionada pelo IFRO; c) identificar convergências e/ou divergências entre os sentidos atribuídos pelos educandos acerca da formação e as propostas político-pedagógicas do Instituto Federal. Este estudo foi inspirado no Materialismo-Histórico Dialético para orientar nossos procedimentos de análise, cujo referencial teórico se fundamenta, em especial, na Psicologia Histórico-Cultural. Um campus do IFRO foi delimitado como campo de pesquisa e quatro estudantes voluntários, cursistas do último ano do curso técnico integrado ao Ensino Médio, forneceram informações para a análise. Além disso, realizou-se uma pesquisa documental a partir do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o qual sintetiza várias legislações e diretrizes para o Curso Técnico integrado ao Ensino Médio, bem como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), que estabelece diretrizes para a formulação de projetos pedagógicos. Para sustentar a maneira como os caminhos de pesquisa e a análise das informações foram realizadas, elegeu-se o materialismo histórico-dialético, por permitir uma análise pautada na historicidade e no concreto, para além das aparências dos fenômenos que se colocam no cotidiano escolar e na educação profissionalizante do Brasil. Os resultados revelam que no IFRO ocorrem conflitos na proposta pedagógica ao articular o trabalho, a ciência e a cultura na perspectiva da emancipação humana, pois a realidade material concreta do aluno influencia como ele valoriza, se apropria, lida com a experiência e forma sentido para a atividade de estudo em que está imerso. Assim sendo, nesta pesquisa evidenciou-se que a dualidade estrutural desta sociedade impacta diretamente na prática pedagógica do IFRO, bem como na formação de sentidos dos alunos que acreditam que tal formação os coloca em vantagem no cenário competitivo do mercado de trabalho e do ingresso ao ensino superior.

Palavras-chave: Sentido pessoal. Adolescência. Curso Técnico integrado ao Ensino médio. Psicologia Histórico-cultural. Trabalho.

AMORIM JUNIOR, Jorge Washington de. **Senses credited by IFRO students to the vocational Education and training integrated to Secondary School.** 125 pages Dissertation (Master in Psychology). Foundation Federal University of Rondônia, Porto Velho/RO, 2019.

ABSTRACT

The Federal Institutes of Education, Science and Technology have as one of their goals the promotion of vocational education integrated to secondary school, encompassing both general propaedeutic training and vocational technical training for the world of work. The understanding of how such education occurs from the student's perspective can provide this research with subsidies to guide both pedagogical and administrative work in the design of public policies for vocational education. Therefore, this research established as its main goal to understand the sense that the students of the last year of the Vocational Education in Building Technician course Integrated to secondary school of the Federal Institute of Rondônia (IFRO) ascribe their education. The specific goals were settled as it follows: a) analyzing how or whether curricular organization and subjects from the course articulate propaedeutic and vocational education, from the students' point of view; b) understanding the students' future prospects, towards the preparatory and professional training offered by IFRO; c) identifying convergences and/or divergences between senses credited by the students about their education and the pedagogical-political propositions from the Federal Institute. This research was inspired by the Dialectical and Historical Materialism to guide our analysis procedure, whose theoretical reference is based in particular on Historical-Cultural Psychology. An IFRO campus was delimited as the field of research and four volunteer students, in their senior year in a Vocational Education course integrated to Secondary school, provided the research with data for analysis. In addition, a documentary research was conducted from the Pedagogical Project of the Building Technician Course (PPC) which synthesizes several legislations and guidelines for the Vocational Education integrated to secondary School, as well as the Institutional Development Plan, that offers guidelines to plan the courses offered by the institution. In order to sustain the methodological procedures for this research and support data analysis, we chose the historical-dialectical materialism method so that we could analyze the phenomena historically and concretely, beyond their appearances. The results reveal that at IFRO there are conflicts in the pedagogical proposal when articulating work, science and culture in the perspective of human emancipation, because the students' concrete reality influences how they value, appropriate, deal with experience and the way they credit sense to the study activity in which they are immersed in. Thus, this research has evidenced that the structural duality of this society directly affects IFRO pedagogical practices, as well as the senses formation of the students who believe that such formation puts them in advantage in the competitive scenario of the world of work and the entrance to higher education.

Keywords: Personal Sense. Adolescence. Vocational Education integrated to Secondary school. Historical-cultural psychology. Work.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Sujeitos de pesquisa | 68 |
| Quadro 2 - Roteiro de entrevista com os alunos | 70 |
| Quadro 3 - Missão, visão e valores – PDI-IFRO | 76 |
| Quadro 4 - Princípios filosóficos, epistemológicos e teórico-metodológicos – PDI-IFRO..... | 78 |
| Quadro 5 - Estrutura e informações do PPC..... | 84 |

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

| | |
|--------|---|
| APL | Arranjos Produtivos Locais |
| CEP | Comitê de Ética em Pesquisa |
| CONSUP | Conselho Superior |
| CPA | Comissão Própria de Avaliação |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| EBTT | Ensino Básico, Técnico e Tecnológico |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EM | Ensino Médio |
| EP | Educação Profissional |
| EPT | Educação Profissional e Tecnológica |
| IFRO | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia |
| IFs | Institutos Federais |
| MEC | Ministério da Educação |
| PDI | Plano de Desenvolvimento Institucional |
| PPC | Projeto Pedagógico do Curso |
| RFECT | Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia |
| RFEPT | Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica |
| SETEC | Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica |
| SINAES | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UNIR | Universidade Federal de Rondônia |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 12 |
| 2 EDUCAÇÃO E TRABALHO PARA A FORMAÇÃO HUMANA: A PROPOSTA DOS INSTITUTOS FEDERAIS | 16 |
| 2.1 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA..... | 16 |
| 2.2 O TRABALHO E A HUMANIZAÇÃO | 19 |
| 2.3 O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO | 26 |
| 3 ADOLESCÊNCIAS, TRABALHO E SENTIDO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR | 43 |
| 3.1 ADOLESCÊNCIAS E A PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO..... | 43 |
| 3.2 SIGNIFICADO E SENTIDO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA ADOLESCÊNCIA..... | 52 |
| 4 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO | 61 |
| 4.1 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO | 61 |
| 4.2 PERCURSO METODOLÓGICO | 64 |
| 4.3 CAMPO DE PESQUISA | 65 |
| 4.4 SUJEITOS DE PESQUISA..... | 67 |
| 4.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E INSTRUMENTOS | 70 |
| 4.5.1 Entrevistas | 70 |
| 4.5.2 Documentos formais..... | 71 |
| 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO | 73 |
| 5.1 PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI | 73 |
| 5.2 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO..... | 83 |
| 5.3 SENTIDOS ATRIBUÍDOS À FORMAÇÃO ESCOLAR PROFISSIONAL PELOS ADOLESCENTES | 89 |
| 5.3.1 Análise das entrevistas..... | 90 |
| 5.3.1.1 Base comum x base profissionalizante: A integração ou cisão do Ensino Profissionalizante e Ensino Médio no dia a dia do estudante | 90 |
| 5.3.1.2 O sentido de minha formação: humanização x alienação | 93 |
| 5.3.1.3 Instrumentalização para o trabalho: perspectivas de futuro | 100 |
| 5.4 ENTRE AS PROPOSTAS FORMATIVAS E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS ... | 104 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 110 |
| REFERÊNCIAS..... | 116 |
| ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP | 122 |
| APÊNDICE A - TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO | 125 |
| APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 127 |

1 INTRODUÇÃO

O interesse em desenvolver esta pesquisa surgiu da minha experiência profissional como professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) por ministrar aulas em distintas modalidades, tais como cursos técnicos integrados ao Ensino Médio (E.M.), cursos técnicos concomitantes ao E.M., cursos de graduação e *Lato Sensu*, o que me levou a perceber as diferentes características do público atendido nos diferentes períodos do desenvolvimento humano.

Fui instigado pela observação na prática da docência a buscar, mesmo que informalmente, algum entendimento quanto ao processo formativo do adolescente ao estudar em uma instituição de ensino que se propõe a oferecer educação integral, unificando a educação básica à educação profissional.

Martins (2013) argumenta que a educação escolar desempenha um papel fundamental no percurso do desenvolvimento humano. A partir dessa perspectiva, espera-se que um curso técnico profissional integrado ao Ensino Médio, por se tratar também da Educação Básica, prepare o estudante não somente com vistas ao mercado de trabalho, mas também à formação humana, auxiliando o adolescente a desenvolver-se como indivíduo, como cidadão e como profissional e a se relacionar com o trabalho.

A educação para o mundo do trabalho está prevista na legislação nacional. Neste sentido, o artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988) garante à sociedade o desenvolvimento pleno da pessoa que deverá ser preparada tanto para o exercício da cidadania quanto para a sua qualificação para o trabalho (BRASIL 1988).

Como uma forma de entrar em conformidade com os anseios desse artigo, foi sancionada a Lei de nº 11.892/08 (BRASIL, 2008) de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, designados a promover uma educação integral, que supere a dicotomia entre formação propedêutica e formação profissional, ofertando a Educação Profissional técnica integrada ao Ensino Médio ou, ainda, nas modalidades concomitante ou subsequente ao Ensino Médio.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) também prevê a preparação para o trabalho e para a cidadania como objetivos a serem atingidos ao final da Educação Básica, conforme estabelecido na Constituição Federal

de 1988. A partir de sua última alteração, com a Lei nº 13.415 (BRASIL, 2017), as escolas de Ensino Médio, públicas e privadas, também poderão oferecer a formação profissional e técnica como um itinerário formativo, podendo ser uma única opção ofertada dependendo das condições da escola.

De acordo com a Lei de nº 11.892/08 os Institutos Federais (IFs) podem ofertar todas as modalidades da Educação Profissional (EP), visando à formação integral do cidadão. Neste contexto, os Institutos Federais (IFs) constituem-se como um arranjo educacional que “[...] abre novas perspectivas para o ensino médio-técnico, por meio de uma combinação do ensino de ciências, humanidades e educação profissional e tecnológica”. (SILVA, 2009, p. 8-9).

O público-alvo do curso técnico integrado ao Ensino Médio é constituído predominantemente por adolescentes entre 15 e 19 anos. O período da adolescência, em diversas sociedades, é marcado por mudanças e transformações biológicas e socioculturais, conforme explica Dragunova (1973). Na sociedade capitalista, desde a modernidade, a escolha da futura atividade profissional apresenta-se como um evento significativo neste momento.

A partir disso, as questões que se colocaram como relevantes para o delineamento desta pesquisa foram: Quem são os estudantes ingressantes dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio? Como eles atribuem sentido à formação no Instituto Federal Tecnológico? No último ano de estudo, eles se sentem preparados para o mundo do trabalho ou para a continuidade da formação no ensino superior? Tais perguntas são relevantes não somente para o planejamento do trabalho educativo, mas inclusive para a concretização da política de permanência e êxito do IFRO, elaborada a partir da solicitação da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação, que objetiva reduzir o índice de evasão e a retenção nos Institutos Federais. Conhecer o perfil do adolescente que egressa o IFRO, bem como compreender a formação desse indivíduo, pode orientar o estabelecimento de estratégias pautadas nas condições concretas dos indivíduos em formação, visando a permanência e o êxito, a aplicação de recurso e o redirecionamento de práticas pedagógicas que atendam às necessidades formativas autênticas dos estudantes, ou seja, para além de dados meramente quantitativos que, muitas vezes, não são capazes de demonstrar a dimensão objetiva e subjetiva da permanência e do êxito, em busca da promoção de uma formação integral que o forme para si e para a vida em sociedade.

Esta pesquisa teve como objetivo principal compreender o sentido que os estudantes do último ano do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio do IFRO atribuem à sua formação. Para esse fim, os seguintes objetivos específicos foram estabelecidos: a) analisar a organização curricular e as disciplinas do curso, de modo a compreender como/se ocorre a articulação da educação propedêutica e profissionalizante, sob o ponto de vista dos estudantes; b) compreender as perspectivas de futuro dos estudantes, diante da formação proporcionada pelo IFRO; c) identificar convergências e/ou divergências entre os sentidos atribuídos pelos educandos acerca da formação e as propostas político-pedagógicas do Instituto Federal.

Pretendemos com esta pesquisa fornecer subsídios aos educadores, no sentido de orientar sua prática docente e de promover uma melhor compreensão das relações sociais e históricas desse período de desenvolvimento humano nesta cultura, considerando a maneira como a sociedade se organiza no sistema capitalista e suas implicações na elaboração de políticas públicas para a educação profissional.

Esperamos também que, nossos educadores e docentes, munidos dessa análise e compreensão, possam intervir de tal sorte que os resultados buscados por esta política pública possam contribuir de forma mais efetiva no processo educativo de Educação Profissional de jovens do país.

Além disso, buscar a compreensão das questões que envolvem a adolescência poderá prover maiores esclarecimentos para o entendimento de suas implicações na vida do indivíduo durante sua formação na Educação Profissional integrada ao Ensino Médio.

Organizamos o trabalho em quatro seções, sendo as duas primeiras de referencial teórico para sustentar nossas análises. A Seção 1 trata de conceitos sobre educação e trabalho, a partir de questões sobre a natureza e finalidades dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como discussão teórica sobre o trabalho e o papel da educação escolar na formação do indivíduo. A Seção 2 discute conceitos teóricos sobre adolescência, trabalho e sentido na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Para tanto, apresentamos as definições de adolescência e sua relação com a cultura ponderando a discussão sobre periodização, fundamentada por

autores da escola de Vigotski¹, a relação da adolescência e do trabalho, na perspectiva de Marx e Vigotski, bem como considerações sobre sentido e significado a partir de estudos de Vigotski e Leontiev, dentre outros autores da mesma linha teórica. A Seção 3 apresenta nosso percurso teórico-metodológico, inspirado no materialismo histórico-dialético. A Seção 5 expõe os resultados e discussão dos dados. Nas considerações finais retomamos algumas discussões, aprofundamos nossa reflexão acerca dos questionamentos de pesquisa e buscamos apontar alguns possíveis caminhos.

¹ Neste trabalho, utilizamos a grafia Vigotski nos momentos em que a obra não foi mencionada. Quando a obra foi citada, utilizamos a grafia exata da obra.

2 EDUCAÇÃO E TRABALHO PARA A FORMAÇÃO HUMANA: A PROPOSTA DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Nesta seção, abordaremos a relação entre educação e trabalho. Para tanto, faremos uma descrição do nosso campo de pesquisa, de maneira a explicitar as políticas e diretrizes que orientam o trabalho educativo e, em seguida, abordaremos alguns conceitos sobre trabalho e o papel da educação escolar na trajetória de formação do indivíduo.

2.1 OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), como explicitamos anteriormente, foram criados a partir da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, a qual define, em seu artigo segundo, que

2º Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei. (BRASIL, 2008, s/p).

Pacheco (2010) afirma que o Governo Federal criou os IFs inovando com sua proposta político-pedagógica, na busca de estabelecer uma relação entre educação profissional e tecnológica. Dentre suas diversas possibilidades de oferta, o curso técnico integrado ao Ensino Médio tem por objetivo, conforme o autor: “[...] derrubar barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e a cultura na perspectiva da emancipação humana [...]” (PACHECO, 2010, p. 14).

A partir da forma que os IFs são apresentados à sociedade, percebe-se que eles trazem em sua proposta a desafiadora missão de unificar o que a história da educação brasileira separou ao longo do desenvolvimento humano, a educação propedêutica e a formação técnica profissional.

Araújo e Silva (2017) apresentam uma concepção de ensino médio integrado, pautada na integração em três sentidos, sendo o primeiro a integração de todos os aspectos da vida de um indivíduo, ou seja, a ideia de omnilateralidade, a integração entre educação profissional e educação básica e integração entre conhecimentos.

Ao abordar a visão acerca dos Institutos Federais, Pacheco (2010) afirma que os IFs desempenham um papel fundamental junto à sociedade, que é o de assentar sua prática educacional para atender ao bem-estar social, acima de outros interesses. Nesta visão, esta instituição educacional assume um compromisso social de fomentar a soberania e democracia do país e combater as desigualdades sociais, por meio da promoção de uma educação que busque entrelaçar aspectos culturais, relacionados ao trabalho, à ciência e a tecnologia. Desta forma, Pacheco (2010, p. 16) identifica a instituição como “verdadeiras incubadoras de políticas sociais”, sem desconsiderar os diferentes interesses que tencionam as relações sociais.

Vale salientar que, na ocasião da produção desta obra, Pacheco (2010) era Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação. Seu entendimento partia do comprometimento das instituições educacionais com as políticas de combate às desigualdades e com a inclusão social, a partir de uma compreensão histórica em que a educação se pautava mais em um caráter pragmático para atender as demandas de preparação de mão de obra para as indústrias, ou seja, uma espécie de ditadura hegemônica imposta pelo desenvolvimento industrial.

É nesta perspectiva que a decisão de estabelecer os Institutos Federais como política pública representa trabalhar na superação da representação existente: a de subordinação quase absoluta ao poder econômico. Significa também estabelecer sintonia com outras esferas do poder público e da sociedade, na construção de um projeto mais amplo para a educação pública – com as singularidades que lhe são próprias - passando a atuar como uma rede social de educação profissional, científica e tecnológica (PACHECO, 2010, p. 17-18).

Nesta pesquisa, delimitamos nosso campo ao Instituto Federal de Rondônia (IFRO), e nossos participantes aos adolescentes cursistas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), a fim de compreender a formação humana desses indivíduos, por meio dessas políticas educacionais. A descrição e a delimitação do campus pesquisado serão posteriormente abordadas na Seção 3 (Referencial teórico-metodológico).

O resgate histórico da promoção de uma educação pragmática e instrumental para atender às exigências da indústria é de fundamental importância para compreendermos em que momento ocorre a cisão entre a educação básica e a

educação profissional e as razões pelas quais defendemos que sejam reunificadas, na superação das dicotomias.

Moura (2007, p. 5) explica que a educação profissional “[...] geralmente de caráter mais instrumental é permitida aos filhos das classes populares, enquanto a educação básica, de caráter mais propedêutico, é dirigida à formação das elites.”

Nesse resgate histórico, adotamos como categoria estruturante a dualidade que sempre esteve presente na educação básica nacional, principalmente em sua etapa final, entre cultura geral e cultura técnica; e formação acadêmica/academicista e formação profissional/formação para mercado. (MOURA, 2007, p. 5).

O autor apresenta a discussão relativa à integração entre o ensino médio e a educação profissional com uma nova perspectiva, a fim de superar a dualidade histórica entre educação básica propedêutica e formação profissional.

Moura (2007) argumenta que a educação profissionalizante no Brasil tem sua origem em 1809, quando acontece a promulgação de um Decreto do Príncipe que seria o futuro D. João VI, inaugurando o Colégio das Fábricas. A partir de então, o estado passou a criar instituições que promovessem a formação profissionalizante no Brasil; entretanto, a proposta inicial era de cunho assistencialista e visava recrutar crianças desfavorecidas para receber tal formação. Neste sentido, Moura (2007, p. 6) afirma que “Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária [...] e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria, etc.”

Desta forma, a dualidade entre a educação básica e a educação profissional se coloca diretamente ligada ao aspecto econômico, estabelecendo uma cisão entre a classe trabalhadora, que deveria estar preparada para exercer as funções instrumentais do trabalho, e a classe dominante. Conforme explicado por Moura (2007), a organização estrutural da educação brasileira chega aos anos de 1930 inteiramente dual e essa diferenciação ocorria desde os anos iniciais da educação básica.

Nessa perspectiva, compreendemos que, em sua proposta política, os IFs surgem com o compromisso de reunificar a educação básica e a educação profissional, buscando superar a dualidade que se constituiu ao longo da história da educação brasileira.

Mas que funções o trabalho desempenha na formação do indivíduo, de modo geral, e, mais especificamente, na formação escolar? Apontar algumas respostas a tal questão, sob inspiração do materialismo histórico e dialético, será nosso objetivo na subseção subsequente.

2.2 O TRABALHO E A HUMANIZAÇÃO

O trabalho pode ser conceituado sob diferentes perspectivas teóricas filosóficas e sociológicas. Para Marx e Engels (1998), trata-se de uma categoria central da vida humana e constituinte de sua formação geral.

Marx e Engels (1998) nos apresentam o trabalho como atividade que nos distingue dos demais animais, atividade que permite aos humanos transformarem a natureza e a si mesmos a fim de atender suas necessidades e garantir a perpetuação da espécie.

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 1998, p. 10-11).

Marx ocupa-se, ao longo de sua vida e de suas obras, da compreensão e da apresentação dos fenômenos estudados a partir das construções das relações concretas entre seres humanos, característica do materialismo histórico dialético, no qual o polo de prevalência na unidade dialética superestrutura-infraestrutura reside na base material, ou seja, Marx e Engels (1998) destacam a importância das condições sociais concretas na construção do movimento histórico.

Marx estuda e inspira-se na dialética do filósofo alemão Hegel, que postula a noção de que a dialética é a lei que determina e estabelece a auto manifestação da ideia absoluta. Para Hegel, a dialética é responsável pelo movimento em que uma ideia sai de si própria (tese) para ser uma outra coisa (antítese) e depois regressa à sua identidade, se tornando mais concreta, ou seja, podemos depreender que Marx e seu materialismo histórico dialético em oposição a Hegel, não concorda com a dialética idealista na qual o idealismo, e não as condições sociais concretas, são

preponderantes na construção do movimento histórico. Dessa forma, Marx e Engels (1998, p. 9) explicam que:

A primeira concepção filosófica de Marx não podia deixar de ser idealista. Assimilou a ética do imperativo categórico de Kant e o princípio da atividade subjetiva de Fichte. Aceitou a ideia hegeliana na versão que lhe davam os *jovens hegelianos*, isto é, os hegelianos de oposição.

Se Marx devia começar sua trajetória filosófica pela filosofia idealista dominante, não o fez sem imprimir já neste ponto de partida características pessoais, que se desenvolveriam através de sua vida. As características da crítica sempre despertam e do impulso para a prática.

O enfoque crítico era estimulado pelo próprio fato da desagregação da escola hegeliana. Dentro dos quadros dela, as orientações divergiam e as discussões se acirravam, conforme se privilegiava este ou aquele aspecto do sistema (a Substância, a Autoconsciência etc.).

Nessa perspectiva, buscamos apresentar, ao longo desta seção, a compreensão de trabalho humanizador bem como o trabalho alienado. Nossa pesquisa, inspirada em Marx e Engels (1998) se posiciona apresentando o trabalho humanizador como aquele que garante ao indivíduo a possibilidade de transformar a natureza e a si mesmo na busca da reprodução da vida individual bem como a vida social, atividade pela qual deveríamos nos conectar com o mundo, fazer parte do universo social, compreender nosso papel neste universo e o processo de produção em sua íntegra e não apenas um fragmento isolado e desconexo.

Marx e Engels (1998) buscam, por meio do materialismo histórico dialético, apresentar uma leitura do modo de produção burguês, analisando e descrevendo o trabalho a partir das relações, condições e circunstâncias constatadas na concreticidade da vida e das relações materiais, abrindo mão de fetichismos, dogmas, religiosidade ou qualquer embasamento que propusesse que a infraestrutura fosse motivada ou construída inicialmente pela superestrutura. Assim, os autores buscam, ao longo de suas vidas e obras, desvelar como as relações de produção acontecem no modelo capitalista e nos contemplam com suas elaborações que nos instigam a refletir sobre o trabalho no referido modelo ideológico.

Duarte (2004) explica que o trabalho é uma atividade que se tornou possível à humanidade a partir de um salto qualitativo na espécie humana e que a diferencia dos demais animais, tendo em vista que os seres humanos produzem os meios para a satisfação de suas necessidades, enquanto qualquer outra espécie age para atender diretamente suas necessidades, ou seja a diferença é que os animais atuam para

atender suas necessidades imediatas, enquanto os seres humanos realizam uma atividade mediada pela produção de instrumentos. O autor explica algumas formas de relação trabalhista ao longo da história da humanidade, que perpassam do feudalismo até a força de trabalho como mercadoria na sociedade capitalista, conceito apresentado inicialmente por Karl Marx.

Somos convidados por Duarte (2004) a imaginarmos um grupo de pessoas, em um passado longínquo, transformando uma pedra em algo perfurante ou cortante para possibilitar a caça e, desta forma, atender a necessidade de alimento e garantir a sobrevivência. Neste exercício proposto pelo autor, temos a oportunidade de compreender que, entre o indivíduo e o atendimento de sua necessidade de se alimentar, existe antes o imperativo de compreender a ferramenta que corta ou fura, desenvolver habilidades para a manufatura no ato de transformar a pedra em algo cortante, a necessidade de compreender a natureza para encontrar sua presa e lidar com outros seres humanos. Nesse sentido, a caça, como atividade social e coletiva, pauta-se também no uso da linguagem, como organizadora de tal atividade que, em última instância, é completamente mediada tanto por ferramentas psíquicas como ferramentas materiais que são construídas social e historicamente e são apreendidas no desenvolver das atividades que são tipicamente humanas.

Por meio desse processo de objetivação, a atividade física ou mental dos seres humanos se transfere para os produtos dessa atividade. Aquilo que antes eram faculdades dos seres humanos se torna, depois do processo de objetivação, características por assim dizer “corporificadas” no produto dessa atividade, o qual, por sua vez, passa a ter uma função específica no interior da prática social. Um objeto cultural, seja ele um objeto material, como por exemplo um utensílio doméstico, seja ele um objeto não material, como uma palavra, tem uma função social, tem um significado socialmente estabelecido, ou seja, deve ser empregado de uma determinada maneira (o fato de que o objeto cultural tenha, muitas vezes, mais de uma função não altera a regra de que sua existência está necessariamente ligada à prática social) (DUARTE, 2004, p. 49-50).

Duarte (2008) pontua que, quanto ao salto qualitativo da espécie humana, o começo é uma condição ontológica qualitativamente aprimorada. Com essa observação, o autor evidencia que, em algum momento da história da humanidade, cuja base e origem são biológicas, e que, na perspectiva de Marx, não deve ser desprezada ou diminuída, também por um processo de incorporação, o mesmo supera essa fase em seu processo evolutivo e passa a elaborar e construir uma vida

histórica social; esse salto qualitativo não apresenta, como já foi dito, uma ruptura com sua condição biológica. Entretanto, o ser humano começa a transformar, por meio do seu trabalho, a natureza na busca de satisfação de suas necessidades, explicando, assim, a transformação de sua configuração, ou seja, o ser humano, que é um ser natural (biológico) e um ser social, sem desprezar qualquer uma das condições, supera sua condição exclusivamente biológica, sem dicotomia, e pelo processo de incorporação passa, nesse processo de evolução e superação ontológica, a ser uma espécie histórico cultural.

O autor assevera ainda que esse processo histórico de formação do gênero humano tem o trabalho como núcleo, sendo a produção e reprodução de sua atividade vital ou apropriação e objetivação da cultura construída ao longo do processo evolutivo da espécie, o seu fio condutor.

A partir de estudos em Marx e Engels, da obra *A ideologia Alemã*, Duarte (2008) explica o ato de produzir os meios para atender as necessidades humanas, tais como alimentar-se, beber, habitar de forma segura e garantir sua sobrevivência, como o primeiro ato histórico e prossegue explicando que, ao atender essas primeiras necessidades, o ato de satisfazê-las e os instrumentos mentais ou materiais utilizados para tanto conduzem a novas necessidades e são portadores, em si, de história e cultura.

Desta forma, Duarte (2008) esclarece que, nessa unidade dialética de objetivação e apropriação, a apropriação surge, antes de qualquer coisa, na relação em que o ser humano busca, pela sua atividade, dominar a natureza e produzir-se e reproduzir a cultura humana, através do trabalho e em decorrência dele.

O ser humano, pela sua atividade transformadora, apropria-se da natureza incorporando-a a prática social. Ao mesmo tempo, ocorre também o processo de objetivação: o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, pois adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos (DUARTE, 2008, p. 24).

A partir da compreensão da dialética da apropriação e da objetivação apresentada por Duarte (2008, p. 24), compreendemos que a humanidade inaugurou um processo contínuo pois, na medida em que ela tem evoluído, as novas e vindouras gerações passam a ter que se apropriar não somente da natureza, na busca por sua sobrevivência e satisfação, mas também se apropriar “[...] dos produtos culturais da

atividade humana, isto é, apropriação das objetivações do gênero humano [...]", compreendidas e apresentadas pelo autor como os produtos da atividade objetivadora.

Desta forma, o que cria a condição do "ser humano" não se restringe à maneira como defende a sua sobrevivência, mas também à maneira como reproduz sua vida e se reproduz. Neste sentido, pautado em estudos marxianos, Duarte (2008; 2013) explica que o ser humano tem sua origem natural (biológica), entretanto, o indivíduo não pode ser considerado ser humano, na referida perspectiva, apenas por ter nascido na espécie. Ou seja, é a relação entre o gênero humano e os processos históricos que produz a humanização, conforme afirma Duarte (2013); é a relação entre o ato de produzir sua sobrevivência, por meio do trabalho, e satisfazer as necessidades básicas de sua vida que o ser humano cria uma "realidade humana" e se torna humano.

O ser humano, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas de existência, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, posto que a transformação objetiva é acompanhada da transformação subjetiva. A atividade de trabalho cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente. Ao se apropriar da natureza, transformando-a para satisfazer suas necessidades, o ser humano objetiva-se nessa transformação. Por sua vez, essa atividade humana objetivada nos produtos e fenômenos culturais passa a ser ela também objeto de apropriação, isto é, o ser humano deve ser apropriar daquilo que de humano ele criou. Tal apropriação gera nele necessidades humanas de novo tipo, que exigem nova atividade, num processo sem fim. (DUARTE, 2013, p. 26-27).

Podemos depreender, a partir das elaborações de Duarte (2008; 2013), que o indivíduo, nascido na espécie torna-se, efetivamente e gradativamente, ser humano na medida em que ele se apropria da cultura produzida e objetivada ao longo da história da humanidade, uma vez que o indivíduo natural (biológico) e social transcendeu, por superação e em um salto qualitativo ontológico, a uma espécie que, dentro da referida perspectiva, é concebida como histórico-cultural. Desta forma, podemos sintetizar nossos achados até então acerca da proposta desta discussão da seguinte forma: o indivíduo, para tornar-se um ser humano, precisa saber (apropriação) o que a humanidade sabe para fazer o que a humanidade faz (objetivação). Objetivação que não se limita a ferramentas físicas, mas também psíquicas; a linguagem pode ser apresentada, aqui, como um modelo de ferramenta

mental, ou seja, o indivíduo se apropria do patrimônio histórico-cultural já objetivado pela espécie, e objetiva no mundo e em si mesmo o que foi subjetivado.

Nesse sentido, Leontiev (2004) apresenta-nos a noção de que o indivíduo, ao entrar em contato com a realidade humana material, depara-se com o processo sócio histórico; em outras palavras, com os meios, aptidões, saber-fazer para atingir a atividade mediadora entre o ser humano e a natureza.

Leal e Mascagna (2016) chamam nossa atenção para o movimento da sociedade capitalista que produz dificuldades para que a maioria dos indivíduos alcance o desenvolvimento por meio de um relacionamento integral com o gênero humano e suas elaborações feitas no processo sócio histórico. Ainda evidenciam a alienação contida no processo produtivo que reduz o trabalho à atividade que esvazia o indivíduo, que se vê obrigado a sucumbir sempre mais à condição de explorado para garantir sua existência, sem ter acesso às atividades que possam promover o enriquecimento de seu psiquismo.

Neste contexto, Saviani e Duarte (2010) enfatizam que, em uma sociedade construída histórica e socialmente permeada pela divisão e conflito de classes antagônicas, as relações de produção não poderiam deixar de conter traços que, igualmente, separassem o trabalho, trazendo como consequência a já referida dificuldade de objetivação e apropriação que, em outras palavras, nega o acesso à riqueza e desenvolvimento ao conjunto da humanidade.

Compreendemos a complexidade e extensão do tema trabalho alienado, entretanto, buscamos em linhas gerais localizar ou orientar nossa pesquisa e leitor, apresentando o trabalho alienado, segundo Marx e Engels (1998), como atividade que fragmenta a produção e tira do trabalhador a condição de conhecer todas as etapas até o término do produto. Atividade que impede que o trabalhador tenha a possibilidade de apropriar-se da riqueza espiritual e material, conseqüentemente, de objetivar-se no mundo. Naquele momento, os autores se referiam ao sistema fabril, mas reconhecendo que tais características se reproduzem em outras formas de produção. Dessa forma, o trabalhador, sem conhecer todas as etapas da produção, sem conhecer o custo e o valor final do que está produzindo, sem condições de se apropriar das riquezas espirituais ou do que ele mesmo produz, encontra no trabalho algo totalmente alheio, estranho a si.

Nas sociedades divididas em classes antagônicas, os resultados da produção material realizada pelas classes dominadas beneficiam as classes dominantes. No caso da sociedade capitalista, uma parcela considerável dos produtos da atividade de trabalho é incorporada ao capital, ou seja, a apropriação dos produtos da atividade humana dá-se sob uma forma social que aliena esses produtos da classe que o produz (SAVIANI; DUARTE, p. 426).

Essa alienação, tal qual foi apresentada por Saviani e Duarte (2010), inspirada nas obras de Marx, evidencia e nos faz compreender que, para que um indivíduo se desenvolva como um ser genérico, isto é, pertencente ao gênero humano, ele necessita ser submetido à “[...] dialética entre a apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura (aqui entendida como tudo aquilo que o ser humano produz em termos materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, isto é, do trabalho. [...]” (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 426) e que no trabalho alienado, tal como se apresenta na sociedade capitalista, que é dividida por dominados e dominantes, essas riquezas, materiais e não materiais, não podem ser apreendidas e apropriadas completamente.

Para Saviani e Duarte, (2010, p. 427) a superação desta alienação não sugere o fim do trabalho, mas, sim, a promoção de trabalho alienado à autoatividade, o que implica na mudança de quatro aspectos da atividade humana:

[...] a relação do sujeito com os resultados da atividade humana, a relação do sujeito com a sua própria atividade, a relação do sujeito consigo mesmo como ser genérico, isto é, representante do gênero humano, e a relação do sujeito com outros sujeitos. [...] Nesse sentido, o produto do trabalho é a realização efetiva do sujeito, é a transformação da atividade do sujeito em um objeto social. Mas nas condições em que o trabalho ocorre na sociedade capitalista, o produto do trabalho é uma mercadoria que pertence ao capital [...] (SAVIANI; DUARTE, 2010, p. 427).

Enfim, o trabalho deve ser traduzido e compreendido como o processo de humanização, que transforma a natureza na luta pela satisfação de necessidade, e na medida em que as necessidades de sobrevivência são atendidas, novas e mais complexas necessidades vão se formando, envolvendo o indivíduo no processo contínuo de apropriação e objetivação no âmbito das atividades desenvolvidas no contexto social (LEAL; MASCAGNA, 2016).

A seguir, trataremos do papel que a educação escolar desempenha na formação para o trabalho, ao auxiliar o indivíduo a concretizar o processo da apropriação e da objetivação dos conhecimentos desenvolvidos pela humanidade.

2.3 O PAPEL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

Neste subitem, buscaremos relacionar a educação escolar ao processo de humanização abordado na subseção anterior. Partimos da ideia defendida por Martins (2013) de que a educação escolar desempenha um papel central na formação da personalidade do indivíduo nesta sociedade e auxilia na criação de interesses, motivos e sentidos para a vida. Esta pesquisa nos leva também a pensar na necessidade de novos estudos, considerando a implantação de políticas no cenário escolar, sua criação e rápida reestruturação em uma era de incertezas; busca, também, compreender como estas políticas são percebidas e vivenciadas na escola pelos adolescentes, como têm ocorrido essas formações de motivos em relação ao estudo e ao mundo do trabalho.

Vale salientar que, embora as subseções sobre educação, trabalho e humanização estejam alocadas em duas diferentes partes, elas estão organizadas desta forma apenas para efeito didático, com o intuito de facilitar a apresentação das nossas elaborações. Entretanto, posicionamo-nos a partir do entendimento de que não há dicotomia entre os assuntos, pois compreendemos e esforçamo-nos para evidenciar que, na concepção desta pesquisa, a partir de uma perspectiva da formação omnilateral, o indivíduo deverá ser humanizado na mesma medida em que é instrumentalizado para o trabalho e deverá ser instrumentalizado para o mundo do trabalho dentro de um processo de educação que o humanize, pois que humanização e trabalho, enquanto categoria ontológica, não deveriam estar separados, tendo em vista que a educação através do trabalho (e não somente para o trabalho) humaniza. Contudo, também compreendemos que, no caso da sociedade de classes no modelo capitalista, o trabalho aliena e a educação limitada à instrumentalização para o trabalho alienado também torna-se alienante.

É através da educação escolar que a transmissão dos saberes científicos de geração a geração torna-se possível, considerando os avanços e aprimoramentos das tecnologias para a atividade humana. Sendo assim, a escola se configura como *lócus* para a apropriação do saber científico, ou seja, um lugar onde os conhecimentos mais ricos e elaborados devem ser socializados e, conforme elucida Duarte (2004), capaz de possibilitar a apropriação da herança de conhecimentos construídos no processo histórico, almejando a superação da sociedade capitalista que se apresenta, segundo o autor, como um modelo alienante e produtor de exploração.

A formação integral do indivíduo torna-se objeto da educação escolar, tendo em vista que se espera mais que a preparação para a realização de atividades técnicas que atendam às demandas do mercado, mas a formação em um sentido mais amplo, que promova o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, conforme Martins (2013) pontua, a partir dos estudos de Vigotski e de autores de sua escola. Nossa pesquisa compreende que a formação técnica profissionalizante é também promotora do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, entretanto, é mister destacar que há diferentes graus de alienação e humanização, ou seja, não existe uma educação completamente emancipadora ou totalmente alienante. Dessa forma, precisamos estar atentos e vigilantes para não promover uma educação com baixo potencial de desenvolvimento do psiquismo, que se restrinja à instrumentalização e apropriação de técnicas para as demandas mercadológicas mais coladas ao cotidiano. Devemos, como a própria teoria preconiza, demandar do psiquismo humano para que, através dessas demandas, ele possa alcançar níveis mais elevados de desenvolvimento, apropriando-se das riquezas espirituais construídas social, cultural e historicamente, tornando possível a humanização aos sujeitos através da apropriação e objetivação do conhecimento.

A educação profissional, em especial aquela integrada à Educação básica, apresenta-se como um desafio, já que se coloca em tensão entre “o projeto de educação profissional” e o “[...] projeto que busca construir a emancipação da classe trabalhadora”, conforme Frigotto (2001, p. 79-80):

O desafio é, pois, o de termos a capacidade coletiva de distinguir o projeto de educação profissional patrocinado pelos organismos internacionais – Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, etc. – do projeto que se busca construir, em diferentes espaços de nossa sociedade, numa perspectiva de emancipação da classe trabalhadora.

Tal afirmação nos remete à reflexão sobre a educação em geral e sobre a educação profissional, bem como as contraposições dos enfoques na busca por adequar os indivíduos ao modelo liberal vigente em relação aos enfoques que buscam a transformação social. Neste sentido, Araújo e Rodrigues (2010, p. 51) afirmam que “[...] tais abordagens consubstanciam em nossa sociedade, prioritariamente, dois projetos antitéticos de formação de trabalhadores: uma pedagogia focada no trabalho e outra pedagogia focada no capital”.

Pautados em literatura de base marxista, Araújo e Rodrigues (2010) nos apresentam ainda que, nesse referido momento, o formato taylorista de gestão e organização do trabalho cede lugar ao modelo toyotista de produção que segue uma lógica de acumulação flexível e esclarece que ambos os padrões inspiram modelos de formação profissional que se pautam na noção de competências, e por assim serem, atendem a lógica do capital.

[...] sob essa perspectiva tem se dado a configuração da escola brasileira destinada aos trabalhadores, à classe destituída dos meios e objetos de produção: uma educação que lhe propicia tão-somente os requisitos mínimos para manusear os parafusos da fábrica [...] (ARAÚJO; RODRIGUES, 2010, p. 51).

Segundo os autores, a educação integral deve garantir conhecimentos que venham da “*societas rerum*”, que refere-se à sociedade do conhecimento/informação, de modo a garantir que desenvolvam conhecimentos científicos necessários para dominar e transformar a natureza, assim como os da “*societas hominum*”, que é a sociedade política e civil, promovendo uma consciência sobre seus direitos e deveres, envolvendo-os na vida política e civil.

Neste contexto, vale destacar o que entendemos por educação integral e uma educação pragmática, mais voltada para a aprendizagem de técnicas e manipulação de instrumentos técnicos. Assim, cabe discutir os paradigmas de competências, dentro de um recorte temporal, que foram, segundo Kuenzer (2000), balizadores para a educação, na perspectiva liberal, elaborar suas estratégias, a fim de atender as demandas para suprir o modo produtivo vigente com indivíduos preparados para tomar seu lugar no mundo do trabalho nesta ordem organizacional de produção. Sem a pretensão de nos aprofundarmos, trouxemos alguns aspectos levantados pela autora, mais pertinentes ao nosso objetivo, que pudessem nos oferecer sustentação para algumas elaborações que, posteriormente, serão apresentadas em nossas considerações finais no que tangem às expectativas relacionadas ao conceito de mundo, como ele é concebido, e às repercussões na formação do indivíduo que atenda essa elaboração de mundo. Para tanto, iniciaremos o pensamento de Kuenzer (2000, p. 16-17) trazendo a seguinte excerto:

[...] citando Aristóteles, a ninguém ocorreria pensar que uma proposta de educação das jovens gerações não expressasse uma proposta de governo que, por sua vez, corresponde a uma concepção de sociedade e de homem que é fruto da opção política de um grupo que

ocupa o poder em decorrência da correlação de forças historicamente dadas.

Desta forma, compreendemos que, de maneira absolutamente sucinta, neste recorte temporal ao qual nos referimos inicialmente, Kuenzer (2000) apresenta-nos uma comparação entre as demandas de formação do sujeito no âmbito dos modelos taylorista/fordista e o de acumulação flexível/toyotismo e as repercussões que cada modelo impõe, bem como as expectativas lançadas à educação, no que diz respeito às pedagogias, ao munir os educandos com o conteúdo e competências que atendam as particularidades de cada modelo de produção que, em última instância, no modelo liberal, impacta ou repercute, nas escolhas e comportamentos sociais.

Nossa pesquisa apresenta a compreensão, a partir das contribuições de Kuenzer (2000), de que ambos os modelos supracitados têm o mesmo senhor, ou seja, atendem as demandas liberais (multiplicação do capital). No entanto, cada um deles exige da educação dos indivíduos formação que atenda práticas diferentes, o que impacta sobremaneira na forma como os educadores e pedagogias se articularam para atender tais demandas.

[...] ao mesmo tempo, já não se entende possível a formação profissional sem uma sólida base de educação geral, exigindo-se a superação da ruptura historicamente determinada entre uma escola que ensine a pensar, por intermédio do domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, e uma escola que ensine a fazer, pela memorização de procedimentos e do desenvolvimento de habilidades psicofísicas; em decorrência, a acumulação flexível demanda a superação de um paradigma dual, que polariza técnicas e humanidades, apontando a educação tecnológica como uma síntese possível entre ciência e trabalho (KUENZER, 2000, p. 18).

Essa afirmação auxilia-nos a compreender que “[...] as mudanças ocorridas no mundo do trabalho apontam para uma nova forma de relação entre ciência e trabalho [...]” (KUENZER, 2000, p. 18), pois que as demandas atuais exigem do sujeito conhecimentos que associem funções psíquicas superiores e competências para tomar decisões diante da imprevisibilidade das ocorrências no ato de trabalhar. A autora ainda assevera que estes conteúdos e competências requerem agilidade, originalidade, embasamento teórico, e que são compostos de elevado nível de enredamentos de conhecimentos pelo fato de exigir interdisciplinaridade no fazer laboral, o que se apresenta como forte característica das demandas do modelo de

produção flexível que também traz em si o avanço tecnológico como mais um aspecto que evolui em progressão geométrica e intensifica ainda mais as expectativas lançadas a esse novo indivíduo, à nova forma de produzir.

Essa nova realidade exige novas formas de mediação entre o homem e o conhecimento, que já não se esgotam no trabalho ou no desenvolvimento da memorização de conteúdo ou formas de fazer e de condutas e códigos éticos rigidamente definidos pela tradição taylorista/fordista, compreendida não só como forma de organização do trabalho, mas da produção e da vida social, na qualidade de paradigma cultural dominante nas sociedades industriais modernas (KUENZER, 2000, p. 19).

Essas contribuições apresentadas pela autora nos remetem a reflexões que trazem grande preocupação quanto às suas repercussões em nossos educandos, uma vez que o novo modelo de produção, a acumulação flexível, requer uma formação dos trabalhadores que, segundo Kuenzer (2000), lhes exige uma educação que prepara o educando para executar tarefas instrumentais que bem como resolver problemas de grande complexidade e com agilidade. Assim, apresentamos aos nossos leitores que a dinâmica no modelo de produção vigente carrega um conflito com o modelo ideológico liberal, pois que a riqueza espiritual (intelectual) não está, em sua dualidade estrutural, disponível para a maioria dos indivíduos nesta sociedade de dominantes e dominados. A seguinte citação fornece sustentação para nossas elaborações.

A dualidade estrutural que determinou duas redes diferenciadas ao longo da história da educação brasileira tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho; pretender resolvê-la na escola, por meio de uma nova concepção, é ingenuidade ou má-fé (KUENZER, 2000, p. 21).

Nessa perspectiva, nossa pesquisa aponta para o fato de que tanto o paradigma de competência fordista/taylorista quanto o novo paradigma da acumulação flexível na elaboração do sentido atribuído a sua formação, orientam nossos educandos a relacionarem o conteúdo de suas ações a um salário e à monetarização desta ação, sem conseguir, pela natureza de nossa lógica social, dar um sentido pessoal a mesma, ou seja, não relaciona a ação com o motivo da atividade, como seria em uma construção social plena de conteúdo que traria resultados equitativamente distribuídos aos membros desta sociedade. Entretanto, compreendemos que o que era difícil tornou-se ainda pior, pois que as novas

demandas favorecem ainda mais aqueles que tem acesso a uma educação que produza um menor grau de alienação, considerando que não existe emancipação ou alienação absoluta, existe sim uma educação que prepara a classe dominante que, da mesma forma reproduz a desigualdade e conflitos que marcam esta sociedade. Fazendo uso das contribuições deste pequeno recorte do trabalho de Kuenzer (2000), damos continuidade no encadeamento de ideias que possam auxiliar nas nossas elaborações, no que diz respeito ao sentido atribuído por nossos sujeitos de pesquisa a suas formações no IFRO.

Uma vez apresentado o contexto e desafios que permeiam o cenário educacional em um mundo regido essencialmente pelo capital e suas demandas, segundo os autores citados, nossa pesquisa busca proporcionar, a partir desse ponto, uma perspectiva que traz uma visão ontológica da humanidade e as repercussões no desenvolvimento do indivíduo e da própria espécie.

Para darmos sequência ao assunto e nos aprofundarmos na discussão sobre a importância da educação escolar para a humanização do indivíduo, precisamos manter o foco na questão que já foi apresentada até aqui; em outras palavras, a apropriação e subjetivação como um processo contínuo, assim como compreender e enfatizar o que Duarte (2008) aponta, ao asseverar que relações sociais são, ou pelo menos estão, alicerçadas dentro de uma lógica de capital, neoliberal, e que segue um padrão que Marx nos apresenta, na leitura do autor, como uma cultura de dominação, onde, invariavelmente, ocorre conflito de classes e interesses.

Nesse contexto, Duarte (2013) alerta-nos quanto à necessidade de olharmos para o ser humano em um contexto no qual existe a divisão social do trabalho, desenvolvimento este contraditório ao da atividade humana, que possibilita a humanização e alienação em diferentes níveis. Isso acontece pelo fato de não haver, explica o autor, nesse modelo social, uma vida humana homogênea, não há uma sociedade com as mesmas características, mas, sim, diferentes formas de vida humana, grande desigualdade que marca a condição que radica na luta de classes, na propriedade privada, na divisão social do trabalho e na apropriação da riqueza espiritual e material da humanidade. Assim sendo, compreendemos que cada ser humano só será humanizado ou alienado a partir das condições concretas vivenciadas dentro das relações promovidas pelas mediações de cada classe social neste cenário conflitante.

Tal apontamento se faz necessário na medida em que a Psicologia-Histórico Cultural se pauta no materialismo dialético de Marx, o que, em outras palavras, significa dizer que a realidade concreta da sociedade deve ser revelada e descrita. Ao abordar o assunto, Duarte (2008, p. 41) nos apresenta o seguinte pensamento quanto à Psicologia Histórico Cultural e Vigotski, seu precursor:

O autor fazia um paralelo entre essa teoria psicológica mediadora e o materialismo histórico, pois este também tem o papel de estabelecer as necessárias mediações entre o materialismo dialético e a análise das questões concretas, neste caso, as questões concretas da história das sociedades e de cada formação social específica, como o capitalismo, estudado de forma científica por Karl Marx.

Depois de toda a exposição de ideias neste subitem, e apoiados pela Pedagogia Histórica-Crítica, podemos, com mais subsídios, compreender a relevância e o potencial que a educação escolar tem na promoção do desenvolvimento pleno das sociedades ao longo da evolução da espécie humana. De forma planejada, sistematizada e intencional, a educação está ou deveria estar imbuída do objetivo de transmitir o conhecimento produzido, objetivado ao longo da história do gênero humano, oferecendo, assim, as devidas condições de humanização que cada indivíduo tem ou deveria ter afim de participar efetiva e integralmente da sociedade, através do desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores, acessando o conhecimento (MARTINS, 2013; SAVIANI, 2011).

Saviani (2011) nos explica que, na visão marxista, o trabalho é concebido como uma atividade vital do ser humano, que assegura sua vida e de sua espécie e é gerador da dinâmica de transformação desse. A partir desta perspectiva, o autor afirma que o trabalho educativo “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2011, p. 13), capaz de produzir nos indivíduos essa humanização, de instrumentalizá-lo para o posicionamento social, político e ideológico, e transformá-lo, através da socialização do conhecimento científico, parte que compõe a socialização dos meios de produção e, assim, criar condições que contribuam com a possibilidade de superação das relações de dominação da sociedade capitalista.

Para Leontiev (2004), é através do trabalho que conhecimentos são transmitidos de geração a geração, tendo em vista que se constitui como uma

atividade produtiva, e é ele que nos auxilia a compreender como se dá essa transmissão e sua relação com o desenvolvimento humano, condicionada às leis sócio históricas. O autor explica que, neste processo, o ser humano é identificado como um sujeito de trabalho. Daí compreendemos a relação entre educação, humanização e trabalho. Como atividade vital do ser humano, o trabalho é uma categoria central na visão marxista, mediadora e geradora de conhecimentos.

Nessa perspectiva da pedagogia Histórico-Crítica, conforme apontado por Saviani (2011), a escola tem o papel de efetivar a mediação entre o saber espontâneo, da vida cotidiana dos indivíduos e o saber sistematizado - o conhecimento escolar. Neste contexto, o papel do professor é o de planejar, organizar e transmitir esse saber sistematizado aos alunos, oportunizando que eles se apropriem do conhecimento. Esse conhecimento escolar deve ser constituído de riqueza científica e cultural produzida pela humanidade, ao longo de seu desenvolvimento histórico. Ensinar este conhecimento escolar aos alunos, ultrapassando seu cotidiano alienante, é oferecer uma educação democrática, promover socialização do conhecimento e instrumentalizá-los para a luta pela superação do capitalismo e das relações produzidas por ele e, mais que isso, esse conhecimento é fundamental para o processo de transformação do próprio ser humano. Nesta perspectiva, Duarte *et al.* (2012, p. 3959) assevera que este se trata de um processo de “superação por incorporação” na qual “[...] segundo Vigotski, os conceitos científicos operam essa transformação no pensamento da criança e do adolescente a partir da base formada pelos conceitos espontâneos”.

Na contramão da proposta de educação defendida pela Pedagogia Histórico-Crítica, estão as chamadas pedagogias do “aprender a aprender”, cujos valores centram-se no desenvolvimento de competências e habilidades, de formar indivíduos com grande capacidade de adaptabilidade para o sistema capitalista e nas quais os conteúdos são orientados pelos interesses, necessidades e cotidiano dos estudantes, de certa forma, aprisionando-os na realidade em que estão inseridos, nas demandas mercadológicas imediatas.

Nesse sentido, Duarte (2006) elenca os quatro posicionamentos valorativos dessas pedagogias, sendo eles: 1) desvalorização do ato de ensinar e da transmissão de conteúdo, uma vez que hierarquiza o conhecimento transmitido e o conhecimento construído pelo próprio indivíduo, sendo ao último atribuído o status de melhor; 2) desvalorização do conhecimento produzido pela sociedade, na medida em que coloca

o método de aquisição de conhecimento como mais importante que o próprio conhecimento produzido pela ciência; nesta perspectiva, o processo de construção do conhecimento, desenvolvido a partir de métodos, atitudes e competências é mais importante; 3) desvalorização do papel da escola considerando sua diretividade e intencionalidade pedagógica – na medida em que submete o trabalho pedagógico aos interesses e necessidades espontâneas, da prática cotidiana; 4) desvalorização da educação emancipadora e crítica, na medida em que atribui à educação escolar o papel principal de formar indivíduos com capacidade adaptativa às exigências do capital.

Duarte (2006) argumenta que a teoria vigotskiana foi apropriada em diversos aspectos pelas ideias neoliberais e pós-modernas para atender ao capital, inculcando no pensamento pedagógico a “epistemologia implícita” ao ideário neoliberal. Para ele, o “aprender a aprender” tornou-se mais do que um lema e passou a ser o “verdadeiro símbolo” das pedagogias mais inovadoras e que atendem às necessidades para o século XXI, que tem como cerne uma proposta altamente, ou meramente, adaptacionista.

Neste contexto, vale também trazer o papel da escola na visão de Gramsci, o qual também compreendia que a escola deveria ter uma função de emancipar os indivíduos, articulando os conhecimentos e superando as dicotomias entre educação para o trabalho e educação para a vida. Jesus (2005, p. 87) argumenta que, para Gramsci, a Escola é “[...] todo tipo de instituição ou organização cultural, cujo objetivo seja trabalhar para criar e desenvolver a “cultura” e formar a consciência das massas [...]”. Assim, Jesus (2005) convida o leitor a compreender que a “Escola Não-Formal” vai além dos muros, paredes, curriculum e todos os instrumentos que compõem o que a sociedade contemporânea entende por Escola e apresenta a concepção de Gramsci de escola como “associações de cultura”, os “clubes de vida moral”, as escolas da “fábrica”, do “partido”, da “igreja”, etc.”.

Por isso, é muito importante acompanhar a práxis gramsciana no campo da educação, considerando também sua participação nas atividades da escola informal, isto é, a escola que se desdobra em várias instituições em uma ação permanente de educar (JESUS, 2005, p. 87).

Gramsci, apoiado nos pressupostos Marxianos, disseminava a opinião de que a escola tinha que superar a função de garantir a dominação de poucos, pois que, ao

afastar a socialização do conhecimento já produzido pela humanidade a todos, apenas reforçava e perpetuava a divisão de classes constituída no sistema capitalista. Jesus (2005) ainda explica que Gramsci compreendia a escola formal como um instrumento útil de formação de uma cultura, podendo também ser um instrumento de perpetuação da hegemonia.

Gramsci estava convencido de que a estrutura da sociedade ocidental exigia, para se chegar à hegemonia proletária, uma maior capacidade de elaboração intelectual. Tratava-se de uma corrida contra o tempo para desvincular a exploração capitalista que a burguesia mantinha contra a massa inculta. Tornava-se necessária uma imensa propagação cultural da política para impulsionar intelectualmente a sociedade inteira. A cultura para se converter em instrumento de transformação política deve popularizar-se. Umberto Cerroni chamou aquela via defendida por Gramsci, “a nova aproximação entre prática e cultura e entre a cultura e a prática”. (JESUS, 2005, p. 88).

Ao buscar sintetizar alguns dos princípios fundamentais da escola única do trabalho preconizada por Gramsci, Jesus (2005) evidencia que o ser humano deve ser formado omnilateralmente, de maneira integral, evitando a dicotomia entre trabalho e escola. Assim, a escola não deveria se limitar a uma preparação geral para a vida, nem somente para o trabalho, mas preparar o indivíduo integralmente. Essa pedagogia, compreendida como socialista, foi o caminho proposto por Gramsci para a revolução que emanciparia a classe operária e camponesa e transformaria a sociedade capitalista em uma sociedade socialista. Jesus (2005, p. 118) explica que, na construção da sociedade socialista, defendida por Gramsci, “A pedagogia socialista não se pode limitar a uma preparação genérica para a vida, nem apenas à capacitação profissional, mas deve abraçar o todo do ser humano, penetrar no íntimo de sua personalidade, formando-o omnilateralmente”

A formação Omnilateral, segundo Duarte (2016, p. 101) deve ser compreendida como uma socialização sem distinção das riquezas espirituais e materiais já objetivadas pela humanidade, para uma sociedade que intenciona o socialismo e eventual comunismo, assim sendo, deve-se levar em consideração “[...] três aspectos da vida na sociedade comunista: a individualidade livre e universal; a autoatividade como atividade plena de sentido e as relações humanas plenas de conteúdo.”

O autor alerta-nos quanto às barreiras e dificuldades que uma sociedade capitalista impõe à formação Omnilateral em sua totalidade, já que as relações sociais no modelo vigente, em sua concreticidade, são antagônicas e com suas atividades

cujos significado e sentido, unidade dialética formadora da consciência humana e das funções psíquicas superiores, sofrem uma cisão, são alienadas.

Essa sociedade comunista, que ainda não foi alcançada, expressa as maiores possibilidades, geradas pelas próprias contradições da sociedade capitalista, de construção de uma sociedade na qual o gênero humano possa tornar efetivas todas suas potencialidades de desenvolvimento livre e universal e, ao mesmo tempo, a vida de todos os indivíduos situe-se no mesmo plano de universalidade e liberdade. É uma sociedade possível para o futuro da humanidade, mas para chegarmos a ela será necessária uma transformação revolucionária que supere o capitalismo e avance em direção ao socialismo, como uma fase de transição para o comunismo (DUARTE, 2016, p. 102).

Lançando mão das contribuições de Duarte (2013) e de Heller (2004), na qual Duarte se apoia, buscamos expandir a visão do que caracteriza a formação Omnilateral e compreendemos que ela intenta, em sua práxis, prover ao indivíduo uma educação que o possibilite lidar com as questões mais pragmáticas de sua vida, instrumentalizando-o para resolver as questões do seu trabalho rotineiro bem como contemplá-lo de conteúdo para lidar com questões não atreladas ao seu cotidiano, possibilitando ser crítico, não apenas saber fazer o trabalho, mas saber, também, o porquê de o trabalho dever ser feito, saber como esse se liga ao contexto social no qual ele, o educando, está inserido, bem como compreender como e se essa atividade garante que ele viva sua individualidade para si.

Heller (2004, p. 17) explica que “A vida cotidiana é a vida do homem inteiro”, entretanto, sua integridade não pode ser exercida na mesma intensidade, apesar de viver todos os aspectos da sua individualidade.

A autora elucida que as atividades da vida cotidiana são hierárquicas; ou seja, há necessidade de percebermos quais seriam as prioritárias, percebermos quais atividade estão mais ligadas à reprodução do indivíduo, seja pela sobrevivência da pessoa ou por imposições éticas. Também nos apresenta a noção de que o indivíduo pode ser considerado adulto na medida em que se torna capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade (manipular instrumentos, no mundo produtivo e fora dele, se vestir, se cuidar, dominar as formas de intercâmbio ou comunicação social, em que pese saber se relacionar com outros seres humanos).

Heller (2004) descreve o indivíduo como um ser, simultaneamente, particular e genérico, o que significa dizer que cada ser é único sem deixar de ser parte do gênero humano, dotado da genericidade da espécie humana, sendo em sua singularidade um

representante de toda a sua espécie. A autora prossegue em suas elaborações afirmando que tal unidade particular-genérico atribuída ao ser humano, que é exercida no cotidiano, é uma unidade “muda”. Nesse sentido, a pessoa sem saber, de forma não consciente, de forma espontânea, vive sua individualidade “em si”, como apresentada por Duarte (2013), bem como pode exercer sua individualidade “para si” na medida em que esta unidade particularidade-genericidade se apresente de forma consciente, não muda. Assim, Heller (2004, p. 22) elucida que:

O indivíduo (a individualidade) contém tanto a particularidade quanto o humano-genérico que funciona consciente e inconscientemente no homem. Mas o indivíduo é um ser singular que se encontra em relação com sua própria individualidade particular e com sua genericidade humana; e, nele, tornam-se consciente ambos os elementos.

Duarte (2013) argumenta a respeito do grau de consciência no qual o sujeito lança seu olhar sobre a referida unidade particularidade-genericidade e a vê como um objeto sobre o qual ele, o indivíduo, possa agir, atuar, fazer escolhas conscientes, dependendo do grau de alienação ou desenvolvimento de sua consciência, já que não se trata de algo puramente binário; ou seja, não devemos olhar para o indivíduo como quem vive plenamente sua “individualidade para si”, sem qualquer alienação e nem mesmo como alguém que vive somente sua individualidade em si, mas compreender que há uma gradação entre um extremo e outro. Dessa forma, ele, o sujeito, toma consciência das relações de sua singularidade e seu pertencimento ao gênero humano em suas ações mentais ou objetivas, tendo a faculdade de agir de maneira consciente e a partir da sua própria vontade sobre sua individualidade, bem como agir em suas relações com o mundo.

Ainda nesse sentido, Heller (2004, p. 26) assevera que “Na catarse, o homem torna-se consciente do humano genérico e de sua individualidade” e passa a lidar de forma consciente com sua vida cotidiana e não cotidiana, e pontua que “Em nenhuma esfera da atividade humana (e não apenas no caso da elevação moral), é possível traçar uma linha divisória rigorosa e rígida entre o comportamento cotidiano e não cotidiano” (HELLER, 2004, p. 26).

Nesse sentido, torna-se importante retomarmos a proposta dos Institutos Federais, abordada no primeiro item da primeira seção, uma vez que visa à emancipação do cidadão, na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico. Conforme apontamos anteriormente, Araújo e Silva (2017), ao abordarem o papel do

curso técnico integrado ao ensino médio, levantaram pontos condizentes com a pedagogia socialista, considerando a ideia de integração, tanto no sentido da educação integral quanto educação integrada.

É relevante pontuamos que os termos educação integrada e educação integral, apesar de terem uma estrutura léxica muito similar, diferenciam-se enormemente quanto as suas acepções. A educação integrada no IFRO, como o nome sugere, busca integrar o ensino propedêutico à formação técnica profissionalizante. Já a educação integral deriva da escola unitária de Gramsci como apresentaremos nos parágrafos a seguir.

Na busca por expandir nossa reflexão acerca da educação emancipadora, da educação libertadora, omnilateral, valemo-nos das elaborações de Dore (2014, p. 306), que apresenta o trabalho intitulado “Afiml, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? Trabalho que se concentra, dentre outros assuntos, em apresentar a relação entre a escola unitária proposta por Gramsci, a politecnia de Marx e a politecnia implementada por Lenin no âmbito da revolução socialista soviética.

É mister explicar que nosso intuito em abordar o modelo politécnico implementado por Lenin, no referido período, busca atender nosso propósito de, primeiramente, transmitir uma maior compreensão acerca da educação integral postulada por Marx, entendida pela cultura marxiana como politecnia e, em segundo lugar, compreender que a politecnia leninista, orientada por demandas política, econômica, histórica e social, não se mantém fiel aos fundamentos marxianos. Para tanto, vale trazer o entendimento de Marx sobre o conceito de educação integral politécnica, conforme explicado por Moura, Lima Filho e Silva (2015, p. 1060):

Ao tratar de educação intelectual, física e tecnológica, Marx está claramente sinalizando para a formação integral do ser humano, ou seja, uma formação onilateral. Essa concepção foi incorporada à tradição marxiana sob a denominação de politecnia ou educação politécnica, em virtude das próprias referências do autor ao termo, assim como de grande parte dos estudiosos de sua obra.

Acreditamos que, por meio dessas duas orientações apresentadas, criamos um parâmetro que nos auxilia a investigar a educação ofertada pelo Instituto Federal de Rondônia, no sentido de ancorar nossas análises no que diz respeito a como nossa pesquisa se posiciona em relação às afirmações de que o Instituto Federal de

Rondônia desenvolve uma educação integral ou apontar fatos e características que evidenciem o contrário.

Nesse sentido, qualquer que seja nossa conclusão acerca da investigação proposta em nosso trabalho, teremos a educação pautada em Gramsci que bebe das elaborações de Marx, pautadas na formação omnilateral, integral, que está a serviço da promoção das classes “subalternas” a uma condição de dirigentes da sociedade, que habilite esta classe a assumir o protagonismo nas relações sociais afim de revolucionar, por meio das próprias ações, e sair da condição de explorados, conscientizar de que as mudanças desejadas não são oriundas de forças externas, mas, sim, da apropriação da cultura que possa impactar, revolucionar a “práxis social” como postulado por Gramsci que teve diferente base material concreta para analisar o movimento do real em relação a Marx, por viver em lapso temporal e país diferente, e que por assim ser, nem sempre aponta para as mesmas soluções propostas por ele, ainda assim compreendemos que:

As formulações de Marx, Engels e Gramsci estiveram presentes no campo de pesquisa que analisa as relações entre trabalho e educação e constituíram-se em referências conceituais, epistemológicas e metodológicas. Observa-se nesse campo certa convergência de posições quando se trata da perspectiva de uma educação que tome o trabalho como princípio educativo. (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1063).

Moura, Lima Filho e Silva (2015) asseveram que, mesmo sem ser um educador ou pedagogo, Marx postulou que a educação deveria se imbuir do propósito de elevar a classe operária/proletária a um nível superior às classes hegemônicas, aqui entendido como burguesia. Para tanto, implementaria uma educação que visasse garantir a união da instrução ao trabalho material de tal sorte que um complementasse o outro, sem cisão ou dicotomia. Afirmam ainda que a educação integral, na tradição marxiana denominada como politécnica, deveria superar a formação monotécnica, contribuir para a superação dos conflitos que permeiam o modo de produção capitalista. Este processo gestaria um novo modelo social, em uma sociedade futura na qual não existiria a dualidade entre o trabalho intelectual e manual, entre a cultura técnica e cultura geral, entre a educação geral e a educação profissional.

O referido estudo afirma ainda que “[...] a “politecnicia” é articuladora do fazer e do pensar, superando a “monotecnia” [...]” (MOURA; LIMA FILHO; SILVA, 2015, p. 1063) e que por meio de sua implementação os trabalhadores teriam condições de

enfrentar as contradições entre o capital e o trabalho. De outra forma, eles voltariam a ter o domínio sobre o conteúdo do próprio trabalho e que, para tanto, a educação da classe trabalhadora deveria compreender a educação mental (intelectual), a educação física (a mesma aplicada nas instituições militares) e a educação tecnológica (instrumentalização para os meios produtivos).

Em suas elaborações, Dore (2014) deixa claro que há diferenças entre a politecnicidade tentada na então União Soviética e a escola unitária que precisam ser esclarecidas. A autora explica que a politecnicidade, de Lenin, apesar de ter inspiração marxiana, sendo implantada, inclusive, no período da revolução soviética; apresenta incongruências com o modelo que a inspirou, pois que ao observarmos as circunstâncias concretas da então União Soviética, as tendências educacionais que inspiraram o modelo politécnico soviético e sua materialização em termos práticos, pudemos verificar que muitos de seus fundamentos são trazidos do movimento norte-americano denominado escolanovismo, permeado de “[...] uma confusa combinação de elementos doutrinários vindos do pensamento de John Dewey [...]” (DORE, 2014, p. 304).

Dore (2014, p. 306) assevera que o modelo politécnico, que foi tentado no curso da revolução soviética, buscava representar os princípios de Marx no que diz respeito à “[...] união do estudo ao trabalho produtivo. No entanto, seguindo-se a sua explicação sobre a fortuna do politecnismo, conclui-se que ele não era uma proposta de Marx e nunca foi efetivamente implantado.” Essa conclusão radica no fato de que Lenin, ao implementar a politecnicidade, faz uso dos pressupostos de Krupskaya que, por sua vez, declara que a politecnicidade tem como sua base o ensino de ofícios, reduzindo todo um conceito ao ensino de artesanato e que, somado a este fato, compreendemos também que a formação dos professores para desempenhar suas funções na escola, que deveria ser a escola do trabalho, limita-se a desenvolver propostas da já referida escola nova, na visão de Dewey ou de Kershensteiner (DORE, 2014).

Ao tomar ciência de que “[...] Krupskaya confessa que introduziu no ensino politécnico uma combinação de metodologias da escola nova norte-americana, o método de projetos e o Plano Dalton, num artigo que escreveu em 1923 [...]” (DORE, 2014, p. 307), compreendemos que emancipar e construir uma sociedade de proletariados que fossem capazes de gerir, governar não fazia parte dos objetivos do modelo politécnico mas, sim, atender demandas de um mundo, naquela União Soviética, que se encontrava defasado e na contramão do mundo industrial, que sofria

críticas quanto à sua escola. Dessa forma, compreendemos, como já mencionado, que mesmo que a inspiração seja marxiana, a politecnia soviética se apresenta, em sua materialidade, apenas como uma resposta que fosse capaz de atender as pressões da indústria que, em fase de reestruturação, necessitava de jovens que fossem competentes para planejar no cenário apresentado. Balizados por Dore (2014), nossa pesquisa compreende que as questões das circunstâncias apresentadas, somadas ao fato de que a maioria dos professores não se apropriara nem da essência do modelo politécnico e nem desta combinação de modelos que se inspiravam no escolanovismo, só poderiam levar a resultados que se distanciam das proposições de Marx ou da escola unitária concebida por Gramsci.

Para reiterar o que já apresentamos sobre a escola unitária de Gramsci, compreendemos que, inspirados nas análises de Marx, ele postula que o trabalho é o meio pelo qual o indivíduo transforma a natureza e da mesma forma o concebe como processo de humanização do indivíduo, processo através do qual se apropria da cultura e torna possível a sua objetivação. Contudo, Dore (2014) explica que Gramsci entende que as estratégias de mudanças propostas por Marx no Manifesto Comunista foram superadas pelas transformações históricas e, por assim ser, Gramsci busca contribuir para as análises de Marx e conclui que vigora uma nova realidade acerca da sociedade, da política, da cultura e da educação. Neste sentido, Dore (2014, p. 299) acrescenta:

São muitos os momentos em seu trabalho do cárcere nos quais Gramsci pergunta o que é o homem e a natureza humana, retomando suas leituras de Marx sobre o tema. Se a resposta à pergunta filosófica sobre o que é o homem encontra-se no processo de transformação do homem, Gramsci quer identificar como ele pode dominar o próprio destino, pode “fazer-se”, pode criar uma vida para si mesmo.

Nesse sentido, mesmo inspirado na obra de Marx, Gramsci elabora novas concepções por acreditar que está em face a problemas que ainda não existiam no momento em que Marx construiu suas elaborações, problemas esses que configuraram uma situação da luta de classe na virada do século XIX para o século XXI; dentre eles, Dore (2014, p. 299) destaca “[...] o fascismo, a revolução bolchevique, a formação de partidos socialistas e comunistas, o crescimento dos sindicatos de trabalhadores, o aumento de organizações sociais [...]”. Além disso, vale destacar que a defesa da democratização da escola laica, única e voltada para a

preparação para o trabalho, inclusive pela classe dominante, não era uma característica da época de Marx, mas era da de Gramsci.

Dore (2014, p. 300) explica que, ao conceber a escola unitária, Gramsci examinou a tendência da sociedade e do indivíduo ao conformismo, bem como a formação do “homem coletivo”, percebendo a padronização do pensamento coletivo e individual assumindo proporções bem maiores que no passado.

A formação do homem coletivo se realiza com base na posição ocupada pela coletividade no mundo da produção. A standardização, que corresponde a um conformismo social, não é algo novo do fordismo, mas sempre existiu. Naquele momento de brutal criação de um novo homem pela indústria fordista, tratava-se de uma luta entre “dois conformismos”: uma luta de hegemonias e uma crise da sociedade civil. Uma luta entre um tipo de civilização que se decompõe e uma nova civilização em gestação, sendo que o ponto de referência do novo mundo em gestação é o mundo da produção, do trabalho.

Orientado por essa concepção de mundo, Gramsci se esforça em disseminar a escola unitária na perspectiva de socializar a cultura de tal sorte que os grupos subalternos pudessem compreender as relações concretas do mundo em que viviam e que, a partir deste entendimento, fossem capazes de atuar contra a exploração e destituírem-se da “[...] concepção mecanicista da história e dos conflitos na sociedade, principalmente a concepção fatalista e determinista, como se o modo de superar a exploração do sistema capitalista adviesse de suas próprias crises [...]” (DORE, 2014, p. 301).

A escola unitária, assim como o modelo politécnico, considera o trabalho como o meio para a transmissão do conhecimento; entretanto, diante do que já foi exposto até aqui, podemos concluir, apoiados em Dore (2014), que Gramsci visava emancipar os grupos subalternos a dirigentes e governantes, buscava revolucionar o que estava posto e não usar a educação como fonte de mão de obra para alimentar o modelo vigente, como no caso do modelo politécnico leninista soviético.

Desta forma, vale deixar claro que defendemos nesta pesquisa a educação integral que, pela tradição marxiana, passou a ser denominada como politecnicia e não a politecnicia leninista, que embora tenha inspiração marxiana, em sua implantação se conflitou com interesses do capital, desconsiderando o compromisso com a classe operária.

3 ADOLESCÊNCIAS, TRABALHO E SENTIDO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Nesta seção, abordaremos discussões teóricas centrais para a análise posterior dos resultados da pesquisa sobre conceitos de adolescências e sua relação com o trabalho e atribuição de sentidos por esse público.

3.1 ADOLESCÊNCIAS E A PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO

Conceituar adolescência, em princípio, parece-nos uma tarefa fácil. Isso porque, em nossa sociedade ocidental, o significado social de adolescência muitas vezes se relaciona prioritariamente às questões biológicas, de crescimento do corpo, de pelos, de mudança da voz etc. Como documento importante para a delimitação do que vem a ser infância e adolescência, temos o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que estabelece o limite etário para cada período em seu “Art. 2º - Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. (BRASIL, 1990).

Através do levantamento bibliográfico, foi possível observar que alguns autores utilizam o termo “juventude” e outros “adolescência”, sem distinções de significados. É o caso de Groppo (2000), que prefere o termo juventude, mas utiliza a palavra adolescência em várias citações. Ele explica que a juventude pode ser definida como uma “categoria social”, não se tratando de uma definição orientada pela faixa etária, como por exemplo - 13 aos 20 anos ou 17 aos 25 anos. Sendo assim, por não ser um grupo com características fixas ou por indivíduos com a mesma faixa etária, trata de “[...] uma concepção, representação ou criação simbólica, fabricada pelos grupos sociais ou pelos próprios indivíduos tidos como jovens, para significar uma série de comportamentos e atitudes a ela atribuídos” (GROPPO, 2000, p. 8).

Ainda discutindo as definições de juventude, Groppo (2000, p. 9) argumenta que elas “[...] passeiam por dois critérios principais, que nunca se conciliam realmente: o critério etário (herdeiro das primeiras definições fisiopsicológicas) e o critério sociocultural.” O autor defende que o comportamento do jovem está condicionado ao seu contexto histórico, da classe social, do grupo étnico, da nacionalidade, do gênero etc.

Groppo (2000, p. 10) critica a “dificuldade da sociologia” de definir o “objeto”, ou seja, a adolescência, que ela mesma contribuiu para criar: “Em geral, suas tentativas combinam o critério etário não-relativista e o critério sociocultural relativista”.

Nesta pesquisa, daremos preferência ao termo adolescência/adolescente em virtude da sua utilização por autores da escola de Vigotski, fonte da qual buscamos sustentação teórica.

Mosqueira (1977, p. 29) alega que não é uma tarefa fácil definir a adolescência e combina tanto a questão biológica quanto cultural.

Em cada etapa o homem executa diferentes tarefas e desempenha papéis e relação com os outros membros de sua sociedade. Assim, a criança converte-se em pai; o aluno, em professor; o jovem em adulto maduro e o adulto, em ancião.

A partir desse pensamento, é possível perceber a transformação e as novas formações, a perda de algo que já é conhecido para a entrada em um período desconhecido; um novo período que, em tese, trará um status novo nas relações do indivíduo, principalmente quanto às responsabilidades, expectativas da sociedade que o cerca e, conseqüentemente, as cobranças.

Mosqueira (1977) afirma ainda que há um outro aspecto que dificulta a precisa definição de adolescência, que é o universo cultural e social em que o indivíduo está inserido, pois poderíamos nos referir a diferentes tipos de “adolescências”: adolescência operária, camponesa, classe média, estudantil, dentre tantas outras que poderiam ser citadas.

Segundo Ozella e Aguiar (2008, p. 98), a psicologia tem compreendido a adolescência de forma naturalizante e desconexa da realidade concreta. Para os autores,

Conhecer o jovem, para além da aparência, dos discursos ideológicos, das análises naturalizantes, revela-se um objetivo importante. Mesmo sabendo da complexidade da tarefa e que ela requer um grande investimento por parte dos pesquisadores, guiamo-nos pela busca de um conhecimento que se pautar na realidade concreta do nosso jovem.

Alinhada a essa ideia, Bock (2004), através de um estudo, constata que há uma concepção fortemente difundida acerca do adolescente que defende que essa fase é tão natural quanto o crescimento de pelos, a produção de hormônios que alteram o corpo do indivíduo, apresentando a adolescência como um momento “semi

patológico” da vida. A partir desta expectativa historicamente construída, percebe-se que não há uma perspectiva positiva do adolescente em nenhuma das visões tradicionais, bem como não há políticas sociais que constituam uma concepção positiva a respeito desse grupo etário.

Com o propósito de tentar compreender o então adolescente e o sentido atribuído à sua vida, aqui a sua vida escolar no ensino integrado, apoiamo-nos na Psicologia Histórico-Cultural para compreender a periodização do desenvolvimento psíquico postulado pela escola de Vigotski e apresentados aqui por Pasqualini (2016, p. 64), que afirma:

Os alicerces da teoria histórico-cultural da periodização foram estabelecidos por Vigotski, com destaque às formulações do autor no texto “El problema de la edad” (Vygotski², 1996). Por sua vez, Leontiev (2001^a, 2001^b) trouxe decisiva contribuição ao formular o conceito de atividade dominante, e Elkonin (1987, 1998) foi o responsável pelo máximo desenvolvimento e sistematização da teoria, incorporando as contribuições de Leontiev e Vigotski.

Conforme explicado pela autora, encontramos nos estudos sobre periodização, realizados em especial por Vigotski, Leontiev e Elkonin, suporte para sustentar nossas análises. A periodização, foi, desta forma, estabelecida para que os períodos de desenvolvimentos pudessem ser mais cuidadosamente estudados. Tuleski e Eidt (2016, p. 35) explicam que a

A psicologia, ciência que se volta ao estudo do psiquismo e da conduta humana por meio de diversas abordagens teóricas, procurou traçar momentos, fases ou etapas do desenvolvimento humano desde o nascimento até a idade adulta, o que chamamos de periodização.

Tendo em vista que a Psicologia Histórico-Cultural considera fortemente a historicidade dos fenômenos que se apresentam na sociedade, bem como as condições concretas em que ocorrem, compreendidas aqui como a organização econômica e política em que vivemos, as estruturas institucionais, as relações sociais em diferentes esferas (familiar, educacional e em outras instituições) etc., ela nos fornece subsídios suficientes para buscarmos compreender nosso adolescente a partir do cenário de hoje. Assim, nos propusemos a compreender esse estudante, neste período do desenvolvimento que tem se estendido cada vez mais, muito

² Grafia apresentada por Pasqualini (2016), a partir da obra cuja referência é: VYGOTSKI, L.S. **Obras escogidas** IV: psicología infantil. Madri: Visor, 1996.

provavelmente devido às questões econômicas de possibilidades de inserção no mundo do trabalho.

Pasqualini (2016), a partir dos estudos de autores da escola de Vigotski, apresenta-nos a noção de que o ser humano constrói e consolida seu desenvolvimento psíquico através de sua atividade social, sem desconsiderar a sua estrutura biológica em diferentes períodos de desenvolvimento. A autora assevera que o desenvolvimento não acontece de forma natural, ou que em determinado momento do desenvolvimento biológico as funções psíquicas irão gradativamente e naturalmente desabrochar, ou seja, aqui apresenta-se a negação de fases naturais nas quais todo e qualquer indivíduo irá invariavelmente atingir estágios de evolução psíquica, como se houvesse uma regra universal, regra essa que não leva em conta a história, atividades ou cultura que permeiam a vida do indivíduo em processo de desenvolvimento.

A abordagem do problema da periodização do desenvolvimento pela Escola de Vigotski orienta-se pela perspectiva da historicidade do psiquismo humano. Shuare (1990) considera que a historicidade é o eixo que organiza e sustenta todos os demais conceitos da psicologia soviética. Em sua análise, Vigotski teria introduzido a psique no tempo histórico; a natureza histórico-social do psiquismo humano seria, para Shuare, o conceito fundamental proposto pelo autor (PASQUALINI, 2016, p. 67).

Ao explicar como ocorre a periodização do desenvolvimento humano, Pasqualini (2016) apresenta termos como período e fase, conforme os estudos de Vigotski, para delimitar algumas características inerentes a cada período do desenvolvimento; entretanto, como já foi citado, a teoria sobre a qual está apoiada, não associa esses períodos à uma programação biológica que, em determinado tempo, irá espontaneamente fazer parte do psiquismo do indivíduo, mas sim ao “[...] período ou época com características próprias” e “cada um dos estados de algo em evolução ou que passa por sucessivas mudanças”[...], (PASQUALINI, 2016, p. 67), evidenciando, neste ponto, que tais mudanças sucessivas não são impulsionadas ou motivadas por questões cronológicas, etárias ou maturação do organismo, mas sim pela cultura e história que envolve e instiga o indivíduo e seu psiquismo e o impulsiona ao amadurecimento. Ao apresentar tais pressupostos, torna-se mais compreensível o porquê da não universalização de conceitos que possam abranger todos os indivíduos no processo de evolução psíquica, pois que a vivência, história e cultura são questões

individuais, mesmo para membros de uma mesma sociedade que vivem no mesmo período de tempo.

É justamente a *atividade humana*, como fenômeno historicamente situado e determinado, que permitirá elucidar as mudanças que se processam no psiquismo ao longo do desenvolvimento. Em outras palavras: a categoria-chave para explicação do problema dos períodos do desenvolvimento é a atividade (PASQUALINI, 2016, p. 68).

Ao apresentarmos a definição de Pasqualini (2016, p. 68) para atividade como “[...] mediação na relação dialética indivíduo-sociedade, relação esta que se desenvolve e se complexifica justamente à medida que a própria atividade mediadora se desenvolve e se complexifica [...]”, podemos depreender que, em cada período, o indivíduo se conecta com certas atividades que garantem sentido à sua existência, impulsionando-o ao desenvolvimento.

Para cada período de sua existência há uma atividade dominante, também chamada de atividade guia, que exerce a função mediadora no desenvolvimento do psiquismo, impulsionando, através da complexificação da atividade, as novas formações no psiquismo, conforme explica Pasqualini (2016, p. 70):

A complexificação da atividade do indivíduo a cada novo período do desenvolvimento, expressa na transição a novas atividades dominantes, engendra novas formações psíquicas, graças às quais, para Vigotski (VYGOTSKI, 1996), pode-se determinar o essencial de cada idade.

Desta forma, Pasqualini (2016) explica que a identificação dessa atividade guia, bem como a identificação das neoformações psíquicas, auxiliam o reconhecimento e distinção de cada período de desenvolvimento humano. Vale destacar que as atividades humanas são inerentes à cada sociedade, ao modo como ela se organiza, suas demandas e seus instrumentos.

Como explicamos anteriormente, lançamos mão desta teoria justamente para poder examinar a atividade que os adolescentes de nossa cultura desenvolvem e, a partir disso, extrair entendimentos que nos possibilitem revelar como nossas ações pedagógicas estão impactando, como atividades mediadoras, no esperado desenvolvimento de nossos estudantes do curso técnico integrado ao ensino médio do Instituto Federal de Rondônia.

Apresentamos, a partir deste ponto, à luz da Psicologia Histórico-Cultural, a atividade guia do adolescente, lembrando que, nesta perspectiva, tanto o conceito de adolescência como o de atividade guia, estão vinculados à realidade concreta de cada sociedade; assim sendo, enfatizamos que nossas análises e compreensões foram orientadas pela teoria apresentada no contexto social contemporâneo, na sociedade brasileira, dentro do campo de estudo delimitado nesta pesquisa.

A Psicologia histórico-cultural considera que a adolescência, como fase do desenvolvimento psicológico e fenômeno cultural, tem sua origem na história das transformações pelas quais passaram as sociedades, ou seja, as transformações dos modos de produção. Um primeiro ponto a ser considerado é o de que a adolescência surgiu em consequência de um determinado grau, historicamente alcançado, de complexidade da vida social (ANJOS; DUARTE, 2016, p. 196).

Orientados pela consciência de que as atividades mudam a cada período de desenvolvimento do psiquismo humano e que elas são diretamente subordinadas às concentricidades da cultura e história de cada sociedade, com suas respectivas singularidades, buscamos, através da Psicologia Histórico-Cultural e do olhar de Anjos e Duarte (2016), elencar e trazer para a discussão as atividades que são peculiares aos adolescentes desta sociedade e que produzem sentido em suas vidas.

Compreendemos que cada período contém sua respectiva atividade guia e que, ao mudar de período, o indivíduo passa por crises que, em determinado grau, trazem desconforto e sofrimento pois, ao sair de uma fase na qual a atividade já está dominada, já não apresenta desafios ou novidades, o sujeito parte para uma nova, na qual tudo é desafiador e novo, não só a atividade em si, mas também a expectativa lançada ao indivíduo em desenvolvimento, tanto de ordem externa (social) como as de ordem interna, que derivam do próprio sujeito (VYGOTSKI, 1996).

Elkonin (1987) nos explica que a atividade guia da adolescência tem duas faces: uma é a comunicação íntima pessoal e a outra é a atividade profissional de estudo. A identificação da atividade principal na adolescência apresenta “grandes dificuldades”, sendo considerada a mais crítica, conforme aponta Elkonin (1987, p. 119), devido ao fato de que a atividade de estudo escolar permanece fundamental.

Os êxitos e os fracassos na aprendizagem escolar continuam sendo os critérios fundamentais com que os adultos valorizam os adolescentes. Com a passagem a essa idade, nas condições atuais de ensino, tampouco ocorrem mudanças substanciais no aspecto

externo. Todavia, precisamente a passagem ao período adolescente é considerada na psicologia como a mais crítica [tradução nossa].

O que ocorre, desta forma, é que, embora a atividade guia na adolescência inicial seja a comunicação íntima pessoal e que o adolescente esteja passando por uma série de mudanças biológicas que é a maturação sexual, que é mediada pelas relações com o social, a valorização da atividade de estudo pelos pais e sociedade continua tendo o mesmo peso do que para a criança na idade escolar.

Neste contexto, Dragunova (1973) reitera que a atividade guia do adolescente entre 15 e 18 anos é a comunicação íntima-pessoal com seus pares/iguais. A contradição levantada pela autora está no fato de que o adolescente apresenta tanto aspectos da adultez quanto da infância. Poderíamos dizer, desta forma, que esses aspectos são mediados, tendo em vista que os traços infantis, muitas vezes, são produzidos pela relação do adolescente com as demandas externas, ou seja, na relação com os pais e a sociedade.

A partir desta consideração e também apoiados nas discussões sobre adolescência e trabalho e significado e sentido que serão apresentadas adiante, vamos buscar compreender o sentido que os adolescentes atribuem à sua formação, considerando o período etário que se encontram e sua relação com as demandas sociais.

Após apresentarmos uma seção dedicada ao assunto sobre trabalho e a humanização do indivíduo, retomamos o tópico, desta vez concentrados em conectar o adolescente, sujeito de nosso estudo, a esta dinâmica fundante de nossa vida social. Dessa forma, a partir de uma perspectiva sócio histórica do desenvolvimento humano, podemos afirmar que a escolha profissional do adolescente é marcada por seu contexto social, pelas exigências, pelos modos produtivos, pelas demandas do mundo do trabalho, pela influência da família e das instituições etc. Neste sentido, Bock (2004) explica que a Psicologia, ao longo de sua construção histórica, tem apresentado e defendido teorias que naturalizam o ser humano, como se seu processo de desenvolvimento e a hominização do indivíduo acontecessem de forma natural, seguindo uma lógica biologizante no que tange ao desenvolvimento do psiquismo humano. A autora opõe-se a esta perspectiva naturalizante, ao adotar a perspectiva sócio histórica através de contribuições de Leontiev, da escola de Vigotski, e defende que a sociedade é mais que apenas um lugar de desenvolvimento do indivíduo, como a visão liberal estabelece.

Compreendendo a contraposição apresentada entre a visão naturalizante de algumas teorias psicológicas e as visões da Psicologia sócio histórica e da Psicologia Histórico-Cultural, que nos apresentam a construção do psiquismo humano, a partir do trabalho e das relações sociais, começamos a refletir e a levantar a seguinte indagação: a partir de qual perspectiva na sociedade em que vivemos nós, educadores e pais, olhamos para nossos adolescentes em formação?

Após compreender a visão naturalizante da adolescência, conforme vimos anteriormente, percebe-se que em nossa sociedade, nossos legisladores balizam suas noções e percepções de adolescência e propõem políticas públicas a partir desta visão que, ao mesmo tempo, não leva em consideração os processos sócio históricos, atende a ideologia liberal que, segundo Bock (2004), coloca o adolescente que sofre com a pressão exercida pela sociedade atual, a qual impõe a moratória ao adolescente pela dificuldade e demora em ingressar no mundo do trabalho.

Para compreender melhor essa “moratória” na qual os adolescentes são colocados em relação ao ingresso no mundo do trabalho, Bock (2004) explica que a revolução industrial contribuiu para construção da concepção de adolescência na atualidade, tendo em vista que ela alterou a forma de vida das pessoas, a partir da sofisticação do trabalho com o advento dos avanços tecnológicos. Como consequência dessas alterações, os adolescentes passaram a permanecer mais tempo na escola se preparando para a nova realidade do trabalho. Bock (2004, p. 41) elucida, desta forma, que

Com as revoluções industriais, o trabalho sofisticou-se, do ponto de vista tecnológico, e passou a exigir um tempo prolongado de formação, adquirida na escola, reunindo em um mesmo espaço os jovens e afastando-os do trabalho por algum tempo. Além disso, o desemprego crônico/estrutural da sociedade capitalista trouxe a exigência de retardar o ingresso dos jovens no mercado e aumentar os requisitos para esse ingresso, o que era respondido pelo aumento do tempo na escola.

É importante trazermos essa reflexão para compreendermos que as características do adolescente que conhecemos em nossa sociedade são construídas historicamente. Não é inerente à natureza biológica do indivíduo, mas estão relacionadas ao modelo econômico vigente. Isso explica, inclusive, a faixa etária que atribuímos o que é ser adolescente e o momento que dele é esperado estar inserido no mundo do trabalho.

Segundo Silva e Gasparin (2006, p. 2), a Revolução industrial, com sua característica de mecanização, causou significativas transformações em quase todas as relações humanas, estabelecendo, inclusive, características para a adolescência tal como conhecemos na atualidade. A moratória aos adolescentes foi “imposta” para atender aos meios produtivos, que exigiam mais tempo de formação. No que tange à estrutura socioeconômica, “[...] fez-se a separação definitiva entre o capital, representado pelos donos dos meios de produção, e o trabalho, representado pelos assalariados [...]”.

Leal e Mascagna (2016) destacam a inserção do adolescente no mundo do trabalho como um “marco” na transição do adolescente para a vida adulta. A formação para o mundo do trabalho torna-se, desta forma, fator de extrema importância. Daí a importância do papel da educação escolar, que se constitui como um importante contexto para o adolescente de reflexão sobre seu papel social e suas perspectivas de atuação profissional.”

Nesta perspectiva, vale destacar a afirmação de Bock (2004, p. 28) sobre o papel do trabalho e sobre a vida em sociedade, pois “[...] são duas características da vida humana que vão permitir um salto de qualidade no desenvolvimento humano.” Ou seja, ao conectar-se com o mundo do trabalho, ao adolescente as possibilidades são postas para seu salto qualitativo no desenvolvimento. Por outro lado, como vimos anteriormente, há as condições do sistema vigente que determinam como ocorre esse desenvolvimento, como é o caso da “moratória” em que muitos adolescentes são colocados, conforme explica Bock (2004), muitas vezes, podendo, desta forma, “atrasar” sua inserção no mundo do trabalho e, conseqüentemente, sua transição para a vida adulta, conforme justificam Leal e Mascagna (2016).

Além disso, é preciso considerar que a vivência de uma moratória, de um momento de preparação para o ingresso no mundo do trabalho, relaciona-se diretamente as condições concretas de vidas dos adolescentes, necessariamente pautadas na classe social, raça/etnia e gênero. Ou seja, não se trata de uma característica universal, mas possível a adolescentes com condições econômicas privilegiadas. Adolescentes de camadas populares são impedidos desta vivência pela necessidade de sobrevivência, do que decorre um avanço mais rápido às exigências da vida adulta, com repercussões no seu tempo de permanência na escola e a seus processos de desenvolvimento na sociedade vigente.

3.2 SIGNIFICADO E SENTIDO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NA ADOLESCÊNCIA

Nesta subseção, pretendemos discutir a relação entre o significado social e sentido pessoal da educação escolar na adolescência. Para tanto, traremos considerações e recortes da seção anterior referentes à periodização na adolescência e à atividade guia neste período, bem como outras questões teóricas que foram, então, propositadamente separadas em subitens para que pudéssemos, nesta seção, à luz da Psicologia Histórico-cultural, buscar explicitar como os conceitos concernentes à periodização; à atividade; à formação de motivos, de conceitos, de significado e sentido se apresentam de maneira inter-relacionada em seu movimento de funcionamento.

Em nossa pesquisa, os conceitos de sentido e significado, bem como motivo, são de suma importância, tendo em vista que nossa proposta é investigar o sentido que os estudantes da educação escolar profissional atribuem à sua própria formação, o qual é constituído na relação dialética entre o externo e o interno, entre o significado social e o sentido pessoal; é o intersíquico que se torna intrapsíquico. Essa dinâmica apresenta um movimento ao longo do desenvolvimento humano, conforme explicado por Martins (2013).

Toda atividade humana detém um significado e um sentido. Tal afirmação está amparada por uma noção marxiana de trabalho, compreendido como o meio pelo qual o ser humano produz sua existência, a partir da transformação das condições materiais criadas para satisfazer suas necessidades, e é produzido pelas condições materiais criadas pela humanidade ao longo da história (MARX; ENGELS, 1998), bem como apoiada pelos estudos de autores da escola de Vigotski, como Leontiev (2014), o qual desenvolveu o conceito de atividade humana, integrando os processos objetivos e subjetivos da constituição do psiquismo. Sendo assim, ao longo da vida, o ser humano atribui significado e sentido às atividades.

O sentido pessoal atribuído pelo adolescente à sua educação escolar considera, dentre outros aspectos, o significado social da escola; daí, a importância de discutirmos esse significado. A partir do momento em que ingressa na escola, ele se depara com um sistema educacional que deveria, como razão de sua existência, colocá-lo diante de atividades que, de forma planejada, intencional e sistematizada, provoquem nele o avanço em seu desenvolvimento, como foi discutido na seção anterior, no subitem que trata do papel da educação escolar na trajetória de formação.

Enfatizamos, neste ponto, que o conceito de sentido e significado tratados nesta pesquisa estão pautados nos estudos de Vigotski, sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. Essa identificação é importante, pois, segundo Asbahr (2014), outras abordagens também fazem uso das terminologias. Por assim ser, a autora nos explica a relação entre pensamento e a linguagem falada³ como fundamental para buscarmos compreender o funcionamento da consciência humana e se apresenta como elemento chave nos estudos de Vigotski.

Vigotski (2000) argumenta que a palavra é um fenômeno discursivo intelectual, somente se o discurso estiver ligado ao pensamento. Sendo assim, o pensamento se materializa na palavra e essa se torna um “fenômeno do pensamento discursivo”, uma “palavra consciente”. O autor também nos explica que o significado de uma palavra está na generalização e a generalização é um “ato verbal do pensamento” (VIGOTSKI, 2000, p. 9).

[...] cada palavra é uma generalização latente, toda palavra já generaliza e, em termos psicológicos, é antes de tudo uma generalização. Mas a generalização, como é fácil perceber, é um excepcional ato verbal do pensamento, ato esse que reflete a realidade de modo inteiramente diverso daquele como esta é refletida nas sensações e percepções imediatas.

A generalização, desta forma, é uma representação da realidade na consciência e nela há ações humanas. Neste caso, generalização, ação humana e linguagem são indissociáveis. Em relação ao pensamento e à fala, Vigotski assinala e analisa as falas externa, egocêntrica e interior e ao fazê-lo introduz o conceito de sentido.

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluída, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. Foi essa mudança de sentido que conseguimos estabelecer como fato fundamental na análise semântica da linguagem. O sentido

³ Vale observar que Prestes (2012) aponta para um problema de tradução no texto *Pensamento e palavra*, integrante a obra *A construção do pensamento e da linguagem* (VIGOTSKI, 2000). A palavra *retch*, que significa fala, foi traduzida incorretamente como linguagem. Neste sentido, preferencialmente utilizaremos a palavra fala, quando possível.

real de uma palavra é inconstante. Em uma operação ela aparece com um sentido, em outra, adquire outro. Esse dinamismo do sentido é o que nos leva ao problema de Paulham, ao problema da correlação entre significado e sentido. Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido (VIGOTSKI, 2000, p. 465).

Vigotski (2000) oferece a fábula “A libélula e a formiga” de Krilov, na qual a palavra “*dance*” tem um sentido de “divirta-se e morra”. Nesse contexto, o autor alerta-nos quanto aos entrelaçamentos dos conteúdos intelectuais e afetivos que podem transformar, para mais ou menos, se abordamos a palavra em si mesma e desprovida de contexto específico. Quando Vigotski (2000, p. 479) aborda o “sentido” na sua pesquisa sobre pensamento e fala, ele afirma que “[...] por trás do pensamento existe uma tendência afetivo e volitiva [...]”.

Martins (2013) explica, a partir dos estudos de Vigotski, que pensamento e linguagem são funções psíquicas interdependentes, assim como as demais funções como memória, sensação, percepção, atenção, imaginação, sentimentos e emoções. A autora buscou explicar cada função, sempre nos alertando sobre a relação interfuncional delas. A generalização da palavra é a sintetização de conceitos e de ações humanas. O processo de generalização compreende todas as funções psíquicas. Por esse motivo, é importante abordarmos tais funções para compreender como se dá a atribuição de sentido. Nesta pesquisa, tentamos “separar” este subitem sobre significado e sentido para dar ênfase ao termo “sentido”, tendo em vista que está ligado ao nosso objetivo central, que é o de compreender o sentido que os estudantes atribuem à sua formação. Sendo assim, para apreender como se dá a atribuição de sentido, é necessário partir do entendimento da inter-relação entre as funções psíquicas, a atividade humana e a estrutura desta atividade.

Vygotski (1997) nos apresenta a mediação semiótica como propulsora do desenvolvimento do psiquismo, responsável por elevar as funções psíquicas elementares a superiores. É através dela que produzimos nossa vida. É essa possibilidade de criação de meios artificiais, sejam elas ferramentas ou signos, que conecta o ser ao mundo concreto, oferecendo-lhe condições de apropriação dos conhecimentos social e culturalmente objetivados pelos seres humanos, ampliando seu sistema de atividades.

Leontiev (2014) avançou no conceito de atividade, que contribui para o enriquecimento da análise, desenvolvendo a teoria da atividade ao apropriar-se dos caminhos metodológicos propostos por Vigotski. Ele explica que para cada período de idade, em uma determinada cultura, com suas características que lhe são peculiares, existe uma atividade principal, que está condicionada às condições concretas de vida de um indivíduo e é determinante para o desenvolvimento de sua consciência

[...] a vida, ou a atividade como um todo, não é construída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades. Alguns tipos de atividade são os principais em um certo estágio, e são de maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário. Devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral (LEONTIEV, 2014, p. 63).

Leontiev (2014) elucida que a atividade principal é aquela que orienta as principais mudanças nos processos psíquicos e nos traços da personalidade do indivíduo e ela altera nos estágios de desenvolvimento humano. Para compreender a mudança de atividade, o autor explica que é preciso entender a diferença entre atividade e ação, bem como sua relação com o motivo.

Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade especial correspondente a ele. Nós não chamamos de atividade um processo como, por exemplo, a recordação, porque ela, em si mesma, não realiza, via de regra, nenhuma relação independente com o mundo e não satisfaz qualquer necessidade especial.

Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo (LEONTIEV, 2014, p. 68).

Desta forma, o autor apresenta a estrutura da atividade, composta por conteúdo, ação, operação, propósito da ação e motivo. O conteúdo da atividade é determinado pelas condições sociais concretas no entorno do indivíduo. A ação é o componente básico da atividade, correspondente a um resultado parcial para a obtenção do motivo. Já a operação refere-se ao modo de execução da ação, enquanto que o motivo corresponde ao objeto que atende à uma necessidade que impulsiona o

sujeito a engajar-se em uma dada atividade (LEONTIEV, 2014). Uma ação pode transformar-se em atividade, pois “O motivo da atividade, sendo substituído, pode passar para o objeto (o alvo) da ação, com o resultado de que a ação é transformada em uma atividade” (LEONTIEV, 2014, p. 69). Desta forma, ocorre a mudança da atividade principal e, assim, altera o período do desenvolvimento.

É a atividade em cada período do desenvolvimento do indivíduo que eleva o psiquismo humano. Leontiev (2014) elucida que, na adolescência inicial, a atividade principal é a convivência com os pares, encontrada normalmente na escola, e permeado pela atividade de estudo.

Neste contexto, valemo-nos da questão levantada por Duarte (2004, p. 53) e de sua resposta para a questão “O que dá sentido à atividade desse indivíduo, ou seja, o que conecta sua ação com o motivo dessa ação? A resposta é: são as relações sociais existentes entre ele e o restante do grupo ou, em outras palavras, é o conjunto da atividade social.” Sendo assim, a forma como o indivíduo se apropria das significações em seu entorno está condicionada ao sentido pessoal que ele atribui a elas, da mesma forma, o sentido pessoal que ele atribui depende da sua atividade social. É uma relação dialética.

Nesta perspectiva, podemos retomar a importância da educação escolar na trajetória de formação do indivíduo. Ela tem a função de fornecer meios para o desenvolvimento do psiquismo, ou seja, promover a formação das funções psíquicas superiores, através de um ensino sistematizado, orientado à transmissão de conteúdos científicos, para além do cotidiano imediato do aluno, conforme defendido pela Pedagogia Histórico-crítica (SAVIANI, 2011), criando condições para que o aluno estabeleça novas relações em seu entorno e, desta forma, tenha condições de engajar-se em novas atividades sociais. Nesta perspectiva, a educação escolar também pode ser geradora de motivos, mesmo que esses, em princípio, não alterem a atividade principal propulsora do desenvolvimento psíquico.

Há motivos que o indivíduo compreende, ou seja, eles existem em sua consciência (ex.: estudar para obter êxito), o que não significa que levarão a pessoa a executar a ação, chamados por Leontiev (2014) de “motivos compreensíveis”, em comparação realizada pelo autor aos “motivos realmente eficazes”, aqueles que levam o indivíduo a executar determinada ação de fato, que nem sempre apresentam uma relação direta com a ação. Neste sentido, Leontiev (2014) exemplifica o caso de uma criança que realiza uma tarefa porque só lhe é permitido sair para brincar ao terminar

a tarefa. Ela compreende que precisa estudar para passar, mas só realiza a tarefa escolar porque quer sair e brincar, sendo o primeiro “motivo compreensível” e o segundo “motivo eficaz”. Assim, novos motivos podem surgir se o resultado da ação for mais significativo, como por exemplo além de poder sair e brincar ela pode também aprender e obter êxito. Desta forma, “Ocorre uma nova objetivação de suas necessidades, o que significa que elas são compreendidas em um nível mais alto” (LEONTIEV, 2014, p. 71). A objetivação em um nível mais alto promove condições para o surgimento de novas atividades e, conseqüentemente, novas formações psíquicas.

Ao comentar os estudos de Leontiev (2014), Asbahr (2011) traz em seu estudo os termos “motivos geradores de sentido”, chamados por Leontiev de “motivos realmente eficazes”, e “motivos-estímulos” ou “motivos apenas compreensíveis”, para compreendermos que o sentido está pautado no sentimento ou propósito pessoal que cada indivíduo atribui a uma atividade ao desempenhá-la. A autora explica que os motivos geradores de sentido criam um sentido pessoal à atividade, provida de uma relação entre os motivos e os fins, já os “motivos-estímulos” apresentam uma função sinalizadora da atividade e, apesar de não gerarem sentido pessoal, cumprem o papel de fator impulsionador - positivo ou negativo - da atividade e carregam em si motivos externos à atividade do sujeito.

Ao nos acercarmos do sentido da formação de nossos educandos no IFRO a partir da perspectiva como foi postulada na teoria da atividade de Leontiev, inspirados nos estudos de Vigotski, remetemos nosso leitor ao ponto que afirma que o motivo da atividade é orientado pelo conceito social de mundo, seja ele a sociedade em conjunto, o indivíduo, um governo, um núcleo ou unidade de comando, e, pautado nesta concepção de mundo, ele busca reproduzi-lo ou perpetuá-lo, planejando ações que venham ao encontro das expectativas que o inspiraram inicialmente e que, de maneira intencional, corrobore a construção ou perpetuação desse motivo. Tais ações devem ser capazes de prover os indivíduos deste mundo idealizado/desejado com conteúdo e competências que estejam em conformidade com os motivos que as inspiraram.

Nesse contexto, buscamos analisar a formação do estudante do IFRO e o sentido que ele atribui a ela, tomando como um dos pontos de partida a interpretação de excertos do PDI e o PPC do curso analisado em nossa pesquisa, que auxiliaram na apreensão dos motivos que são apresentados ao corpo docente, corpo pedagógico e alunos como explicitado anteriormente. Pois que, no PDI, o corpo docente e o corpo

pedagógico encontram, de alguma forma, a materialização do conceito de mundo no qual o estudante irá participar e, balizado por esse, elaboram o curriculum, inserem unidades curriculares, planejam ementas e elaboram todas as demais ações que anseiam efetivar tais motivos com o intuito de formar este indivíduo para aquele mundo revelado nos documentos norteadores do Instituto Federal de Rondônia.

Orientados pela teoria da atividade apresentada em seus estudos, fizemos menção ao questionamento que Duarte (2004, p. 55) nos apresenta, que é o seguinte “[...] Um dos grandes desafios da educação escolar contemporânea não seria justamente o de fazer com que a aprendizagem dos conteúdos escolares possua sentido para os alunos? [...]”.

Dessa forma, o questionamento trazido pelo autor tem o papel de nos remeter novamente ao que foi postulado na teoria da atividade que explica que a consciência humana é nada mais e nada menos que o mundo concreto do sujeito, vivenciado nas relações sociais, histórica e cultural, refletido idealmente em seu psiquismo e explicita portanto, que a construção das funções do psiquismo (da consciência) não acontece de maneira espontânea e tampouco está gravada no código genético desta espécie animal, mas ocorre dentro do processo dialético de apropriação e de objetivação da cultura humana, ou seja, na atividade. Em outras palavras, a teoria assevera que a consciência humana apreende o mundo em suas práticas sociais, que é típica e exclusivamente humana, diferenciando-nos dos demais animais, pela apropriação dos signos sociais, instrumentos materiais e mentais, como a linguagem para, idealmente e através da unidade dialética formada pelo significado social e sentido pessoal, constituir a sua consciência em uma dinâmica na qual ele vai se apropriando e objetivando no mundo e em si o que foi elaborado (subjetivado) em sua consciência.

Desta forma, Duarte assevera (2013, p. 165) que não há outra forma de construir sentido na vida se não for através da atividade e que essa relação não ocorre de maneira homogênea para todos os indivíduos, tendo em vista que há interesses conflitantes entre as classes sociais. Assim, a individualidade humana é desenvolvida “[...] a partir da dialética entre objetivação e apropriação das características humanas historicamente desenvolvidas e socialmente existentes”. Em uma sociedade dividida em classes, as condições socialmente existentes para cada classe se distinguem e, desta forma, também se distinguem os sentidos atribuídos às atividades, pois esses dependem da capacidade de elaboração e apropriação de conceitos.

Nosso trabalho, nesse ponto, concentrou-se em remeter o leitor ao que já foi apresentado, e até repetir alguns posicionamentos compartilhados previamente em nossa pesquisa para que, associando a teoria à atividade analisada neste trabalho, nosso leitor pudesse ter maior compreensão de que o sentido pessoal que o sujeito atribui a suas ações é, em outras palavras, a tradução na consciência do indivíduo que relaciona o conteúdo da ação ao motivo da atividade e que o sentido, por sua vez, aciona e faz uso dos aspectos afeto-cognitivos do sujeito - raciocínio, sentimentos, emoções. Desta forma, quando Duarte (2004) levanta o questionamento quanto ao sentido que os alunos atribuem à sua formação, podemos tentar retraduzir, buscando aprofundá-la, da seguinte forma: As ações planejadas pelos atores em nível estratégico da educação são feitas em conformidade com o motivo da atividade de estudo? Ainda nos perguntar: os professores têm a devida formação para executar o planejamento em conformidade com os anseios do nível estratégico, ou seja, com o motivo da atividade tal como foi concebido inicialmente em outra esfera organizacional? E mais: O(s) motivo(s) da atividade de estudo estão alinhados a uma pedagogia que promova predominantemente a humanização ou alienação? Qual o sentido que a consciência consegue atribuir a práticas que têm como foco instrumentalizar o indivíduo tão somente para atender demandas imediatas, apenas aquelas mais coladas ao cotidiano do educando e que tendem a ser mais alienantes quando limitadas a isso? E quais as repercussões no desenvolvimento do psiquismo do educando? Trouxemos tais questionamentos para compreendermos que somente uma pedagogia comprometida com a socialização das riquezas historicamente construídas pode corroborar a união, ou o fim da cisão entre o significado e sentido.

Com base nessa crítica, não basta afirmar que a nova educação média deverá ser tecnológica – e, portanto, organizada para promover o acesso articulado aos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos – e, ao mesmo tempo, extinguir os cursos profissionalizantes, estabelecendo por decreto que a dualidade estrutural foi superada por meio da constituição de uma única rede [...] (KUENZER, 2000, p. 20).

Segundo Duarte (2004), inspirado nos estudos de Leontiev, o modelo capitalista traz, em sua dinâmica de funcionamento, uma cisão entre o significado e o sentido da ação, o que descreve tecnicamente a alienação. O autor apresenta-nos a noção de que a atividade humanizadora consiste, ou desdobra-se em ações que tenham ligações, construídas pelas relações sociais plenas de conteúdo, que tragam

resultados e/ou enriquecimento material e espiritual para a totalidade social e que cada indivíduo, permeado pelas referidas relações sociais, consiga traduzir idealmente para sua consciência (psiquismo) a relação do conteúdo das ações isoladas com o motivo da atividade como um todo, o que significa neste contexto, em conformidade com a teoria em pauta, criar sentido pessoal.

Duarte (2004) reitera que, para que esta sociedade seja capaz de promover atividades humanizadoras para a totalidade da sociedade, seria necessária uma revolução social que garantisse que a riqueza material e espiritual fosse construída e transmitida de tal sorte que corroborasse o fim da necessidade da luta de classes, da propriedade privada, da divisão social do trabalho e elevasse a dinâmica social promovendo-a a um nível no qual essa riqueza humana fosse, no já referenciado movimento dialético de apropriação e objetivação, compartilhada pela totalidade dos sujeitos desta espécie e não somente por uma pequena parcela da mesma.

Neste contexto, vale destacar a contradição que atravessa a educação escolar, diante de uma sociedade de classes, conforme aponta Saviani (2011). Na medida em que o modelo produtivo se complexifica em uma sociedade marcada pela estratificação social com interesses antagônicos, aumentam as exigências por trabalhadores mais preparados, exigindo também, desta forma, a socialização dos conhecimentos, embora isso contrarie os interesses das classes. Assim, a educação escolar apresenta-se com um potencial de transformação, pois que, na medida em que o estudante recebe conhecimentos, seu psiquismo se desenvolve e a ele abrem possibilidades de transformar e reconfigurar sua realidade. Nesse sentido, Martins (2013, p. 293) elucida que “[...] o maior contributo da educação escolar à transformação social reside na formação de indivíduos capazes de, por suas ações práticas e intencionalmente projetadas, transformá-la”.

Dessa forma, compreendemos que o papel da educação escolar tem um potencial transformador na vida humana e, conseqüentemente, na sociedade, uma vez que ao ser transformado, o indivíduo pode transformar e reconfigurar sua realidade. Sendo assim, a educação deve produzir mudanças na superestrutura visando provocar a mudança na infraestrutura.

4 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nesta seção, apresentaremos a fundamentação que sustentou o nosso percurso teórico-metodológico. Entendemos que não temos um método rígido ou totalmente esquematizado. Partimos da ideia de que a pesquisa e a relação do pesquisador com os sujeitos e o objeto pesquisados fornecem os caminhos a serem seguidos. Dessa forma, os fundamentos teóricos que nortearam o percurso metodológico são desenvolvidos com inspiração no Materialismo Histórico-Dialético. A seguir, apresentaremos, brevemente, as concepções desta linha norteadora e, a partir delas, explicitaremos como nosso percurso metodológico foi delineado.

4.1 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Inspirados no Materialismo Histórico-Dialético desenvolvido por Karl Marx, estabelecemos um percurso metodológico com vistas ao cumprimento do objetivo geral da nossa pesquisa de compreender o sentido que os estudantes do último ano do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) atribuem a sua formação.

O Materialismo Histórico-Dialético concebe o ser humano como um ser social, conforme explicado por Martins (2013), que se forma nessa condição. A sociedade é concebida, desta forma, como um produto dos modos históricos pelos quais nós, como seres sociais, produzimos. É nesse movimento de transformar e ser transformado, nas condições materiais e históricas, que a dialética se dinamiza, afirma a autora.

Neste sentido, Netto (2011, p. 7) explica que Marx, a seu tempo, apresenta como objeto de estudo a “[...] análise concreta da sociedade moderna, aquela que se engendrou nas entranhas da ordem feudal que se estabeleceu na Europa Ocidental do século XVIII ao XIX: a sociedade burguesa.” No intento de analisar essa sociedade e descobrir sua estrutura e sua dinâmica, Marx, concomitantemente e progressivamente desenvolve seu método de análise do objeto pesquisado.

Uma vez compreendido que “[...] o objeto de estudo de Marx é a sociedade burguesa – um sistema de relações construído pelos homens [...]” (NETTO, 2011, p. 22-23), prosseguiremos nesse raciocínio, ou seja, no desenvolvimento do método de

Marx. Entretanto, antes, compreenderemos algumas diferenças entre a concepção de Marx em oposição ao pensamento de Hegel, no que diz respeito à dialética.

Para Marx, o mundo real, ou seja, o mundo material/dos objetos, é o responsável pela criação e transformação do mundo das ideias, ao passo que para Hegel, as ideias são responsáveis pela criação e transformação do mundo material, conforme explicado por Netto (2011). Trouxemos essa contraposição de Marx em relação a Hegel para dar sentido à afirmação do autor: “[...] a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador - é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento)” (NETTO, 2011, p. 21).

Netto (2011), desta forma, retoma o raciocínio do método de Marx, asseverando a existência objetiva da sociedade burguesa, ou seja, ela existe no plano material e Marx, ao pesquisá-la, busca trazer para o plano ideal (das ideias), como seu princípio dialético dispõe, em oposição a Hegel, as mais variadas explicações ou determinações para o objeto que está posto na aparência, certificando-se de que, como pesquisador, não façamos uma descrição superficial do que é constatado a partir da pura observação, mas, sim, que haja a perfeita compreensão de que o objeto dado é tão somente o ponto de partida do estudo, e que esse, por sua vez, deverá permitir-nos ir além da aparência imediata e empírica do fenômeno estudado.

Ao explicar o método de Marx para que nós, pesquisadores, possamos nos apropriar e fazer uso dele, Netto (2011) torna evidente o quão complexo e desafiador ele pode ser, argumentando que Marx não nos deixou uma fórmula a ser seguida: “Recordemos a passagem de Lenin que citamos: Marx não nos entregou uma lógica, deu-nos a lógica d’O Capital” (NETTO, 2011, p. 52). Sendo assim, Marx retratou fielmente seu objeto de estudo (a sociedade burguesa), apresentando a estrutura, bem como sua dinâmica de funcionamento, extraíndo do objeto as suas múltiplas determinações, sem ter um sistema prévio de categorias, ao contrário, ele as extraiu do movimento do capital.

Netto (2011) explica, ainda, que o método de Marx tem como objetivo analisar seu objeto de pesquisa, partindo de sua aparência, do empirismo, sem dispensar os diversos instrumentos de pesquisa, seja uma análise documental, formas diversas de observação, quantificações etc. O método para Marx, de acordo com o autor, é a relação que permite ao pesquisador apreender o movimento de um objeto, ao contrário de outros pesquisadores, sendo que esse método não é um conjunto de regras formais usado para lidar com o objeto. O método é o que permite a um

determinado sujeito-pesquisador apreender as determinações constitutivas da dinâmica do objeto e, ao fazê-lo, apresentar as categorias que são pertinentes a ele.

Nesse sentido, Kosik (1976) elucida que a realidade imediata pode “enganar” o pesquisador.

[...] a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo polo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade (p. 13-14).

Kosik (1976) enfatiza a necessidade de realização do “desvio” que o pesquisador deve fazer frente à realidade imediata, ou seja, ao que está posto, em busca da compreensão além da aparência dos fenômenos.

Sem a pretensão de esgotar o assunto sobre o método de Marx, considerando sua complexidade, apresentaremos tão somente alguns aspectos que precisam ser destacados para prosseguirmos com o encadeamento de ideias proposto no início desta seção. A breve apresentação do “método” de Marx, assim chamado por Netto (2011), nos permite abordar os estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento do psiquismo humano, a partir da Psicologia Histórico-cultural, compreendendo que sua teoria e pressupostos epistemológicos foram inspirados no Materialismo Histórico-Dialético.

Ao apresentar os princípios do Materialismo Histórico-Dialético, Saviani (2015, p. 26) aponta as categorias de análise apresentadas por Marx, que são mediação, totalidade e contradição, afirmando que ““mediação” é uma categoria central da dialética que, em articulação com a ‘ação recíproca’, compõe a “totalidade” e a ‘contradição’, o arcabouço categorial básico da concepção dialética da realidade e do conhecimento”. Tais princípios formam a base para as pesquisas que se fundamentam no Materialismo Histórico-Dialético.

Desta forma, partimos destas categorias para compreender nosso objeto e delinear outras categorias que emergiram nas falas dos estudantes.

4.2 PERCURSO METODOLÓGICO

Sob inspiração do Materialismo Histórico Dialético, propomos uma investigação científica baseada na concepção ontológica do ser. Nesta perspectiva, há uma busca pela superação da compreensão de fenômenos apenas pela aparência, entendendo que a essência do fenômeno não se apresentará de maneira imediata ao pesquisador, demandando uma análise profunda conforme explica Kosik (1976, p. 13) “A dialética trata da ‘coisa em si’”. Mas a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour* [...]”, ou seja, um desvio da realidade imediata. A realidade imediata pode apresentar fenômenos que ‘enganam’ o pesquisador, o que o autor chama de “pseudoconcreticidade”, um mundo “[...] claro-escuro de verdade e engano” (KOSIK, 1976, p. 15).

Para a superação da aparência dos fenômenos, é necessário considerar a dimensão do contexto social no qual os fenômenos são produzidos, conforme explica Martins (2006, p. 15), “[...] a epistemologia marxiana tem a prática social como referência fundante da construção do conhecimento, nela residindo os seus critérios de validação.” Desta forma, confrontamos os estudos à luz da Psicologia Histórico-Cultural com as informações produzidas nas entrevistas e nos documentos pesquisados e, então, refletimos o social concreto na relação com os dados empíricos para chegarmos à essência da realidade concreta. Saviani (2015) explica que o movimento da lógica dialética para atingirmos o conhecimento se dá através do concreto real, ou seja, o dado empírico, passa pelo concreto abstrato, que é a análise teórica confrontada com os dados, para, então, chegarmos no concreto pensado: a apropriação do concreto no pensamento.

Martins (2006) elucida que não se pode menosprezar a forma como os fenômenos se apresentam, mas enxergá-los como periféricos e superficiais. Sendo assim, “[...] o conhecimento calcado na superação da aparência em direção à essência requer a descoberta das tensões imanentes na intervinculação e interdependência entre forma e conteúdo” (MARTINS, 2006, p. 10). A forma então é caracterizada pelo dado que se coloca diante do pesquisador e o conteúdo requer a análise e o desvio da realidade imediata, conforme apontada por Kosik (1976), ou do concreto real, explicado por Saviani (2015). O conteúdo é a superação da aparência

e só pode ser atingido através desse desvio do “imediatos” e do confronto com o pensamento teórico.

Resumidamente, o procedimento metodológico fundamentado no Materialismo Histórico Dialético é explicado por Martins (2006, p. 15) da seguinte forma:

Este procedimento metodológico pode ser assim sintetizado: parte-se do empírico (real aparente), procede-se à sua exegese analítica (mediações abstratas), retorna-se ao concreto, isto é, à complexidade do real que apenas pôde ser captada pelos processos de abstração do pensamento.

A partir desta explicação, explicitamos nosso percurso para analisar as informações da seguinte forma:

1. Real aparente (ou empírico): dados coletados nas entrevistas e documentos;
2. Mediações abstratas: análise dos dados coletados por meio de categorias prévias (significado e sentido), ou definição de novas categorias;
3. Real concreto: reconstituição da realidade de acordo com a lógica interna dos objetos e fenômenos analisados como sínteses de múltiplas determinações; confronto com teorias e processos de abstração do pensamento.

Para desvelar as contradições internas do concreto imediato, submetemos nossos dados do real concreto às novas categorias interpretativas e estruturas analíticas do real abstrato, objetivando a apreensão da totalidade concreta.

A partir dos princípios do Materialismo Histórico-Dialético, a pesquisa busca identificar as contradições entre a objetividade dos documentos institucionais e a subjetividade produzida através dos sentidos atribuídos pelos estudantes à sua formação.

4.3 CAMPO DE PESQUISA

Como campo de pesquisa, delimitamos um campus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO), *Campus* Porto Velho Calama, em virtude de ser o único na capital do Estado que oferta o Curso Técnico integrado ao Ensino Médio.

O IFRO constitui-se como uma autarquia Federal, ou seja, possui autonomia administrativa, patrimonial, financeira e didático-pedagógica, conforme Lei de Criação dos Institutos Federais, Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), e está vinculado ao Ministério da Educação (MEC). Em seu artigo 2º, a lei de criação dos Institutos Federais estabeleceu que os IFs são “[...] instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino [...]” (BRASIL, 2008). Em 2018, ano em que realizamos esta pesquisa, o IFRO possuía 10 unidades, sendo uma reitoria e nove campi espalhados no Estado: dois em Porto Velho, um em Ariquemes, um em Ji-Paraná, um em Cacoal, um em Vilhena, um em Colorado do Oeste, um em Guajará-Mirim e um em Jaru.

O IFRO surgiu como resultado da integração da Escola Técnica Federal de Rondônia, que estava em fase de implantação com unidades em Porto Velho, Ji-Paraná, Ariquemes e Vilhena, e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste, que tinha quinze anos quando a lei de criação dos IFs foi publicada, segundo histórico da instituição (IFRO, 2011).

A Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste foi criada com base no Decreto nº 7.566/1909 deu origem às Escolas de Aprendizes Artífices, assinado por Nilo Peçanha, então Presidente. Na ocasião, 19 escolas foram criadas nas capitais federativas e tinham como objetivo oferecer educação aos filhos de trabalhadores de baixa renda.

A seguir, apresentamos os principais acontecimentos da história do IFRO, a partir do histórico da instituição (IFRO, 2011).

- 1993 – Surge a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste, a partir da Lei n. 8.670, de 30/6/1993. Na ocasião, as Escolas Técnicas Federais de Porto Velho e Rolim de Moura também foram criadas a partir da lei; no entanto, não foram implantadas no mesmo ano.
- 2007 – Novas unidades da Escola Técnica Federal de Rondônia, em Porto Velho, Ariquemes, Ji-Paraná e Vilhena, foram criadas a partir da Lei n. 11.534, de 25/10/2007.
- 2008 – Lei nº 11.892/2008 cria os IFs e integra a Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste a uma unidade em funcionamento da Escola Técnica Federal de Rondônia.

- 2009 – É dado início aos processos de expansão da rede. As aulas são iniciadas em algumas unidades. No IFRO Campus Porto Velho Calama as atividades de planejamento, organização e estruturação são iniciadas com servidores.
- 2010 – Começam as aulas no IFRO Campus Porto Velho Calama, unidade, que se constitui como nosso campo de pesquisa.

O Campus Porto Velho Calama oferta cursos profissionalizantes desde o ano de 2010, ligados ao setor industrial em diversas modalidades tais como o Curso Técnico Subsequente ao Ensino Médio, o Curso Técnico integrado ao Ensino Médio, Curso Superior Tecnólogo, Licenciatura, Bacharelado e Pós-Graduação *Lato Sensu*. Conforme dados apresentados no site institucional, o IFRO oferta cursos de educação profissional e tecnológica da educação básica (ensino médio) à educação superior. Tem no seu quadro funcional 174 profissionais, sendo 103 docentes e 71 técnicos administrativos e atende mais de 1.500 alunos matriculados em cinco cursos técnicos, um superior tecnológico, uma licenciatura e duas engenharias⁴.

4.4 SUJEITOS DE PESQUISA

Os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio ofertados pelo IFRO são em Edificações, Eletrotécnica, Informática e Química. Em princípio, pensamos em selecionar estudantes de um dos cursos técnicos mais ligados às demandas de trabalho das Usinas hidrelétricas do Estado: Santo Antônio e Jirau. Ao explicar tal interesse à Direção Geral da unidade, fomos encaminhados à Coordenação do Curso Técnico em Edificações que nos levou a sala de aula do último ano de curso.

Com permissão do professor, que se encontrava na sala no momento, a pesquisa foi explicada aos estudantes e esses foram convidados a se voluntariar. De uma turma de aproximadamente vinte alunos, seis se voluntariaram naquele momento, sendo que dois desistiram e quatro aceitaram um outro encontro para que pudessemos ler o termo de consentimento livre e esclarecido e gravar a entrevista.

Participaram da pesquisa quatro adolescentes com idades entre 15 e 19 anos, todos cursantes do último ano do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino

⁴ Dados disponíveis em <https://portal.ifro.edu.br/calama/o-campus>.

Médio, ou seja, no quarto ano escolar no IFRO, ou quinto ano, em caso de estarem repetindo um ano escolar.

A fim de resguardarmos o sigilo dos participantes da pesquisa, identificamos nossos alunos com nomes fictícios como: Ana, Antônio, Leonardo e Valéria. Preferimos identificá-los com nomes ao invés de números ou siglas por compreender que cada um apresenta características sociais que compõem sua vida e a forma como se relacionam socialmente. Sendo assim, consideramos a questão do gênero ao escolhermos nomes femininos ou masculinos para definir o sexo de cada participante.

Abaixo, apresentamos no quadro 1 algumas informações relevantes:

Quadro 1 - Sujeitos de pesquisa

(continua)

| Informações/Questões | Ana | Antônio | Leonardo | Valéria |
|---|--------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|
| Sexo/Idade | F/18 | M/18 | M/19 | F/20 |
| Repetindo o último ano escolar? | Não | Não | Não | Sim |
| Escolaridade dos pais | Ensino superior completo (pai e mãe) | Ensino Fund. incompleto (pai e mãe) | Ensino superior completo (pai e mãe) | Nível Médio completo (pai e mãe). |
| Identidade Étnico-Racial | Branco | Negro | Pardo | Pardo |
| Estado civil do aluno: | Solteira | Solteiro | Solteiro | Solteiro |
| O estudante possui filhos | Não | Não | Não | Não |
| Composição Familiar | 4 pessoas | Mais de 4 pessoas | 4 pessoas | Mais de 4 pessoas |
| Situação conjugal dos pais | Casados | Casados | Divorciados | Divorciados |
| Pessoa responsável financeiramente pela família | Pai | Pai | Outro | Avó |
| Alguma pessoa contribuinte para a renda, paga pensão alimentícia? | Não | Não | Não | Não |
| Tipo de moradia do aluno | Alvenaria | Alvenaria | Alvenaria | Alvenaria |
| Quantos cômodos possui a residência | Mais de 4 | Mais de 4 | Mais de 4 | Mais de 4 |
| Situação do imóvel/moradia | Própria/quitada | Própria/quitada | Própria/quitada | Própria/quitada |
| Possui água encanada | Sim | Sim | Sim | Sim |
| Possui energia elétrica | Sim | Sim | Sim | Sim |
| O endereço de localização da residência é asfaltado? | Sim | Sim | Sim | Sim |

Quadro 1 - Sujeitos de pesquisa

(conclusão)

| Informações/Questões | Ana | Antônio | Leonardo | Valéria |
|--|--------------------------|--|--------------------------|--|
| O endereço de localização da residência tem iluminação pública? | Sim | Sim | Sim | Sim |
| O aluno/a tem acesso à internet? | Sim | Sim | Sim | Sim |
| Forma de locomoção até o campus do IFRO? | Caminhando | Transporte público | Carona/pais/outros | Transporte público |
| Situação profissional do pai | Aposentado | Trabalhador assalariado/servidor público | Trabalhador assalariado | Autônomo |
| Situação profissional da mãe | Autônoma | Do lar | Autônoma | Trabalhador assalariado/servidor público |
| Renda familiar | 4 salários | 1 a 3 salários | +de 4 salários | 1 a 3 salários |
| Participa de programas sociais do governo federal/estadual/municipal? | Não | Sim | Não | Não |
| Natureza da escola em que o estudante cursou o ensino fundamental e/ou médio. | Parte pública/particular | Pública | Parte pública/particular | Particular |
| O estudante ou alguém do núcleo familiar possui algum tipo de deficiência? | Não | Não | Não | Não |
| O estudante ou alguém do núcleo familiar possui alguma doença crônica | Não | Não | Não | Não |
| O estudante ou alguém do núcleo familiar faz uso de medicação de uso contínuo? | Não | Não | Não | Não |
| Possui plano de saúde (estudante e/ou pessoas do núcleo familiar) | Sim | Não/SUS | Não/SUS | Não/SUS |

Fonte: Elaborado por Amorim Júnior (2019) com base no questionário socioeconômico.

A análise das informações extraídas a partir do questionário socioeconômico será realizada na próxima seção, referente aos resultados e análise de dados.

4.5 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E INSTRUMENTOS

Adotamos os procedimentos éticos recomendados nas Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de orientações legais para o desenvolvimento de pesquisas com seres humanos. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da UNIR por meio do registro na Plataforma Brasil. Ao recebermos o parecer aprovado sob o número 2.450.710, demos início à pesquisa.

Anteriormente à gravação da entrevista, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi lido juntamente com cada participante e os esclarecimentos foram fornecidos na medida em que algum questionamento ou dúvida foi levantado. Após o consentimento de cada participante, a partir de sua assinatura no TCLE, demos início à gravação das entrevistas.

4.5.1 Entrevistas

Para a realização das entrevistas semiestruturadas, estabelecemos um roteiro que nos orientou. A seguir, apresentamos no Quadro 2 o roteiro:

Quadro 2 - Roteiro de entrevista com os alunos

1. Como você descreve sua formação no IFRO? (Construção de quem você acreditar ser hoje)
2. Você poderia apresentar algumas diferenças entre a escola na qual você estudava antes e o IFRO?
3. Qual era sua expectativa ao ingressar em um curso técnico integrado ao Ensino Médio no IFRO?
4. Quais são suas expectativas daqui em diante?
5. O que você tem a dizer sobre sua preparação no IFRO e a relação dessa com sua vida pessoal, social, profissional percebidas hoje?
6. Quais motivos levariam você a indicar o IFRO para alunos da escola na qual você estudava?
7. Quais os melhores e piores momentos nessa trajetória?

Fonte: Amorim Júnior (2018).

Concebemos o roteiro como um norte, como um ponto de partida para o desenvolvimento da entrevista, mas buscamos construir a relação entrevistado-entrevistador de maneira mais aberta. Como os participantes não produzem informações de maneira linear, por diversas vezes adotamos um roteiro mais flexível.

Partimos do entendimento de que deveríamos fazer pequenas intervenções, de modo a não enviesar a pesquisa, mas buscar ampliar as informações fornecidas pelo entrevistado sobre os sentidos atribuídos por ele à sua formação. Compreendemos a intervenção sob o olhar de Szymanski (2018, p. 17) que elucida

O que é considerado intervenção, além da influência mútua, é o resultado de um processo de tomada de consciência desencadeado pela atuação do entrevistador, no sentido de explicitar sua compreensão do discurso do entrevistado, de tornar presente e dar voz às ideias que foram expressas por ele.

Szymanski (2018) explica que o momento de planejamento, de organização e de preparação da entrevista é fundamental, pois situa o entrevistador na relação; os devidos cuidados para não intervir de modo a causar qualquer sentimento de “invasão” de privacidade; além disso, o auxilia a manter a atenção no conteúdo de fala em relação ao contexto sociocultural do entrevistado, bem como aos cuidados conscientes na relação interpessoal que pretende estabelecer. Sendo assim, é extremamente importante que o pesquisador tenha consciência das dimensões psicológicas e éticas na entrevista face a face, pois elas situam e orientam o entrevistador quanto à sua postura e discurso.

Os estudantes foram entrevistados em dias diferentes, de acordo com a disponibilidade de cada um, todos na instituição de ensino. Após cada entrevista, a transcrição foi realizada.

4.5.2 Documentos formais

Além das entrevistas, constituíram fonte de informações para a análise três documentos do Instituto Federal de Rondônia, sendo o primeiro o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014-2017, o segundo o PDI 2018-2022 e o terceiro documento o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio.

O motivo pelo qual escolhemos analisar o PDI de dois períodos distintos se dá pelo fato de que os alunos entrevistados ingressaram no IFRO nos anos de 2014 ou 2015; sendo assim, a instituição foi regida por dois planejamentos diferentes durante o período em que estavam estudando.

O terceiro documento analisado, o PPC aprovado pela Resolução nº 37/2010/CONSUP/IFRO e reformulação aprovada *ad referendum* pela Resolução nº 39/2011/CONSUP/IFRO, orientou a turma em que os alunos ingressaram. Vale salientar que as novas turmas do mesmo curso foram orientadas por um novo PPC, aprovado no ano de 2017.

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentaremos os resultados e a análise das informações. Conforme explicitado na seção anterior, partimos de um referencial teórico-metodológico de inspiração materialista-histórico dialético, em que categorias de movimento, totalidade, mediação e contradição são privilegiadas para compreendermos melhor os fenômenos. As condições concretas precisam ser expostas para que conheçamos a realidade contextual em que as propostas se materializam ou deixam de se materializar. Os sentidos atribuídos pelos alunos, conforme vimos na terceira seção estão condicionados às condições históricas e materiais que cercam cada um deles. Tomando suas falas como ponto de partida, como o processo empírico, como o objeto ou fenômeno observável, torna-se possível, através de abstrações, buscamos revelar as determinações acerca da formação ofertada pelo IFRO, caracterizando-a, elaborando-a e promovendo sua pseudo concreticidade a elaborações ideais mais complexas que possam, a partir da vivência concreta destes, revelar uma realidade que vai além das aparências e do que está dado no empirismo e no que é apenas observável por nossos cinco sentidos, e que possam, em última instância, elevar a pseudo concreticidade desta formação ao concreto pensado.

Desta forma, faremos uma descrição e análise da proposta formativa documental do nosso campo de pesquisa, considerando os documentos como expressão dos significados sociais para, então, partirmos para a análise das falas dos estudantes que nos permitam criar categorias de análise através de abstrações, construções no plano ideal e apresentar o máximo de determinações que nos habilitem a, a partir da concreticidade de suas vivências, ir além das aparências dos fenômenos observados em suas falas. Por fim, estabelecemos algumas categorias que nos revelam aspectos entre as propostas formais e os sentidos que os adolescentes em formação atribuem à sua trajetória escolar de preparação profissional.

5.1 PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI

O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI é um documento que apresenta o plano da instituição ao longo de um período de cinco anos. O Decreto nº

5.773/2006 estabeleceu em seu Art. 16 os elementos mínimos que devem estar contidos em um PDI, sendo eles a missão, os objetivos e as metas da instituição, o projeto pedagógico institucional, o cronograma de implantação e desenvolvimento da instituição e dos cursos, a organização didático-pedagógica da instituição, o perfil dos servidores, a organização administrativa, a infraestrutura, a oferta de cursos e demonstrativo da capacidade e sustentabilidade financeira (BRASIL, 2006).

O referido decreto que estabeleceu procedimentos de elaboração e de análise dos PDIs dispõe sobre o “[...] o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino” (BRASIL, 2006) e constitui-se de uma iniciativa para verificar a eficiência e eficácia da própria LDB nº 9.394/96. Dentre outras iniciativas relacionadas, está a Lei nº 10.861/2004 que instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) que, em seu Art. 1º, explica que foi “[...] com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes [...]” (BRASIL, 2004). A referida lei, em seu Art. 3º, explica que o PDI se caracteriza como uma atividade obrigatória que permite o desenvolvimento da avaliação das instituições de educação superior realizada pelo SINAES.

Além dos três dispositivos legais mencionados acima, o PDI também considera outras legislações, como a própria Constituição Federativa do Brasil, de 1988, e normas legais estabelecidas pelos órgãos normatizadores da Educação Profissional e Tecnológica, tais como o Conselho Nacional da Educação, o Ministério da Educação e órgãos próprios da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPT). Sendo assim, o PDI é um documento obrigatório das instituições que ofertam o ensino superior. Neste caso, como os IFs se enquadram neste perfil, são demandados a cumprir com esse procedimento.

O campus pesquisado iniciou suas atividades em Porto Velho no ano de 2009 e começou a ofertar cursos a partir de 2010. Já conta com a terceira edição do PDI, sendo a primeira para o período de 2009-2013, a segunda edição de 2014-2017 e a última de 2018-2022.

Dessa forma, trouxemos estes dados para pontuar que, em um processo histórico de amadurecimento, os PDIs têm trazido, a cada nova versão, algo que compõe o PDI que, atualmente, vigora. Assim, buscamos refletir, para além do que está dado, sobre o processo de construção da identidade institucional no que tange

seus valores e ideologia no âmbito do documento que norteia todas as práticas educativas do IFRO.

Algo que podemos e devemos abstrair é o fato de o IFRO ter completado apenas 10 anos de existência em dezembro de 2018; por esse motivo, ainda é precoce avaliar todos os alcances em relação a uma instituição educacional que se propõe a ofertar uma educação que busca integrar a educação propedêutica à formação profissionalizante em uma sociedade dual e que, de acordo com Pacheco (2010), se inspira em uma educação que tem como objetivo contribuir para o fim da dicotomia que separa esta, que prepara para o mundo produtivo, daquela que oportuniza ao estudante a possibilidade de continuar seus estudos em um outro nível.

Compreendendo que esta dicotomia, presente na educação, é apenas um fenômeno que respeita e contribui com a manutenção de uma sociedade que, segundo Duarte (2013), vive igualmente de forma dicotômica em suas relações, ou seja, classe dominante, detentores dos meios de produção e classe dominada, que vende sua força de trabalho para aquela. Assim sendo, torna-se relevante destacar o curto tempo de existência da instituição de ensino e sua busca pela superação da dualidade estrutural, construída ao longo da história, conforme elucida Pacheco (2010). Entretanto, devemos manter um olhar crítico e atento na jornada rumo à superação dessa dicotomia, que vai além das paredes da escola, dos documentos escritos e da tecnologia. Precisamos, nesta construção, compreender a estrutura social, as concepções construídas no imaginário social, as concepções arraigadas nos gestores, professores e todos os atores educacionais que compõem tal universo para, então, buscar compreender a lógica social e os impactos dessa nas práxis educacionais, dentro e fora das paredes da escola.

Selecionamos, para nossa análise, alguns elementos do PDI, tendo em vista que são fundamentais para compreender nosso objeto de pesquisa, sendo eles a missão, os objetivos e as metas da instituição, bem como o projeto pedagógico institucional.

A seguir, apresentamos um quadro comparativo da missão, da visão e dos valores do IFRO. Neste momento, damos importância também à primeira edição do PDI, embora não se refira ao período estudado, a fim de resgataremos a historicidade da instituição e seu processo de construção da identidade.

Quadro 3 - Missão, visão e valores – PDI-IFRO

| | | |
|-----------|---------|--|
| 2009-2013 | Missão | <ul style="list-style-type: none"> Promover educação científica e tecnológica de excelência, por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão, para a formação de cidadãos comprometidos com a sustentabilidade da sociedade. |
| | Visão | <ul style="list-style-type: none"> Consolidar-se como uma instituição de educação científica, profissional e tecnológica no âmbito regional, nacional e internacional. |
| | Valores | <ul style="list-style-type: none"> Compromisso, transparência, ética, respeito, responsabilidade social e ambiental, valorização humana. |
| 2014-2017 | Missão | <ul style="list-style-type: none"> Promover educação científica e tecnológica de excelência no Estado de Rondônia voltada à formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento e a sustentabilidade da sociedade. |
| | Visão | <ul style="list-style-type: none"> Tornar-se padrão de excelência no ensino, pesquisa e extensão na área de Ciência e Tecnologia. |
| | Valores | <ul style="list-style-type: none"> Nas suas atividades, o IFRO valorizará o compromisso ético com responsabilidade social, o respeito à diversidade, à transparência, à excelência e à determinação em suas ações, em consonância com os preceitos básicos de cidadania e humanismo, com liberdade de expressão e atos consonantes com os preceitos da ética pessoal e profissional, com os sentimentos de solidariedade, com a cultura da inovação e com os ideais de sustentabilidade social e ambiental. |
| 2018-2022 | Missão | <ul style="list-style-type: none"> Promover educação profissional, científica e tecnológica de excelência, por meio da integração entre ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento humano, econômico, cultural, social e ambiental sustentável. |
| | Visão | <ul style="list-style-type: none"> Consolidar a atuação institucional, sendo reconhecido pela sociedade como agente de transformação social, econômica, cultural e ambiental de excelência. |
| | Valores | <ul style="list-style-type: none"> Ética, transparência, comprometimento, equidade, democracia, respeito e efetividade |

Fonte: Amorim Júnior (2018).

É possível percebermos que a missão do IFRO foi progressivamente incorporando elementos ao longo de seus períodos. Em sua primeira edição, a missão do IFRO priorizava a formação de cidadãos comprometidos com a sustentabilidade da sociedade, sem, no entanto, esclarecer o conceito. Na segunda edição do PDI, à formação do cidadão também foi acrescido o comprometimento com o desenvolvimento, além da sustentabilidade. Mais uma vez, a ideia de formação integral ficou descaracterizada ao restringir sua missão de formar para sustentabilidade e desenvolvimento. Já em sua terceira edição, houve uma evolução do conceito de “formação do cidadão”, compreendido como comprometido com o “[...] desenvolvimento humano, econômico, cultural, social e ambiental sustentável (IFRO, 2018).

Nota-se o esforço progressivo em incorporar elementos em busca dessa formação integral do indivíduo que reconhece que, mesmo em uma formação

profissionalizante, é preciso promover uma educação integral, comprometida com outros aspectos além do progresso econômico de uma sociedade.

Em relação à visão, nas três edições do PDI, percebemos que a preocupação inicialmente estava em consolidar-se como uma instituição de educação científica, profissional e tecnológica e seguiu para o conceito de “padrão de excelência” em ensino, pesquisa e extensão. Finalmente, em sua última edição, outros elementos mais ligados à educação integral foram incorporados, concebendo sua visão de consolidação institucional a partir do papel de agente de transformação em diferentes aspectos: social, econômico, cultural e ambiental.

No que tange aos valores estabelecidos nos PDIs, notamos que diversas palavras que nem são mencionados no Projeto Pedagógico do Curso, ou seja, não há relação com as diretrizes para o curso.

O **projeto pedagógico institucional** apresenta, como componentes, a inserção regional, as concepções norteadoras das práticas acadêmicas (valores), os princípios filosóficos e técnico-metodológicos gerais que norteiam a instituição (princípios filosóficos, epistemológicos, teórico-metodológicos, concepção de currículo e seus elementos estruturantes, concepção de avaliação), a organização didático-pedagógica (organização curricular, a inter-relação entre ensino, pesquisa e extensão, documentos norteadores, ações para o desenvolvimento, plano de atendimento às diretrizes pedagógicas de inovações, oportunidades de integralização curricular, avaliação da aprendizagem, mobilidade estudantil, atividades práticas de estágio, a prática profissional, o trabalho de conclusão de curso, desenvolvimento de materiais pedagógicos e incorporação de avanços tecnológicos), as políticas de ensino, pesquisa e extensão e responsabilidade social da instituição.

No primeiro aspecto sobre a inserção regional, observamos que não foi mencionada na primeira edição. Nas duas últimas edições (2014 e 2018), fica claro o papel da instituição em “[...] atender as potencialidades socioeconômicas das localidades e entorno de onde estão inseridos” (IFRO, 2014). Em sua terceira edição afirma que as demandas que a instituição busca atender não se restringem ao aspecto econômico, mas envolvem também aspectos ambientais, sociais e culturais, a partir do fortalecimento dos Arranjos Produtivos Locais (APL), o incentivo ao empreendedorismo, inovação e superação dos problemas regionais.

Alguns conteúdos que diferem nas versões são: o primeiro PDI-2009 não trata da inserção regional ou de políticas de internacionalização. O segundo PDI-2014 não

trata de política de internacionalização, mas aborda alguns valores norteadores das práticas acadêmicas, sendo eles o de sensibilidade, autenticidade, autonomia, criatividade e solidariedade. O PDI-2018 aborda a inserção regional e políticas de internacionalização, mas não menciona os valores norteadores para a prática acadêmica.

Em relação aos princípios filosóficos, epistemológicos e teórico-metodológicos apresentados nas três versões, apontamos o seguinte:

Quadro 4 - Princípios filosóficos, epistemológicos e teórico-metodológicos – PDI-IFRO

| PRINCÍPIOS | PDI 2009 | PDI 2014 | PDI 2018 |
|------------------------------|---|--|---|
| Filosóficos | Aprender a fazer – instrumentalização técnica. Adaptabilidade do indivíduo às demandas do mercado. Aprender a aprender. Aprender a conviver e a ser, sendo este último adotado como “desenvolvimento integral do indivíduo”. | Copiado. | Copiado, com alguma reorganização do texto do tópico seguinte para este. |
| Epistemológicos | a ideia de que aprender é construir significados; concepção crítico-progressista, baseada nos fundamentos da psicologia humanista-sócio-interacionista. | Copiado. | Copiado, com alguma reorganização textual e retirada do termo “princípios epistemológicos” |
| Teórico-metodológicos | Flexibilidade de itinerários de formação, integração em diferentes níveis, oferta de educação continuada, preparação para o trabalho, metodologias ativas, implementação de tecnologias, reflexão sobre diversidade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade. Papel do professor: educador com visão holística, entende conhecimento como algo inacabado, responsável pelo “intercâmbio” entre o conhecimento e o aluno. Papel do aluno: constrói conhecimentos. Avaliação: instrumento de reorientação do processo ensino-aprendizagem, diagnóstica, formativa, dialógica, transformadora. | Copiado, com alguns acréscimos: Professor como mediador entre significados do saber e a história da ciência. | Copiado com alguns acréscimos de um autor (PACHECO, 2006). Avaliação: com alguns acréscimos sobre avaliações nacionais ou locais: ENEM, SINAES, CPA. |

Fonte: Amorim Júnior (2018).

Em relação aos princípios filosóficos, epistemológicos e teórico-metodológicos apresentados no Quadro 6, é possível notar uma mistura de concepções oriundas de diferentes bases epistemológicas, como por exemplo ao tratar de uma “psicologia humanista-sócio-interacionista”. Isso resulta em uma miscelânea metodológica, com traços das pedagogias do “aprender a aprender” (DUARTE, 2006), construtivismo, construção de significados, que remete à teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (MOREIRA; MASINI, 1982), pedagogia das competências de Perrenoud (1999) etc.

Não observamos nos princípios epistemológicos e metodológicos dos PDIs analisados características que remetem à educação omnilateral, ou seja, a educação politécnica marxiana. Conforme vimos em nosso levantamento teórico, ela defende a transmissão da herança espiritual e material construída ao longo da história da humanidade e vislumbra o mundo dentro de uma perspectiva na qual não haja a exploração de uma classe sobre outra. Nesse contexto, a educação habilita a classe dominada, também denominada subalterna, a revolucionar a práxis social no sentido de emancipar a consciência humana, através da apropriação dos conteúdos mais ricos elaborados pela sociedade.

As pedagogias mais utilitaristas firmam um compromisso mais orientado por uma concepção de mundo que se comprometa a atender as necessidades do mercado de trabalho, mais proeminentes e mais coladas à vida cotidiana da sociedade e do próprio indivíduo, concebendo-o, portanto, de maneira unilateral e fragmentada.

O desafio de elaborar e materializar a educação integral, segundo os pressupostos de Gramsci e a escola unitária, ou Marx e a politecnia (DORE, 2014), apresenta-se como um desafio em nossa sociedade liberal, que submete quase que a totalidade de suas relações ao capital. Mesmo a União Soviética, em pleno período da sua revolução, que afirmava defender a politecnia marxiana, sucumbe a uma prática educacional que premia tão somente as demandas mercadológicas imediatas do referido período (DORE, 2014). Esta abordagem, mais comprometida com o cotidiano, traz em sua prática uma tendência à redução de conteúdos e aligeiramento na formação do educando, considerando que o trabalho educativo consiste em uma preparação utilitarista, preenchendo o currículo com metodologias que lancem o aluno direto nas questões ou problemas mais imediatos, o que não é de tudo ruim. Entretanto, a educação com o compromisso da formação omnilateral, se propõe a preparar o indivíduo para o trabalho, sem perder a perspectiva de sua formação

inteira, seja, instrumentalização para o mundo produtivo, formação política, filosófica, moral e preparação física. Dessa forma, conforme referencial teórico, compreendemos que a concepção de um ser integral consiste em uma instrumentalização para o mundo do trabalho sem criar qualquer cisão entre a humanização e a preparação para atuar/ recriar e superar os meios produtivos.

Assim, elencamos incoerências nas concepções que orientam a prática pedagógica. Na concepção filosófica, o documento traz como aspecto principal a instrumentalização, que no texto culmina em um “aprender a ser” associado à um “desenvolvimento integral do indivíduo.” O texto remete ao relatório da UNESCO (1996) sobre Educação para o Século XXI, de Jacques Delors, sobre os quatro pilares da aprendizagem: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer (aprender).

Notamos que a concepção adotada no PDI do IFRO é a de que o indivíduo deve estar preparado para atender às demandas capitalistas, que aprenda a adaptar-se ao contexto, exigências e mudanças. Não fica claro, no entanto, a tomada de consciência sobre sua própria condição, sobre as questões sociais e econômicas e o que elas produzem. Desta forma, entendemos que o texto propõe uma formação instrumental e aprisionada às condições impostas pelo modo como a sociedade se organiza.

Cabem, neste contexto, as críticas às pedagogias do “aprender a aprender” apontadas por Duarte (2006) em nosso referencial teórico, uma vez que apresentam um cunho altamente adaptacionista, propondo uma educação utilitarista para atender ao capital, com uma epistemologia “implícita” ao ideário neoliberal, secundarizando, portanto, uma educação de fato emancipadora, capaz de ir além do imediato posto ao indivíduo.

Em relação às concepções sobre currículo e proposta de organização didática pedagógica, cada PDI apresenta uma organização diferente. Entretanto, nota-se em todos uma incoerência quanto aos princípios expostos como fundantes e as orientações didáticas.

Podemos resumir em alguns termos chave do PDI-2009 o seguinte: legalidade, inclusão, permanência, liberdade, pluralismo de ideias, educação e práticas sociais, princípios de competência, laborabilidade, flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização, perfis de formação que respondam às exigências da contemporaneidade. Além disso, esse PDI-2009 estabelece princípios metodológicos

a formação humanística e ética, bem como o trabalho como princípio educativo, o que não coaduna com a ideia de educação como instrumentalização e do aprender a ser como um “desenvolvimento integral do indivíduo”.

O PDI-2014 (IFRO, 2014, p. 80) apresenta concepções sobre o ser humano, sociedade, cultura, ciência, tecnologia, trabalho e educação. Aqui, destacaremos as concepções apresentadas no documento sobre educação e trabalho por relacionarem-se com nossa pesquisa, sendo elas:

Concepção de educação: Em uma sociedade marcada pelas desigualdades e também pela globalização, busca-se, por meio da educação, a formação integral do sujeito, preparando-o para o pleno exercício da cidadania e para o mundo do trabalho, caracterizado pelo dinamismo, competitividade e avanços científicos e tecnológicos. Portanto, o processo educativo, envolvendo pensamento, organização e prática pedagógicas, deve ser marcado pela conjunção dos conhecimentos técnicos, essenciais ao desempenho de uma profissão, e políticos, essenciais ao cidadão crítico, emancipado e autônomo. Para haver equilíbrio entre formação humana e formação profissional, faz-se necessário que todos os processos, especialmente os de ensinar e de aprender, estejam orientados pela dialogicidade, pela integração dos saberes, por percursos democráticos, pela participação, pelo exercício da criticidade, pela curiosidade epistemológica e pela autonomia intelectual do aluno.

Concepção de trabalho: O trabalho, meio pelo qual o homem produz os elementos necessários e imperativos à vida biológica também às necessidades da vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva, deve ser visto como princípio educativo, na perspectiva de construção de unidade essencial à formação humana integral, por meio da articulação entre currículo e práticas educativas, constituindo-se nos fundamentos das ações de educação, da cultura, da ciência e da tecnologia, formação humana integral.

Podemos observar na concepção de educação apresentada no PDI-2014 que há a compreensão de seu papel para a formação integral do indivíduo, entendendo a importância dessa formação em uma sociedade marcada pelas desigualdades, que corrobora a construção de uma sociedade mais digna e com menos desigualdades. Compreendendo que, os termos “educação integral”, “cidadão crítico, emancipado e autônomo” nos remetem ao que foi defendido por Marx e Gramsci, é possível perceber a relação que o texto do PDI estabelece com politecnicidade marxiana e a escola unitária, embora não tenham sido referenciados. Assim, percebemos que há um espectro de intenção de formar o indivíduo para a superação das desigualdades. Entretanto, na execução do plano e na própria construção textual do PDI, identificamos correntes

que tendem a favorecer a manutenção do *status quo*, com sua dualidade estrutural e seus conflitos, inclusive a exploração e alienação.

Nesta perspectiva, podemos destacar a passagem que trata do “equilíbrio” entre a formação humana e a formação profissional, fica evidente o agrupamento dessas em diferentes partes, o que nos remete à dualidade estrutural, propondo a superação através da “integração de saberes”. Também trata do desenvolvimento de habilidades como criticidade, curiosidade, participação e autonomia, que aparentemente se aproxima mais da Pedagogia da competência (PERRENOUD, 1999).

A concepção de trabalho como princípio educativo está inspirada nos estudos de Saviani (2011), sobre a Pedagogia Histórico-Crítica. Já a concepção de currículo no PDI-2014 é apresentada como “[...] uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, econômicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas.” (IFRO, 2014). O excerto, sem citar a referência, apresenta-se como um esforço para superar a natureza instrumental do ensino, compreendendo que a escola não está isolada das condições concretas produzidas pela sociedade e o modo como ela se organiza. No entanto, não há coerência entre os princípios norteadores e as concepções apresentadas na sequência.

O PDI-2018 (p. 62) apresenta como concepção curricular e proposta educativa o seguinte:

Para uma proposta de ação educativa ampla e integrada, que visa à formação para o exercício pleno da cidadania e para o mundo do trabalho, a concepção de currículo e seus elementos estruturantes transcendem a tradicionalidade da mera distribuição de componentes curriculares, em uma matriz a serem ministrados com determinada carga horária, para serem entendidos como uma prática pedagógica resultante da interação e confluências das estruturas políticas, administrativas, econômicas, culturais, sociais, escolares, entre outras, que apresentam interesses concretos e responsabilidades a serem compartilhadas ao longo do processo. Para a confluência dessas várias estruturas em busca da construção de competências técnicas e políticas requeridas ao profissional que ensejamos formar, a organização de um currículo envolve saber, numa perspectiva política, qual conhecimento deve ser ensinado, quais as finalidades desse conhecimento, a quem ele se destina e a quem ele interessa. (Texto do PDI retirado de PACHECO, José A. Escritos Curriculares. Campinas-SP: Cortez, 2006).

Esse excerto do PDI-2018 revela um anseio de superar a noção de preparação para o mercado, já que integra o mundo do trabalho e a cidadania, apesar de esses elementos estarem presentes nas “pedagogias do aprender a aprender” (DUARTE, 2006). Também aponta para a prática pedagógica como uma confluência de diferentes elementos da estrutura social, o que aparenta buscar aproximar-se dos princípios de uma educação integral, tendo em vista que abrange diferentes dimensões da vida humana. No entanto, volta-se para a formação de competências profissionais - o que pressupõe o mercado - e se afasta de uma proposta omnilateral, tendo em vista que carece de outros elementos. Desta forma, é possível notar que há elementos de diferentes bases epistemológicas, o que dificulta um entendimento claro sobre as concepções nas quais a prática educativa deve estar alicerçada.

Vale também destacarmos a passagem que afirma que saber o conhecimento a ser ensinado e suas finalidades, bem como a quem se destina e quem possa interessar deve ser considerado no processo de organização do currículo, o que remete à Pedagogia Histórico-Crítica, pedagogia que propõe a socialização do conhecimento e superação dos conflitos gerados pelo modelo vigente, uma vez que Saviani (2011) discute a importância das concepções políticas de sociedade, de ser humano, do conteúdo escolar, da escola etc. para a elaboração do currículo escolar.

As versões anteriores do PDI, não encontramos essa aproximação. Além do mais, também evidenciamos o fato de que o documento institucional se apresenta como uma construção conflitante, por vezes trazendo passagens fragmentadas que se contradizem epistemologicamente e apresentam concepções distintas em relação ao papel da instituição educacional, à ideia de formação do ser humano, à concepção de ser humano e de mundo. Nossa pesquisa acredita que o trabalho de elaboração pode ser mais amadurecido e aprimorado através de discussões e preparação de um pensamento mais coeso que oriente ações educacionais congruentes com um determinado posicionamento filosófico.

5.2 PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio foi aprovado por meio da Resolução nº 37/2010/CONSUP/IFRO e sua reformulação foi aprovada ad referendum pela Resolução nº 39/2011/CONSUP/IFRO. Por tratarmos aqui de alunos que ingressaram nos anos de 2014 ou 2015, utilizamos

esse PPC como referência para nossas análises, apesar de um outro PPC já ter sido aprovado no ano de 2017. No PPC de 2011, o curso estava organizado em quatro anos letivos, com uma matriz curricular que contemplava os seguintes núcleos: base nacional comum, diversificado, profissionalizante e complementar.

A estrutura do PPC apresenta oito títulos, sendo eles: dados de identificação da instituição, apresentação, concepção curricular, público-alvo, equipe de professores, apoio pedagógico e técnico-administrativo, ambientes educacionais e recursos didáticos e de suporte e, por fim, embasamento legal. Para cada título, outros subtítulos se desdobram. A seguir, apresentamos o Quadro 5 para um melhor entendimento da estrutura do PPC e as informações contidas nele.

Quadro 5 - Estrutura e informações do PPC

| | |
|---|--|
| Dados de identificação da instituição | Este item traz a identificação geral do IFRO, o histórico da instituição como um todo e o histórico do Campus Porto Velho Calama. |
| Apresentação | Os dados gerais do curso e justificativa de implantação, objetivos gerais e específicos do curso são apresentados. |
| Concepção curricular | Os itens sob esse título são: metodologia, matriz curricular, eixos formadores, critérios de aproveitamento de estudos e avaliação de aprendizagem, estágio, atividades complementares, relação entre ensino, pesquisa e extensão, perfil do egresso e certificação. |
| Público-alvo | Composição do público alvo: alunos concluintes do Ensino Fundamental. |
| Equipe de professores | Requisitos de formação. |
| Apoio pedagógico e técnico-administrativo | Conselho de Classe, departamentos de ensino, pesquisa e extensão, setor de tecnologia da informação e núcleo de atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais. |
| Ambientes educacionais e recursos didáticos e de suporte | Apresentação da biblioteca, laboratórios e recursos materiais. |
| Embasamento legal | Documentos basilares nacionais e normativas da instituição. |
| Apêndices e anexos | Planos de ensino por disciplina, links de acesso para o currículo Lattes dos professores. |

Fonte: Amorim Júnior (2018).

Dentre os principais pontos que merecem destaque para nossa análise estão:

- a) **Justificativa do curso:** a justificativa se dá devido à necessidade de preparar profissionais que atuam na área de construção civil mesmo sem qualificação. Além disso, apresenta-se também a importância de preparar profissionais para atender à construção das usinas Hidrelétricas no Rio Madeira, bem como a

demanda de profissionais que possuam habilidades e técnicas modernas na construção civil para trabalhar na modernização do Estado.

b) **Objetivos:** como objetivo geral do curso é apresentado: “Oferecer educação profissional técnica em Edificações integrada com o Ensino Médio”. Os seguintes objetivos específicos são elencados: a) formar profissionais com capacidade para realizar estudos de viabilidade econômica de empreendimentos, orientação técnica e acompanhamento da execução de obras; b) desenvolver um processo de ensino e aprendizagem que envolva projetos técnicos de arquitetura, fundação, estruturas, instalações hidrosanitárias e elétricas. c) proporcionar oportunidades de construção de conhecimentos para a aplicação, acompanhamento e controle dos processos de produção e manutenção em obras de edificações e d) integrar o Ensino Médio com a Educação Profissional, de modo a promover a formação global, a preparação para o mundo do trabalho e a construção de bases para o prosseguimento de estudos em nível superior.

c) **Concepção Curricular:** neste item, as orientações metodológicas do curso são apresentadas sob o item “metodologia”. Novamente, o “desenvolvimento global” é apresentado como fundamental, de acordo com as orientações legais para implantação do Ensino Médio, da Educação Profissional Técnica de nível médio e do curso técnico integrado ao Ensino Médio, respectivamente Resoluções CEB/CNE 3/98, CEB/CNE e Resolução CEB/CNE nº 1/2005.

Como unidades significativas presentes, encontramos os seguintes termos: “desenvolvimento de capacidades”, “inovação”, “aprendizagem significativa”, “princípios construtivistas de aprendizagem”, “inter e transdisciplinaridade”, “ensino é concebido como uma atividade de compartilhamento e não de transferência de conteúdos”; “aprendizagem como um processo de construção e não de reprodução de conhecimentos”, “relação entre a teoria e a prática.”

A matriz curricular apresenta os núcleos que a compõe, sendo eles a base nacional comum do Ensino Médio, a parte diversificada, o núcleo profissional e o complementar.

A prática profissional é apresentada através de estágios e atividades complementares tais como pesquisas, participação em eventos, palestras, participação em programas de iniciação científica, visitas técnicas, atividades de extensão etc.

A concepção da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) de integração entre ensino, pesquisa e extensão é apresentada como elementar no processo de formação, em concordância com as diretrizes normativas, visando à preparação de alunos para atuar no desenvolvimento local e regional que tenha a capacidade de desenvolver investigação científica como o “[...] dimensão essencial à manutenção da autonomia e dos saberes necessários ao permanente exercício da laboralidade” (IFRO, 2011).

O perfil do egresso é estabelecido a partir do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (2010) e dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (2000) que trata da Área Profissional: Construção Civil.

Tanto na **justificativa** como nos **objetivos do curso**, observamos a ênfase na formação técnica, ou seja, nas habilidades instrumentais para o trabalho. A preocupação parece apontar para uma formação pragmática e utilitarista que atenda primordialmente às demandas econômicas do Estado. Apenas no último objetivo específico do curso, dentre quatro objetivos, a ideia de promoção de “formação global” aparece, porém, ligada à “preparação para o mundo do trabalho.” Não fica claro, portanto, que formação global seria essa.

Quanto à decisão dos cursos ofertados em cada campus, observamos que a oferta deve estar justificada e alinhada às demandas produtivas locais; sendo assim, entendemos que deve haver uma espécie de conformidade entre o governo do estado e as outras instituições públicas, como é o caso da Universidade Federal de Rondônia (UNIR), para que ambas instituições se complementem, ao invés de ofertarem os mesmos cursos para antederem demandas de setores privados.

Neste sentido, foi possível observar, através de documentos e coleta de informações nas páginas oficiais da UNIR e do IFRO que, no campus de Porto Velho, a Universidade Federal oferta o curso superior em Engenharia Civil e Engenharia Elétrica, enquanto que o IFRO oferta o curso técnico em Edificações e Eletrotécnica integrado ao Ensino Médio. Também é possível observar o forte viés desenvolvimentista do estado de Rondônia, a partir da produção agropecuária e busca de ampliação da indústria, ou seja, a ideia de viabilidade econômica, o qual é considerado nos documentos institucionais concernentes à oferta de cursos técnicos no interior do estado e na capital.

A construção do texto não deixa clara o que seria uma “formação global” ou o que seria uma “aprendizagem significativa”, o que nos remete à teoria de Ausubel,

que compreende a aprendizagem como um “construto cognitivista”, sem desconsiderar a experiência afetiva, que ocorre a partir de um “[...] processo de armazenamento de informação, condensação em classes mais genéricas de conhecimentos, que são incorporados a uma estrutura no cérebro do indivíduo de modo que esta possa ser manipulada e utilizada no futuro” (MOREIRA; MASINI, 1982, p. 3-4).

Em relação à **metodologia**, podemos perceber uma ênfase textual no uso de estratégias inovadoras que visem desenvolver habilidades técnicas, com destaque para a experimentação. Apesar de o termo “relação entre teoria e prática” ser mencionado, não é dada a mesma ênfase atribuída aos demais aspectos relacionados a uma concepção construtivista da aprendizagem.

Embora o curso seja técnico integrado ao ensino médio, observa-se que o **perfil do egresso** estabelece apenas habilidades e competências instrumentais para o exercício da profissão, não abordando, portanto, o perfil de cidadão que teve uma “formação global” ou aquele em que a capacidade de investigação científica fora desenvolvida não aparece como primordial na construção desse perfil. Desta forma, observa-se uma fragmentação desse indivíduo no próprio PPC, que ora aparece com um perfil, ora com outro.

Vale também observarmos a matriz curricular, o número de componentes curriculares e aulas semanais, buscando compreender como se dá essa integração da formação técnica à propedêutica.

Figura 1 - Matriz Curricular do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio, 2011.

| CURSO TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO | | | | | | | |
|--|--|-------------|-------------|-------------|-------------|---------------------------|------------------------------|
| CAMPUS PORTO VELHO — CALAMA | | | | | | | |
| Matriz Aprovada pela Resolução do Conselho Superior do IFRO | | | | | | | |
| LDB 9.394/96, Art. 24; Resoluções CNE 3/98 e 4/99; Decreto 5.154/2004 | | | | | | | |
| Carga horária do curso dimensionada para 40 semanas e 200 dias letivos, ao ano | | | | | | | |
| Duração da Aula: 50 minutos | | | | | | | |
| | DISCIPLINAS | ANO | | | | TOTAIS (Hora- Aula) | TOTAIS (Hora- Relógio) |
| | | 1º | 2º | 3º | 4º | | |
| BASE NACIONAL COMUM | Língua Portuguesa e Literatura Brasileira | 2 | 3 | 3 | 2 | 400 | 333 |
| | Matemática | 3 | 3 | 2 | 2 | 400 | 333 |
| | Física | 2 | 2 | 2 | 0 | 240 | 200 |
| | Química | 2 | 2 | 0 | 0 | 160 | 133 |
| | Geografia | 2 | 2 | 0 | 0 | 160 | 133 |
| | História | 0 | 0 | 2 | 2 | 160 | 133 |
| | Biologia | 2 | 2 | 0 | 0 | 160 | 133 |
| | Filosofia | 1 | 1 | 1 | 1 | 160 | 133 |
| | Sociologia | 1 | 1 | 1 | 1 | 160 | 133 |
| | Arte | 2 | 0 | 0 | 0 | 80 | 66 |
| | Educação Física | 2 | 2 | 2 | 0 | 240 | 200 |
| | Total de aulas por semana — Base Nacional | | 19 | 18 | 13 | 8 | |
| TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM | | | | | | 2.320 | 1.930 |
| NÚCLEO DIVERSIFIC. | Língua Estrangeira Moderna: Inglês | 2 | 1 | | | 120 | 100 |
| | Língua Estrangeira Moderna: Espanhol | | | 1 | 2 | 120 | 100 |
| | Introdução à Informática | 2 | | | | 80 | 66 |
| | Saúde e Segurança no Trabalho | | | 1 | | 40 | 33 |
| | Empreendedorismo | | | 1 | | 40 | 33 |
| Total de aulas por semana — Núcleo Diversificado | | 4 | 1 | 3 | 2 | | |
| TOTAL DO NÚCLEO DIVERSIFICADO | | | | | | 400 | 332 |
| NÚCLEO PROFISSIONALIZANTE | Desenho Técnico I | 2 | | | | 80 | 66 |
| | Materiais de Construção I | 2 | | | | 80 | 66 |
| | Orientação para Prát. Profissional e Pesquisa | | 1 | | | 40 | 33 |
| | Tecnologia das Construções | | 3 | | | 120 | 100 |
| | Materiais de Construção II | | 2 | | | 80 | 66 |
| | Desenho Técnico II | | 2 | | | 80 | 66 |
| | Topografia | | | 2 | | 80 | 66 |
| | Legislação para Edificações | | | 1 | | 40 | 33 |
| | Projeto Arquitetônico | | | 3 | | 120 | 100 |
| | Estabilidade das Construções | | | 2 | | 80 | 66 |
| | Mecânica dos Solos | | | 2 | | 80 | 66 |
| | Gerenciamento de Canteiro de Obras | | | 1 | | 40 | 33 |
| | Controle de Qualidade | | | | 2 | 80 | 66 |
| | Gestão Ambiental | | | | 1 | 40 | 33 |
| | Patologias e Gestão da Manutenção Predial | | | | 3 | 120 | 100 |
| | Planejamento e Orçamento de Obras | | | | 2 | 80 | 66 |
| Projeto de Instalações Elétricas | | | | 2 | 80 | 66 | |
| Projeto de Instalações Hidrossanitárias | | | | 2 | 80 | 66 | |
| Projeto de Estruturas | | | | 3 | 120 | 100 | |
| Total de aulas por semana — Núcleo Profissional. | | 4 | 8 | 11 | 15 | | |
| TOTAL DO NÚCLEO PROFISSIONAL | | | | | | 1.520 | 1.258 |
| NÚCLEO COMPL. | Estágio Obrigatório | | | | | 240 | 200 |
| Total Geral de aulas por semana | | 27 | 27 | 27 | 25 | | |
| N.º Total de Componentes Curriculares a cada ano | | 14 | 14 | 15 | 14 | | |
| Carga Horária Anual (Hora-Aula) | | 1080 | 1080 | 1080 | 1000 | | |
| Carga Horária Anual (Hora-Relógio) | | 900 | 900 | 900 | 833 | | |
| CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO | | | | | | 4.480 | 3.720 |

Fonte: PPC Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio. (IFRO, 2011).

Na matriz curricular, observamos que, em cada ano escolar, o estudante terá de 14 a 15 componentes curriculares e entre 25 a 27 aulas semanais, divididas entre disciplinas da base comum, diversificada e núcleo profissionalizante. Os componentes do núcleo profissionalizante aumentam gradativamente de um ano escolar ao outro, ao passo que os da base comum diminuem. Ao analisarmos a composição da matriz, parece-nos apenas uma junção de disciplinas do ensino médio regular às disciplinas do ensino profissionalizante, não necessariamente promotora de uma educação integral.

Esforçamos para evidenciar como essa integração da base comum e profissional ocorre a partir da percepção dos educandos participantes de nossa pesquisa, através da triangulação de nossos achados balizados pela análise documental e as respostas aos questionamentos. É o que observaremos nas entrevistas realizadas com os estudantes, a maneira como eles percebem o volume de disciplinas e a sobrecarga de atividades escolares.

5.3 SENTIDOS ATRIBUÍDOS À FORMAÇÃO ESCOLAR PROFISSIONAL PELOS ADOLESCENTES

Nesta subseção, analisaremos as falas dos estudantes entrevistados relacionadas aos sentidos atribuídos por eles à formação na educação profissional integrada ao Ensino Médio. Conforme explicamos na seção sobre o percurso metodológico, cada estudante será apresentado por um nome fictício, a fim de mantermos o sigilo. São eles: Ana, 18 anos; Antônio, 18 anos; Leonardo, 19 anos e Valéria, 20 anos.

Ao analisar as falas dos estudantes, sujeitos da nossa pesquisa, é importante considerar o perfil socioeconômico destes (ver Quadro 1: sujeitos de pesquisa), tendo em vista que, a partir disso, ele pode nos auxiliar na análise da realidade pesquisada. Apresentamos as seguir as falas dos estudantes e elencamos algumas categorias a fim de revelar os sentidos atribuídos por eles à trajetória de formação em um curso técnico integrado ao ensino médio.

5.3.1 Análise das entrevistas

Ao examinarmos as entrevistas, buscamos identificar as categorias de análise, atentos às semelhanças, às contradições e às complementaridades presentes nas falas de um mesmo participante e na comparação com os demais.

As entrevistas foram analisadas por unidades temáticas e, em seguida, palavras-chave. Após várias leituras, chegamos às seguintes categorias:

- a) Base comum x Base Profissionalizante: A integração ou cisão do Ensino Profissionalizante e Ensino Médio no dia a dia do estudante,
- b) Sentido da minha formação: Educação humanizadora x Educação Alienante;
- c) Motivos de minha atividade de estudo: perspectivas de futuro.

5.3.1.1 Base comum x base profissionalizante: A integração ou cisão do Ensino Profissionalizante e Ensino Médio no dia a dia do estudante

Nesta categoria de análise, traremos e discutiremos falas dos alunos que traduzam para o leitor percepções e sentidos atribuídos à organização curricular, às unidades curriculares e à práxis pedagógica que acabam por moldar o pensamento e a orientação dos estudantes em relação ao processo prático de como o IFRO concebe e dissemina a compreensão e caracterização do que venha a ser a **Educação promovida no curso técnico integrado ao Ensino Médio**.

Para tanto, apresentamos as seguintes falas:

Pesquisador: Quais os melhores e piores momentos na tua trajetória de formação?

Ana: E os piores (risos)? Eu não sei dizer... mas eu acho que todo final de bimestre! É uma loucura, a gente fica doidinho, doidinho, doidinho estudando. Nossa! Eu passo uma semana, duas semanas, sem parar, só estudando, estudando, estudando, fazendo atividade, estudando. Professores que passam muito trabalho pra tudo em cima. Tudo num momento só.

Pesquisador: E acontecia de ter 18 matérias e na época de prova e avaliação ter 18 trabalhos diferentes, 18 provas diferentes?

Ana: Sim, sim! Bem pesado. E às vezes é tipo, alguns professores passavam cinco métodos avaliativos diferentes, passavam cinco trabalhos, uma prova, seis trabalhos uma prova, era loucura.

Pesquisador: Você poderia apresentar algumas diferenças entre a escola que você estudava antes e o IFRO?

Valéria: [...] tem aquela diferença de particular pra federal. E também no IFRO, por ser algo tão grande e por ter matérias técnicas também, matérias que eu nunca tinha visto na vida [...].

Pesquisador: **E assim, você acha, em relação ao que você falou, que é passar numa faculdade federal, numa universidade federal, você acha que o IF te deu subsídio, todo o apoio, todo o conteúdo necessário pra que você fosse competitiva? Pra passar no ENEM?**

Valéria: [...] minha prima não estuda aqui, e ela não tem curso técnico. A base dela com relação ao ensino médio é muito mais pesada, é muito mais ampla do que a minha. Só vim ter história aqui no 3º e no 4º ano, sendo que exigem muito de história no ENEM. Se eu tivesse tido humanas desde o início eu acho que agora eu estaria muito mais preparada pro ENEM pra fazer a parte de humanas. [...]. Mas assim, fazendo uma comparação entre eu e minha prima, ela tem bastante base pra poder passar no ENEM [...]. E a minha família exige bastante que eu tire notas, só que aí eu sempre falo “Olha, é aquele negócio, ela tem matérias que eu não tenho, ela tem matérias que hoje ela conhece e eu não conheço pelo simples fato de estar numa instituição federal e ter muito mais matérias que ela com relação a coisas técnicas”.

[...]acho que tem que avisar pros alunos antes deles entrarem aqui que se você entrando aqui, você não vai conseguir passar no ENEM de imediato, assim... Porque, por ter matérias que não agregam muito no ENEM.

Pesquisador: **Valéria, então você acredita, é só pra eu me certificar se entendi correto, que o IFRO dá mais ênfase ao profissionalizante do que o básico?**

Valéria: Sim. [...] Porque se, eu em um dia tenho prova de matéria técnica, tenho prova de ensino básico eu vou ficar assim “Meu Deus, qual que eu dou mais peso? Ensino básico, ou ensino técnico?”.

Pesquisador: **Como que você descreve a construção de quem você acredita ser hoje, depois desses quatro anos aqui?**

Leonardo: [...] Aqui não é só o comum, que a gente tem em outras escolas, fora. A gente tem o comum que tem em outras escolas e tem mais ensino técnico [...].

Pesquisador: **você poderia apresentar algumas diferenças entre a escola na qual você estudava antes do IFRO?**

Leonardo: [...] Pra começar, a grade técnica, que a gente vê várias coisas.

Pesquisador: **Quais motivos levariam você, caso você faça, a indicar o IFRO para alunos da escola que você estudava antes?**

Leonardo: Sim, eu indicaria porque o IFRO é uma instituição excelente e, devido as oportunidades, a gente pode fazer muita coisa aqui dentro. E tem o técnico também que tu vai fazer o ensino médio lá e vai sair com o técnico já é um ponto positivo.

Pesquisador: Você pode determinar pra mim nessa tua resposta quais são essas coisas que fizeram valer a pena esse mais um ano?

Leonardo: Eu estava certo que eu ia sair, então, eu meio que deixei de lado as coisas técnicas. Só que, como eu tinha uma professora muito boa, que envolvia muito a gente em projeto [...]. Então eu peguei e comecei a me envolver em projeto e me envolver mais nas matérias técnicas e tirei pra minha conclusão que seria realmente melhor pra mim mesmo que eu perdesse um ano⁵.

A partir das falas dos alunos Ana, Valéria e Leonardo, podemos inferir que há neles a necessidade, de encontrarem uma maneira mais eficiente de administrar sua própria agenda de estudo, a fim de atender as demandas encontradas ao longo da formação, que soa excessiva. Entretanto, ao analisar seus discursos, podemos verificar que os docentes, apoiados pela equipe pedagógica, poderiam desenvolver políticas e estratégias de tal sorte que as disciplinas possam ser mais integradas, tanto para promover ao estudante a compreensão de que as disciplinas são inicialmente separadas apenas para organizar a práxis didática, mas que, na vida ou nas atividades sociais, há sempre algum nível de correlação e interdependência entre elas e, desta forma, desenvolver avaliações que corroborem a compreensão desta multidisciplinaridade. Isso também auxiliaria no processo avaliativo, já que o aluno se sente assoberbado com o número de atividades avaliativas, conforme descrito pelos sujeitos de pesquisa, alunos do curso técnico em Edificações integrado ao Ensino Médio. Com o número de atividades avaliativas reduzido, há maiores possibilidades de os resultados serem otimizados.

Outra questão que tentamos evidenciar é o fato de que, nas entrelinhas destas falas, podemos inferir que há uma dificuldade em integrar não somente as disciplinas da base comum em relação às da base profissionalizante, mas também a integração de unidades curriculares da mesma base, o que ainda se apresenta como um desafio para a instituição.

Nossa pesquisa não pode afirmar taxativamente que a instituição e seus atores educacionais, individualmente ou coletivamente, não se esforçam para promover um ensino integrado. Entretanto, as expressões encontradas na fala da participante de pesquisa podem estar apontando para a necessidade de uma reflexão mais profunda

⁵ Aqui vale explicar que quando Leonardo fala em “perdesse um ano” ele se refere à diferença de duração entre o Ensino Médio nas escolas regulares, com duração de três anos, e o curso técnico integrado ao Ensino Médio do IFRO, que na matriz em que cursava tinha a duração de quatro anos.

acerca do assunto e possíveis medidas institucionais, sem improvisos ou esforços isolados.

Sobre a questão da integração dos cursos e das unidades curriculares, pudemos ainda observar nas falas dos estudantes entrevistados uma referência ao curso como se estivesse dividido em partes, como se houvesse separação dos conhecimentos. É pertinente mencionar o reflexo das relações sociais presentes nestas breves falas, relações que nos remetem sempre a cisões, ou seja, eles estudam para o ENEM ou para trabalhar, estudam para passar na “parte” técnica ou para passar nas matérias da base comum, conforme podemos observar na fala de Valéria (ver página 88).

Assim, podemos novamente perceber que, se nossos idealizadores, no nível mais alto da pirâmide social, continuarem a conceber o mundo de uma maneira conflitante, é muito provável que nossos adolescentes educandos continuem concebendo sua formação sentindo-se impelidos a escolherem, dentro de suas possibilidades concretas, lados do mundo que os adultos constroem nas relações sociais.

O PPC do Curso traz uma apresentação a partir da soma do ensino médio propedêutico com o curso técnico, conforme podemos ver também na matriz curricular do curso (Figura 1). E os estudantes apenas confirmam isso ao explicitar a cisão na formação, pois, segundo eles, ou você se prepara para o ENEM ou se prepara para a inserção no mercado de trabalho. Na verdade, ao propor o curso técnico profissionalizante integrado ao Ensino Médio, o modelo neoliberal pretende afastar o jovem do ensino superior. Ocorre que no imaginário desta sociedade, altamente elitista, o ensino superior ainda é extremamente valorizado e o que a qualidade da formação fornecida pelos Institutos Federais faz é se colocar como trampolim para o ensino superior.

5.3.1.2 O sentido de minha formação: humanização x alienação

A escola, como discorremos na seção teórica, é, nesta sociedade, um contexto fundamental de formação humana, ou seja, nela não apenas os conteúdos científicos são transmitidos e apropriados, mas também aprendemos a nos relacionar com os outros, incorporamos valores sociais, desenvolvemo-nos como humanos, isto significa, no caso de adolescentes, caminhar mais alguns passos para a

singularização, diante das expectativas sociais de preparação para a vida adulta, relacionada à independência da família (MARTINS, 2013; DUARTE, 2013).

Estas questões se fizeram presentes ao longo das entrevistas com os quatro participantes; ainda que as perguntas não estivessem a ela direcionadas, evidenciando a necessidade de uma reflexão. Iniciemos com a apresentação de alguns trechos de respostas referentes à uma mesma pergunta - **“Como você descreve sua formação no IFRO?”** -, para que possamos avançar na discussão.

Ana: [...] amadureci muito no IFRO, e responsabilidades também, que foi acho que parte do que me ajudou a amadurecer. Eles competem muita responsabilidade com os alunos. O IFRO eu gosto que ele faça isso, porque ele dá muita autonomia e responsabilidade para o aluno, isso faz com que (a gente) aprenda a crescer e ter responsabilidade [...].

Valéria: [...] eu acho que como pessoa também eu entrei no IFRO e evoluí bastante, amadureci bastante, eu fui obrigada assim a amadurecer mais rápido, porque aqui é como se fosse uma faculdade, te propõem as mesmas oportunidades que uma faculdade, mas também tem o mesmo peso que uma [faculdade] e a mesma carga. [...] tudo era bonitinho, pegavam na tua mão, faziam tudo, e aqui eu vejo que é muito mais complicado, tem que ter paciência. Eu tenho que saber o que eu vou fazer, o que eu posso, o que eu não posso fazer. Acho que é isso.

Antônio: [...] o IF ele me deu um crescimento muito, muito, muito grande em relação ao conhecimento acadêmico e eu ainda tomei muita maturidade. Então ele não só me ajudou, na formação técnica, na formação de trabalhos, a forma de você se dar no mercado de trabalho, como se comportar em apresentações, coisas acadêmicas na vida de um estudante.

[...] Então me deu a maturidade em ter amigos e saber quem é o meu amigo. Me deu maturidade também, como eu sou cristão, então a leitura me incentivou a ler aquilo que eu creio. Então abrangeu a minha mente teológica, e hoje eu ministro, eu dou aula para jovem, hoje eu dou aula em escola dominical, hoje eu apresento trabalhos e pessoas pedem conselho. Então me deu uma maturidade de vida, me deu uma maturidade acadêmica muito boa.

Leonardo: Acredito que o IFRO ele... ele não possa, mas faz a gente evoluir, crescer bastante na mentalidade, coisa que a gente não cresceria tanto se a gente estudasse em outra escola. Por exemplo, devido a quantidade de carga que é colocada sobre a gente, de responsabilidades, entendeu?! Então acredito que é muito importante pro meu crescimento. Me ajudou muito em diversos fatores, diversas áreas da minha vida. Eu acho que se eu, se eu estudasse em outro lugar, eu provavelmente não seria a mesma pessoa, seria menos maduro.

[...] Eu acho que, devido às responsabilidades que a gente tem aqui, que não é só o comum que tem em outras escolas, a gente tem mais o ensino técnico.

A repetição das palavras amadurecer/amadurecimento, crescimento e responsabilidade, evidencia a centralidade do sentido do desenvolvimento humano na formação escolar, neste caso especificamente, promovida pelo IFRO que nos remete à ideia vigotskiana apresentada por Tuleski e Eidt (2016, p. 57) ao afirmar que “[...] a periodização do desenvolvimento opera numa espiral dialética, envolvendo avanços e recuos, saltos e paralisações. Nesse processo, são produzidas as neoformações e gestadas as atividades-guia de cada período.” Em outras palavras, percebemos que a concepção de desenvolvimento trazida pelos adolescentes e a noção de responsabilidade que estão orientadas, neste modelo social, nesta perspectiva construída em suas formações, para atividades e conhecimentos que os adaptem às demandas mercadológicas vigentes e que, em alguns casos, parecem pretender “acelerar” o desenvolvimento do adolescente para atender às necessidades mercadológicas.

Nesse sentido, a fala de Valéria ao comparar o ensino médio à uma faculdade, que seria para jovens de faixa-etária posterior a sua, revela que a educação ofertada pelo IFRO “antecipa” o formato de desenvolvimento de autonomia, responsabilidade do aluno, flexibilidade do currículo etc., mais comum no ensino superior, o que promove, por um lado, o “amadurecimento”, a expansão das aprendizagens para outros espaços, como fica evidente na fala de Antônio, que consegue se apresentar em público, liderar outros jovens em sua comunidade religiosa, apropriações por ele atribuídas à educação recebida no IFRO. Por outro lado, essa educação pode promover o sofrimento, como ficou evidente em falas dos entrevistados quando referem-se ao “peso” e “sobrecarga” de atividades de estudo e da ausência de tempo livre, como é o exemplo das falas de Ana e Valéria:

Ana: [...] acho que se eu me organizasse melhor o meu tempo ia estar mais bem dividido eu não ia sofrer tanto. Mas também tem questão dos professores, que a gente já reclamou algumas vezes para os professores que eles passam muito trabalho para tudo em cima [tudo para em cima da hora].

Valéria: [...] quando eu entrei aqui foi uma coisa, foi um peso muito grande, porque no meu 1º ano foi o primeiro ano que eu fiquei de recuperação, o primeiro ano que eu fiquei de final, foi o primeiro ano

que eu tirei nota baixa, que eu zerei prova, que aconteceu tudo! [...] foi a primeira vez que eu reprovei foi aqui também.

Cabe ainda questionar se as demandas da educação ofertada pelo IFRO não significam, contraditoriamente, acelerar o processo de desenvolvimento do adolescente em função de demandas do mercado, que exigem uma prontidão, adaptabilidade e uma conformação em relação às pressões econômicas e sociais.

Cientes das diferenças epistemológicas, podemos neste caso remeter a análise feita por Foucault (1987), em *Vigiar e Punir*, sobre como o modelo escolar vigente funciona para a docilização dos corpos para a produção capitalista, que por meio do desenvolvimento do autocontrole e da autodisciplina, promove a ampliação da capacidade produtiva. Numa perspectiva marxista, contribui para a alienação. As falas dos estudantes que apresentamos subsequentemente trazem mais elementos a esta análise.

A partir do que foi apresentado e sustentado pela Psicologia Histórico-Cultural, foi possível reconhecer as crises causadas pela tensão entre as demandas externas sociais (entenda-se aqui, acadêmicas e mercado de trabalho) e as rupturas do período anterior, no qual a atividade guia constituía-se tão somente na atividade de estudo; começam a dar lugar, na adolescência, ao relacionamento com os pares (que será evidenciado em outras falas) e a preocupação com a preparação para o mundo adulto (VYGOSTKI, 1996; ELKONIN, 1987).

Nesse sentido, apresentamos a fala de Valéria, que descreve o processo de tornar-se adulto como “pesado”, o que nos remete à crise da idade, conforme apontam Vigotski (1996) e Elkonin (1987).

Valéria: [...] todo jovem tem aquele negócio de ter que estudar, ter que trabalhar, é muito pesado o fato dele saber que está virando adulto e ele tem que terminar de estudar, para poder trabalhar, poder ter dinheiro para se sustentar.

Ao perceberem a necessidade de se prepararem para o mundo do trabalho e para assumirem a responsabilidade por suas próprias vidas, vemos crises que desestabilizam o aluno inicialmente para que, então, ele, desafiado pela nova orientação (atividade guia), supere e reencontre o equilíbrio no percurso, na periodização do desenvolvimento de seu psiquismo.

A frequente repetição de outra expressão, muito presente entre as entrevistas, também nos chamou atenção, incorporando novos elementos à reflexão sobre os sentidos da formação proposta pelo IFRO, vejamos:

Pesquisador: O que você tem a dizer sobre a sua preparação no IFRO? E a relação dessa preparação, que você obteve, com a tua vida pessoal, com a tua vida social, a que você faz no sua dia a dia socialmente, e com a tua vida profissional?

Ana: No profissional, como eu disse, ele [o IFRO] trabalha muito a questão da responsabilidade, com responsabilidade e empenho, tu consegues chegar muito longe. E eu acho que é uma coisa que o mercado de trabalho olha muito, que a pessoa seja responsável, empenhada e esforçada. E acho que é uma coisa que IFRO trabalha muito, o esforço pessoal de cada um.

[...] muito bom pra questão, pra questão trabalhista, o trabalha em grupo é uma coisa que o mercado de trabalho preza muito.

Pesquisador: Eu gostaria de entender quais são os motivos que fazem você permanecer no Instituto Federal, ou fizeram você não querer sair na jornada, na tua trajetória de formação.

Ana: Primeiramente a oportunidade, porque entrar no IFRO é uma oportunidade grande, poucos conseguem e eu com essa oportunidade não podia desperdiçar. Segundo, apesar de ser forte o ensino aqui, ser pesado, com o tanto de cobrança que a gente tem, eu sei que é para o meu bem, e que futuramente isso vai trazer grandes resultados pra mim. Eu vou ser mais responsável, saber mais da minha área, estar mais inteirada dentro da minha área, eu vou ter mais prestígio no mercado de trabalho [...].

[...] então ele [o IFRO] abre muitas portas pra gente e até pro mercado de trabalho, muitas vagas de estágio, de emprego, você consegue por aqui.

Pesquisador: Como você descreve sua formação no IFRO?

Antônio: [...] a forma de, de você se dar no mercado de trabalho, como você se comportar em apresentações..."

Pesquisador: Você poderia apresentar algumas diferenças entre a escola, é, na qual você estudava antes e o IFRO?

Antônio: Eu tive uma professora que entrou e falou bem assim "Gente, mercado de trabalho está aí. Quanto de estágio vocês conseguirem, façam!"

Pesquisador: O que é estar formado para você?

Antônio: É, eu ter 4 anos de curso, que me fez capaz de atuar naquilo que eu tenho de formação. É aquilo que eu sou formado, eu estou... pronto para aquilo. É como se fosse meio que um grupo de soldados! Pra essa guerra eu estou pronto.

Pesquisador: O que a sociedade está recebendo de volta em formar pessoas como você?

Valéria: [...] vão receber pessoas com uma cabeça muito mais formada com relação ao estudo, com relação ao trabalho, com relação ao mercado de trabalho.

Pesquisador: Se o instituto jamais tivesse existido, o que a Valéria teria perdido, o que a sociedade como um todo teria perdido? Teria perdido?

Valéria: Então eu acho que se o instituto não tivesse, é, aparecido na minha vida, se não tivesse entrado no instituto, acho que eu seria uma... profissional ainda bem inexperiente e teria aprendendo ainda o que é mercado de trabalho, o que provavelmente teria muita dificuldade ainda quando entrasse no mercado de trabalho.

[...] Então se eu sair do estágio, sair do IF e eu entrar numa empresa assim pra poder trabalhar na minha área, eu acho que eu não vou ter tanta dificuldade com o que eu estou [aprendendo] no curso

Pesquisador: Eu posso entender, me corrija se eu entendi errado, que o motivo principal que manteve você aqui, com essa sua resposta, foi porque essa preparação para o mercado de trabalho, essa bagagem que essa professora mostrou pra você, te trariam vantagens competitivas no mercado, iriam te inserir no mercado de trabalho mais facilmente?

Leonardo: Sim, também foi um dos pontos. Mas eu acredito que também contou o ponto da realização pessoal, que eu ia sentir um certo orgulho depois que terminasse tudo isso eu ia olhar pra trás e ia ver que valeu tudo a pena pela vantagem competitiva no mercado de trabalho, no currículo, e pela, satisfação pessoal também.

É possível observarmos, a partir da fala dos alunos, a ênfase endereçada à formação que visa o ingresso no mercado de trabalho. Não estamos afirmando com isso que a pesquisa não manifeste outros aspectos da formação proposta pela instituição.

A ênfase no mercado de trabalho revela que o cerne do sentido atribuído à sua formação está atrelado à luta pela sobrevivência, à orientação para lidar com aspectos que concernem à esfera do imediato do educando, à formação que apenas serve ao propósito de instrumentalizar o aluno para atender demandas mercadológicas e perpetuar a sociedade de classes, na qual a classe dominada é provida de uma educação unilateral.

Recobramos, neste momento da análise, que, segundo Jesus (2005) o ser humano deve ser formado omnilateralmente, de maneira integral, evitando a dicotomia entre trabalho e escola. Assim, a escola não deveria se limitar a uma preparação geral para a vida, nem somente para o trabalho, mas preparar o indivíduo integralmente. Desta forma, nós tivemos o cuidado de pontuar que, a partir do sentido atribuído pelos alunos, apresentados em suas expressões, seus pensamentos estão predominantemente marcados pela busca de uma posição no mercado de trabalho e que carecem de um sentido que contemple a formação do indivíduo inteiro, sentidos

que atendam demandas não menos importantes do que a apreensão de técnicas que os habilitem a ocupar uma função profissional no âmbito do palco social.

Nosso referencial teórico contempla a fala de Jesus (2005, p. 118) que explica que, na construção da sociedade socialista, defendida por Gramsci, “A pedagogia socialista não se pode limitar a uma preparação genérica para a vida, nem apenas à capacitação profissional, mas deve abraçar todo o homem, penetrar no íntimo de sua personalidade, formando-o omnilateralmente”. Tal formação deve desenvolver os aspectos físico, moral e, político, bem como instrumentalizar o educando para sua inserção nos meios produtivos. Trouxemos esta análise para a superfície por acreditarmos que, conforme apontado por Duarte (2013), a educação escolar deva superar o que está dado na vida cotidiana, para que o aluno consiga, a partir de uma educação intencional e sistematizada, ir além do que está posto em seu imediato; para que, assim, ele possa pensar na sua reprodução como indivíduo e na reprodução da sociedade de forma crítica, buscando encontrar soluções para os problemas e possíveis degenerações causados pelo modelo vigente, modelo que já é dado no momento em que todos adentram na sociedade.

No questionamento **“O que você tem a dizer sobre a sua preparação no IFRO? E a relação dessa preparação, que você obteve, com a tua vida pessoal, com a tua vida social, a que você faz no seu dia a dia socialmente, e com a tua vida profissional? Então, como que o IFRO incidiu na tua vida pessoal, social e profissional?”**, tentamos provocar a reflexão dos participantes no sentido de instigá-los a relacionarem suas vidas pessoal, social, profissional à formação. De modo geral, pudemos observar que, como em todas as outras perguntas, os participantes associam invariavelmente a formação à construção de um indivíduo mais maduro, em que pese dizer que maduro significa mais adaptados para as demandas do mercado de trabalho, segundo suas falas. Contudo, não pudemos deixar de perceber e destacar para nosso leitor que os entrevistados trazem, nas entrelinhas de suas falas, a crença de que o adolescente tem uma “permissão” ou uma “expectativa” até mesmo uma autorização social para ser irresponsável e imaturo neste período de transição entre a infância e a adultez e que o desenvolvimento de tais características são demandas do mundo adulto/produtivo. Neste sentido, nos chamou a atenção a seguinte fala:

Valéria: Então eu assim, eu acho que é, o jovem é muito mais irresponsável do que um adulto, né, mas é por causa do amadurecimento assim, se a pessoa não amadurece eu acho que ela não consegue ser um pouco mais responsável que um adulto.

Tal pensamento corrobora as nossas elaborações sobre como o adolescente, em nosso modelo social, caracteriza o ser adolescente e o ser adulto, tendo, do primeiro a “permissão” para ser irresponsável e, do segundo, espera-se responsabilidade, que significa, na opinião da participante da pesquisa, maturidade.

5.3.1.3 Instrumentalização para o trabalho: perspectivas de futuro

Nesta subseção, analisaremos as projeções dos estudantes do IFRO para suas perspectivas criadas acerca do futuro.

Durante a entrevista, buscamos investigar as expectativas dos estudantes anteriores ao processo formativo, ao ingressarem no curso técnico integrado ao Ensino Médio, e expectativas após a formação, por meio dos questionamentos realizados de maneira sequencial:

- ✓ Qual era a sua expectativa ao ingressar em um curso técnico integrado ao ensino médio no IFRO?
- ✓ E, agora que você tá prestes de concluir, tá aí um semestre de concluir, quais são as expectativas? Terminando o curso?

Apresentamos, a seguir, excertos das respostas de cada estudante, sendo a primeira em relação às expectativas antes do processo formativo e a segunda referente às expectativas futuras, com o término do curso.

Ana: [...] eu pensei: “Não, vou entrar e vou me apaixonar por engenharia” e não tá sendo muito isso (risos). E também (tinha a expectativa) que ia abrir mais portas para o mercado de trabalho, mas não foi bem assim. Esse ano está sendo melhor, eu estou tendo várias oportunidades de ingressar no mercado de trabalho, só que eu achei que ia ser mais aberto.

Ana: Ainda espero conseguir trabalhar nessa área, como eu disse, eu estou tendo algumas oportunidades que eu vejo que muitas pessoas não tiveram. Que eu consiga seguir na área que estou, como técnica ou aprendiz, tanto faz, ou estagiária até, e também entrar na faculdade de engenharia civil. Eu acho que é o que eu quero seguir.

Antônio: Meu sonho foi sempre conhecer a área da engenharia. Na verdade, na terceira série a professora perguntou que que

nós queríamos ser, eu falei que eu queria ser pedreiro. Eu falei: “Eu preciso entrar no IFRO pra saber o que que é engenharia!” Mas eu ainda tenho um sonho, e creio que isso, a faculdade, seja aqui ou em outra faculdade, eu possa chegar a um intercâmbio.

Antônio: [...] então quando você ingressa nessa escola, ela te dá um leque muito grande e te abre várias oportunidades. Por exemplo, se eu te contar, eu sempre gostei da engenharia, e se eu te falar que eu também amo história agora? E se eu te falar que eu também amo filosofia? E a igreja, que tem a teologia, e teologia, filosofia e história se batem certinho. Então é aquilo o meu hobby, que eu gosto, e o meu sonho que é fazer engenharia, meu sonho, hobby e a minha vida profissional, que eu não vejo outra coisa a não ser engenharia.

[...] quero falar alemão, inglês, eu quero fazer história, teologia na Alemanha, e eu estou correndo atrás disso.

Valéria: [...] eu não sabia, eu não sabia nem que carreira eu ia seguir com 14 anos. Mas eu entrei aqui, eu gostei do curso e acabei, tendo que, resolvendo, continuado. Na época eu achava que um técnico em edificações ia ser só aquilo ali, que eu não ia poder fazer engenharia civil, arquitetura, ou qualquer outro tipo de engenharia que tem na vida.

Valéria: [...] eu acho que é algo bem complicado, porque o mercado de trabalho hoje está bem exigente. Não sei se eu vou conseguir um emprego quando eu sair daqui. Quando eu sair daqui eu vou ter que arranjar um emprego não sei de que, não sei se vai ser na área, mas eu vou ter que arranjar um emprego. [...] está dificultando um pouco o dinheiro. Eu quero fazer uma federal, não quero fazer uma particular. Se eu não conseguir fazer numa federal, acho que vou ter que fazer concurso.

Leonardo: [...] como eu queria engenharia na época, aí eu me inscrevi em Edificações. Então o que eu pensava era entrar no IFRO, já ir melhorando o meu currículo, porque eu ia ter um [curso] técnico, dar continuidade na engenharia, ter numa carreira boa.

Leonardo: [...] não vou seguir a área de engenharia. Eu entrei também pra ter uma base. Eu vi que não era o que eu queria. Eu pretendo me formar aqui e ingressar em alguma federal. Eu estou meio em dúvida, mas o que eu estou pensando mesmo é Psicologia.

Pudemos perceber, através de dois questionamentos distintos, que as expectativas que os alunos tinham antes de ingressar no processo formativo do IFRO permaneceram inalterados no que se refere ao anseio pela inserção no mundo do trabalho após terem sido submetidos ao processo formativo. Entretanto, há evidências de muitas transformações na proporção desses anseios. Por exemplo, na afirmação de Antônio, que antes de ingressar no IFRO afirmava querer ser pedreiro como sonho de vida. Ao ser submetido ao processo educativo de formação profissional, disse que

passou a amar História e Filosofia, querer aprender inglês e alemão para fazer intercâmbio e tornar-se um engenheiro. Se buscarmos analisar o perfil do estudante, notaremos que trata-se de um adolescente que se autodeclara negro, oriundo de escola pública, cujos pais possuem baixa escolaridade. Assim, notamos que novas realidades e possibilidades se abrem com o processo de escolarização.

Antes de iniciar o processo formativo, nossos participantes apresentam as expectativas voltadas para maiores e melhores oportunidades de instrumentalização para o mercado, bem como alcançar o nível superior.

Pelo fato de o Instituto Federal ofertar o curso técnico integrado ao Ensino Médio, os alunos do curso técnico em Edificações expressaram o desejo de iniciarem a formação no curso técnico e chegarem no nível superior, em Engenharia, já familiarizados com o campo de atuação e um passo à frente de quem não tem a mesma formação técnica.

Na iminência de concluir o processo formativo, quatro anos mais velhos, mais próximos da fase adulta, com demandas externas e internas diferentes da que iniciaram a trajetória formativa, apresentam suas experiências e expectativas no sentido de reafirmar as mesmas expectativas que tinham quando mais novos, antes de iniciar o processo formativo, ou seja, o processo formativo reforçou as expectativas iniciais.

A forma como os alunos se referem ao período que estão na iminência de encarar parece ser percebido com um pouco mais de realidade, pois que alguns já declaram saber e experimentar algumas das dificuldades em seus cotidianos, percebem a competição para ocupar um lugar nas universidades públicas, bem como a dificuldade de garantir uma posição no mercado de trabalho.

Ainda permeando o contexto da instrumentalização para o trabalho e das perspectivas de futuro, esforçamo-nos para compreender e revelar qual o sentido que a educação escolar e a escola em si têm para nossos educandos, nas expressões de nossos participantes de pesquisa e discorreremos nos próximos parágrafos sobre alguns de nossos achados.

Sem surpresa ou espanto, atribuímos ao cenário de recessão econômica doméstica e internacional, ao desemprego estrutural, à competição, à fome, à violência e à todas as repercussões negativas o fato de que o modelo ideológico vigente ainda não conseguiu equalizar, que ainda não oferece quaisquer soluções; é ainda neste cenário que residem os porquês de a preparação/instrumentalização para

tornar-se competitivo e qualificado a uma vaga na universidade e no mercado de trabalho se apresentar com tanta proeminência entre as preocupações e prioridades dos educandos ao exprimirem suas expectativas em relação à educação.

Também é importante destacar que o sentido que os estudantes atribuem à sua formação se constituem na relação com os significados sociais e os sentidos atribuídos por outras pessoas ao seu redor, como os professores, a família, os amigos etc. Nesse sentido, vale retomar a fala do Antônio, que afirma: “Eu tive uma professora que entrou e falou bem assim “Gente, mercado de trabalho está aí. Quanto de estágio vocês conseguirem, façam!”. Desta forma, o sentido que o aluno elabora sobre sua formação é influenciado pelos significados sociais e sentido que seus formadores transmitem na prática educativa.

Na ânsia por expandir nossa compreensão no que diz respeito à maneira como o aluno se percebe em relação a sua própria formação, bem como abstrair o sentido da formação e da finalidade da mesma na vida de cada um dos educandos, lançamos uma pergunta sobre a formação no IFRO, a partir do ponto de vista do estudante, como ele descreve essa formação. Os excertos das respostas para tais questionamentos foram apresentados e podem ser revisitados nas páginas 97 e 98. Observamos, desta forma, como esses adolescentes objetivam em si tal formação.

Nosso referencial teórico apresenta, como parâmetro de análise, a formação integral do indivíduo. Dentre os pensadores, trouxemos Gramsci, que se inspira na herança deixada por Marx (JESUS, 2005; DORE, 2014). Também nos apoiamos em seus estudiosos e comentadores mais contemporâneos para que, nessa perspectiva, pudéssemos traçar alguns paralelos e compreender, nas respostas expressas pelos participantes, que a formação que desenvolve o senso político, a arte, a filosofia e tudo o que pode promover ao educando a complexificação da consciência, não está contemplada na medida em que eles tentam expressar a formação ofertada pela instituição de ensino.

No movimento de apropriação e objetivação ao longo de suas vidas, e não somente na trajetória de formação do curso técnico integrado ao Ensino Médio, foi possível verificar que eles enfatizam que puderam apreender e objetivar em si, uma formação que promova responsabilidade e amadurecimento e associam enfaticamente essas características ao desenvolvimento de competências que os capacitem para lidar com suas vidas cotidianas e pragmáticas e, conseqüentemente,

os qualifiquem para o estudo no nível superior e os instrumentalizem para o mercado de trabalho.

Apoiados em nosso referencial teórico, compreendemos que instrumentalizar o educando para lidar com as demandas práticas e imediatas não caracteriza em si um problema, tendo em vista que isso é parte da tarefa das escolas de formação técnica, mas torna-se um problema quando se restringe à somente isso. A formação omnilateral, integral, apresentada como parâmetro, concebe a formação como algo que integre o indivíduo, sim, aos meios produtivos, que lhe permita viver a sua individualidade em si, que o habilite a viver o ser genérico que é, mas que não se encerre nisso (DUARTE, 2013; HELLER, 2004).

Dessa forma, enfatizamos que, através de nosso referencial teórico, esforçamo-nos para evidenciar que a alienação na educação consiste justamente em limitar o aluno a apreender conhecimento ou competência que atenda demanda mais utilitarista e coladas ao seu imediato, ao passo que a educação humanizadora tem como cerne garantir que o educando emancipe-se e consiga transitar e fazer escolhas mais livres e conscientes, por estar ciente de sua singularidade e genericidade, por saber lidar com os aspectos mais pragmáticos de sua reprodução individual e social, por fim, viver sua individualidade em si e para si conscientemente e volitivamente.

5.4 ENTRE AS PROPOSTAS FORMATIVAS E A PRODUÇÃO DE SENTIDOS

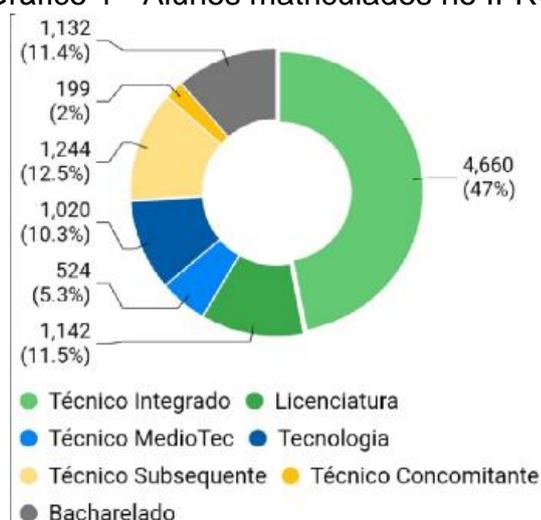
Após termos analisados separadamente o PDI, o PPC, as informações sobre a condição socioeconômica e as entrevistas concedidas pelos adolescentes participantes da pesquisa, esforçamo-nos para triangular nossas análises, a fim de identificar convergências e/ou divergências entre os sentidos atribuídos pelos educandos acerca da formação e as propostas político-pedagógicas do IFRO, o que se constitui como um objetivo específico desta pesquisa.

Assim, iniciamos nossas análises tomando como ponto de partida o número de habitantes do estado de Rondônia, que é atualmente de 1.757.589⁶, sendo 155.795 a população entre 15 e 19 anos, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no Diário Oficial da União, considerando as áreas urbanas e rurais, enquanto o

⁶ Pesquisa publicada em 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/panorama>. Acesso em: 22 jun. 2019.

número de matriculados no IFRO, nos oito campi presentes no Estado, é de 9.921 alunos, sendo 4.660 (47%) no ensino médio integrado, e o remanescente nas demais modalidades ofertadas pela instituição como disposto no gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Alunos matriculados no IFRO



Fonte: IFRO. Disponível em: <https://painel.ifro.edu.br/pentaho/plugin/painel/api/gageral>. Acesso em: 02 jul. 2019.

Evidenciamos este número para defender a noção de que o Instituto Federal de Rondônia, já no ato de sua concepção, foi constituído com potencial para abranger uma pequena parcela da população, ou seja, revelamos, antes de qualquer outro achado, que a educação ofertada pelo IFRO pressupõe competição e conseqüentemente exclusão, o que, segundo nossa referência teórica, apresenta-se como forte característica do modelo social sob o qual estamos todos subjugados.

Seguindo este raciocínio, ponderamos o fato de encontrarmos no PDI, documento que tem como finalidade nortear as práticas pedagógicas institucionais, como os PPC dos cursos, algumas correntes pedagógicas que, segundo nossa compreensão, entram em conflito com o ideal de emancipação e de desenvolvimento integral do indivíduo. Podemos expressar esta mesma ideia da seguinte forma: alguns princípios pedagógicos comprometem-se explicitamente como o ideário liberal, o que significa, de maneira geral, trabalhar em prol do desenvolvimento de competências para que o indivíduo atenda as demandas mais proeminentes do mercado de trabalho, mais atreladas ao conhecimento tácito e exigências mais coladas ao cotidiano do sujeito. Assim, em consonância com essa perspectiva e concepção de mundo, tende a lançar mão de pedagogias que necessariamente se orientam no treinamento de competências, o que dificulta a qualificação

do indivíduo através da transmissão de conteúdos que possam desenvolver o psiquismo do educando.

Compreendemos que tais correntes pedagógicas vão de encontro com as proposições de emancipação e humanização. Contudo, pudemos depreender que existe, no referido documento, mesmo que permeado por conflitos, a intencionalidade de desenvolver uma educação integral em várias passagens, mas que, na implementação prática do projeto, as dificuldades se colocam devido à ideologia vigente, arraigada nos preconceitos e programação social, impregnada e automatizada ao longo do processo histórico e de reprodução cultural. Dessa maneira, a efetivação de uma educação emancipadora nos termos da teoria sobre a qual nossa pesquisa se ancora choca-se com os já referidos conflitos e inconsistências teóricas que constituem o PDI, pois estamos falando, em outras palavras, que a implementação da educação integral ainda confronta a ideologia que engendrou a educação como um todo.

Dando sequência à nossa análise, procuramos compreender como os princípios norteadores das práticas político-pedagógicas estavam refletidos no PPC e na forma como os alunos atribuem os sentidos acerca da proposta.

Ao ler a análise do PPC, pudemos encontrar, a partir da justificativa do curso, compromissos inicialmente com o contexto produtivo local, ou seja, suprir a necessidade de mão de obra para duas grandes obras da Engenharia: tratava-se da construção de duas grandes usinas hidroelétricas na região. Passando para os objetivos do curso, nos deparamos com uma sequência de competências que se almejava desenvolver no educando, quase que em sua totalidade voltadas ao pragmatismo imediato; entretanto, um dos objetivos nos chamou atenção, em meio a esses, foi o seguinte: “d) integrar o Ensino Médio com a Educação Profissional, de modo a promover a formação global, a preparação para o mundo do trabalho e a construção de bases para o prosseguimento de estudos em nível superior.” Apesar do excerto remeter muito mais à educação integrada do que a educação integral, uma vez que aborda a relação do ensino propedêutico e o ensino técnico, ao mencionar o termo “formação global” somos levados à pensar na ideia de totalidade, ou seja, uma educação que promova o desenvolvimento do homem inteiro. Vale novamente retomarmos a diferença entre uma educação integrada e uma educação integral, o que nos documentos parece haver uma confusão que compreende a formação global como resultado de uma ensino integrado, o que não necessariamente ocorre.

Justo neste ponto, que concerne à integração, à formação global e à preparação para o mundo do trabalho e não para o mercado de trabalho, defendemos a noção de que, a partir dos pressupostos de formação integrada, a forma com que os componentes curriculares são apresentados para os alunos mais se assemelha a uma junção de dois cursos que uma integração de fato.

Nossa leitura a esse respeito não está pautada apenas em seguir duas diretrizes diferentes, sendo elas as regulamentações específicas para o Ensino Médio e as específicas para a educação profissional, mas também no sentido que foi atribuído, pela vivência do curso, que, em última instância, é referido constantemente como dois cursos, duas metas, dois caminhos a serem seguidos e, muitas vezes, caminhos que causaram grandes tensões. Como já comentado ao longo de todo nosso trabalho, a sociedade na qual o Instituto Federal se propõe a educar já está constituída com sua dualidade, com seus conflitos e por assim ser, torna-se plausível que esta educação seja fortemente balizada pelos mesmos conflitos.

Nessa direção, apresentamos a conformidade entre o governo do estado, UNIR e IFRO que se complementa, para antederem demandas de setores privados ao invés de ofertarem os mesmos cursos.

Nesse sentido, nossa pesquisa compreende que, pela orientação que se restringe ao desenvolvimento de competências e compromisso com as demandas mercadológicas mais imediatas, a referida formação global e preparação para o mundo do trabalho listados nos objetivos do PPC torna-se preterida, o que impossibilita o desenvolvimento de uma educação emancipadora, com a ideia de compartilhar as riquezas espirituais mais ricas e elaboradas para que esses indivíduos, munidos dessa autonomia, possam além de fazer o trabalho, também compreendam os seus porquês.

Para trazer os sentidos que os participantes atribuíram à educação do IFRO, tivemos o cuidado de realizar investigações adicionais, compreender contextos e histórias que não se revelam somente através dos questionamentos direcionados a eles. Uma vez que a Psicologia Histórico-Cultural norteia e permeia toda nossa pesquisa, procuramos partir do pressuposto de que as respostas apresentadas por eles trazem em si uma perspectiva pautada nas diferentes vivências concretas. Aqui, nos referimos a alunos que têm os pais separados, ou famílias que vivem juntas, de alunos que derivam de escolas públicas com estrutura precarizada em relação a uma escola pública federal, de alunos que não passam qualquer privação oriunda das questões financeiras, bem como alunos que precisaram superar dificuldades, das mais básicas, para conseguir chegar e permanecer na instituição.

Nessa direção, compreendemos que, no momento em que o adolescente ingressa no IFRO, já traz uma carga expressiva de significados, pois que, aos 14 anos de idade, ele já recebeu, no processo de apropriação e objetivação, dentro de suas relações materiais concretas, uma considerável carga da cultura na qual está submetido, seja através da família, da mídia que se põe como importante componente mediador neste mundo cada vez mais tecnológico, e através do processo de escolarização que antecede o ensino médio, no qual é transmitida substancial quantidade da cultura e seus sentidos e significados.

Dispusemos essa subseção de tal forma que nosso leitor pudesse compreender e traçar um paralelo com a seguinte ordem em nossa sequência de raciocínio de análise: o PPC precede o aluno, o PDI precede o PPC e a sociedade precede a tudo. Dessa maneira, brevemente, relembremos o caminho percorrido até aqui, o IFRO despense esforços para integrar o curso profissionalizante ao ensino médio, através de sua declaração maior que se expressa na forma de PDI. Já nesse ponto, nosso trabalho aponta alguns conflitos na configuração e combinação de princípios e linhas pedagógicas. Dando sequência, o PPC, que se orienta pelo PDI, traduz, de forma mais fidedigna, o sentido da educação que contempla o sujeito para os meios produtivos e ainda não consegue expressar, em documento, as práticas que, alinhadas com a educação omnilateral, garanta aos educandos a formação humanizadora.

Ao dialogar com os alunos participantes desta pesquisa, pudemos abstrair que a educação ofertada pelo IFRO é muito valorizada, fato que se dá principalmente por não ser uma escola para muitos; há uma grande concorrência e, segundo os alunos, ter sido aprovado e ter ingressado no IFRO é uma conquista que precisa ser valorizada; ou, de outra forma, não ser excluído de uma excelente oportunidade de preparação para, novamente, competir, com o diferencial de ter se formado no IFRO, por um espaço no mercado de trabalho ou competir em uma universidade por um lugar no assento do aluno.

Em uma entrevista semiaberta, com oito perguntas disparadoras, elaboramos três categorias que foram dispostas aos leitores na subseção 5.3. Nela, encontramos confirmações de que os alunos concebem a integração do ensino profissionalizante na realidade como dois cursos distintos. No tocante ao caráter humanizador ou alienante, percebemos que a orientação construída ao longo da vida, não somente no IFRO, é que todos precisam se instrumentalizar para o trabalho da melhor forma possível para ser competitivo em um mundo para poucos e, ao falarem sobre suas perspectivas de futuro, atribuem ao IFRO e ao motivo de suas atividades, o sentido de instrumento que viabiliza a

educação utilitarista que abre portas e os diferencia dentro do cenário competitivo do mercado de trabalho e da aceitação nas universidades.

As falas dos estudantes corroboram a análise dos documentos. Se por um lado evidenciam o desenvolvimento da autonomia, autodisciplina e autocontrole, por outro não demonstram em nenhum momento tomada de consciência dos processos de alienação, tampouco apontam posicionamentos políticos sobre as relações macroestruturais e análises sobre a função social da atividade individual para a sociedade. Tratam-se de projetos individuais: cursar o ensino superior, ter um emprego, uma renda: clássicas da formação individualista neoliberal, não condizentes com a formação omnilateral.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a compreender o sentido que os estudantes do último ano do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) atribuem à sua formação. O grupo de participantes da pesquisa foi constituído por quatro adolescentes. Neste momento, vale retomarmos nossos objetivos específicos a fim de tecermos algumas considerações finais. Para que pudéssemos cumprir o proposto, buscamos utilizar diferentes instrumentos de coleta de dados, como questionário, entrevista e análise documental, a fim de que tivéssemos subsídios para elaborar nossas análises.

Tendo em vista que nosso grupo de participantes foi constituído de quatro adolescentes, foi importante e necessário que abordássemos a relação entre trabalho, educação, adolescência e o desenvolvimento do psiquismo. A perspectiva pela qual caracterizamos a adolescência foi pautada na Psicologia Histórico-Cultural. Sendo assim, a adolescência, tal como é concebida em nossa sociedade, passou a existir no imaginário social a partir do século XIX, com as transformações sociais que radicam nos meios de produção, causando uma complexificação nas relações (reestruturando o conceito de mundo), corroborando com o surgimento da então fase intermediária do desenvolvimento humano, que não existia em outros tempos, culturas ou modelos sociais. Desta forma, a adolescência se caracteriza como uma “idade de transição”, que se encontra interposta entre a infância e a fase adulta, e que esta não está subordinada a uma condição causal meramente biológica, mas, sim, a uma condição gerada a partir das relações socialmente construídas. Podemos citar, a título de exemplo, que há registros históricos de sociedades nas quais o indivíduo passava da infância diretamente para a fase adulta.

Uma vez retomado o conceito de adolescência, torna-se também imperativo a retomada da discussão sobre a educação escolar, a fim de que possamos apresentar nossas considerações finais. Recuperaremos aqui, apoiados por Bock (2004), o entendimento de que a instituição escolar, tal qual existe na atualidade, surgiu por demandas do modelo fabril de produção que alterou substancialmente todo o modelo socioeconômico do mundo em relação ao que se apresentava até o advento da Revolução Industrial. Para compreendermos os sentidos que nossos adolescentes atribuem à sua formação, é importante trazer em nossa pesquisa o significado social

e os propósitos que alicerçaram e que têm perpetuado a educação escolar desde então.

Conforme apontado em nosso referencial teórico, o sentido que o estudante atribui à sua formação escolar é influenciado pelo significado que a instituição de ensino expressa em suas práticas pedagógicas e documentos que balizam tais práticas, bem como o significado que a sociedade atribui a partir de tais aspectos. O significado social atribuído à instituição escolar também passa pelo sentido pessoal, em uma relação dialética, apesar de não ser seu único fator constitutivo, mas uma “zona do sentido”, nas palavras de Vigotski (2000).

Ao ponderarmos nossos achados teóricos e as entrevistas realizadas com os estudantes, observamos que o sentido pessoal atribuído por cada um deles à sua formação difere ou se assemelha em alguns aspectos e se complementam em outros. É possível verificar o significado social atribuído a uma formação profissional; às expectativas sociais em relação ao adolescente e sua inserção no mercado de trabalho; às demandas das famílias, a partir de suas diferenças socioeconômicas. As entrevistas também revelaram, dentre outros dados, que a relação com os pares, ou seja, a comunicação íntima pessoal se configura como importante gerador de motivos para os estudos, conforme apontado por Elkonin (1987), o qual destaca a comunicação íntima pessoal e a atividade de estudo, que já é orientada para a formação profissional rumo à construção da autonomia do jovem, como atividades guia nesse período intermediário entre a infância e a fase adulta.

Em nossa pesquisa, observamos que o público ingressante do Curso Técnico integrado ao Ensino Médio é constituído de adolescentes provenientes de diferentes condições socioeconômicas, de classe baixa e média. Os adolescentes entrevistados se percebem mais preparados para o mundo do trabalho que seus pares provenientes de outras instituições de ensino que ofertam apenas a educação básica regular, ou seja, não-profissionalizante. Eles se veem mais divididos entre o currículo profissionalizante e o currículo da educação básica e, em algumas falas, percebem-se em desvantagem quanto à concorrência para o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). No entanto, acreditam que, ao ingressarem em um curso de nível superior, estarão mais familiarizados e preparados para atenderem às expectativas que os estudos acadêmicos e mercado demandam dos jovens. No entendimento deles, o Curso Técnico integrado ao Ensino Médio exigiu que tivessem mais responsabilidade e auto-gestão, orientando-os por demandas e paradigmas que não radicam apenas

na expectativa de adentrarem no nível superior. Os estudantes trazem a noção de que o ensino propedêutico ofertado pelas escolas regulares prepara melhor os estudantes para o ENEM; no entanto, não demanda do educando a construção de uma cultura que o coloque diante da realidade do mundo adulto orientado para o trabalho.

Neste estudo, buscamos evidenciar o sofrimento e o desconforto do estudante, a fim destacar a importância de reconhecer a atividade guia do adolescente para buscar intervir positivamente nas mediações pedagógicas. No trabalho educativo, é mister que o educador seja sensível, em um processo humano e humanizador, que compreenda e seja compassivo aos sentimentos do educando para que, no processo, que envolve afeto e cognição, possa balizar e orientar os jovens tranquilizando-os quanto aos sentimentos que envolvem este período, o qual é concebido pela teoria como uma transição.

Vale salientar que, dependendo da classe social à qual o adolescente pertença, em nosso país, terá oportunidades educativas distintas, no entanto, a alienação estará presente, tendo em vista que o sistema capitalista a produz. Caso ele faça parte da classe detentora dos meios de produção, ele desenvolverá saberes e competências que o habilite a administrar e gerir e, assim, passará mais tempo na escola, como foi explicado previamente. Se fizer parte da classe que vende sua força de trabalho, ele terá acesso, por questões de sobrevivência, a uma educação mais voltada a questões técnicas e operacionais que são menos complexas e, portanto, não exige tanto tempo de formação. Com essa lógica, aqui explanada, compreendemos a manutenção do status quo social. Neste sentido, o papel da educação escolar na formação do indivíduo se constitui como um potencial na superação de sua condição social, uma vez que tem a função de promover o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, com competência de fornecer conteúdos que os levem a compreender, idealmente, as condições materiais em seu entorno e produzir, no plano material, as condições e formas de superação, ou seja, no processo dialético e contínuo de apropriação e objetivação, os educandos tomam consciência das relações materialmente constituídas para que, então, tenham alguma possibilidade de elaborar intervenções que favoreçam a superação das degenerações que o sistema vigente apresenta e possam assim fazer escolhas mais conscientes, agindo mais consciente e livremente, mais de acordo com sua vontade, no limite de suas condições concretas, obviamente.

É mister recobrar o que já foi abordado em nosso referencial teórico, para não imputar, injustamente, à formação ofertada pelo IFRO toda a responsabilidade dos sentidos encontrados nos discursos dos alunos, que a estrutura de nossa sociedade neoliberal apresenta uma dualidade estrutural, um conflito de interesses. Dessa maneira, nosso trabalho se posiciona no sentido de compreender, orientado pelas teorias apresentadas, que a educação de uma nação encontrará seus desafios para superar a ideologia que a engendrou.

De outra forma, compreendemos que o ideal apresentado por Pacheco (2010, p. 14) de “[...] derrubar barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e a cultura na perspectiva da emancipação humana [...]”, orientado pelo pensamento marxiano, gramsciano e vigotskiano, no qual a complexificação do psiquismo e a emancipação, através da socialização dos conhecimentos mais ricos e elaborados pela humanidade, apresenta-se como uma tarefa que vai além das paredes da escola. Não estamos afirmando, com isso, que a educação seja isenta de despende esforços no sentido de auxiliar a sociedade a buscar soluções para as degenerações geradas a partir de uma ideologia neoliberal que nos expõe à competição, à exploração, à fome, à violência e ao uso negligente de nossos recursos naturais com suas sequelas.

As discussões sobre a formação humana integral e o entendimento da implementação do modelo politécnico intentado por Lenin na então União Soviética foram de grande auxílio para nossas considerações finais, pois fortaleceram nossas convicções teóricas de que tanto a o Instituto Federal de Rondônia, quanto um país socialista como a extinta República Socialista da União Soviética, ao tentar implementar uma educação que se apresente como emancipadora e de base que busque a socialização do conhecimento mais rico construído histórica e socialmente, acaba por esbarrar, ou conflitar com os interesses dualistas do capital.

Assim, nossa pesquisa e seus dados têm a pretensão de se tornar uma fonte de reflexão para dar continuidade a essas elaborações que podem e devem nos aproximar desse cenário de socialização de conhecimento, ou seja, como em um ciclo, a instituição possa parar e avaliar as repercussões e estratégias utilizadas até então, para que, em um próximo ciclo, pautado por essa referência encontrada nos sentidos criados pelos alunos, razão de nossos esforços, possa, se julgar necessário, promover ajustes para o novo ciclo.

Dessa forma, elencamos as contribuições desta pesquisa da seguinte maneira:

- a) O Instituto Federal de Rondônia expressa em suas afirmações e tem buscado ofertar uma educação integral; entretanto, encontra-se em um processo de maturação no sentido de consolidar seu caráter de uma instituição que “luta” a favor da transformação e evolução social, lançando mão de pedagogias que ainda apresentam conflitos entre si, bem como ainda carecem de amadurecimento para atingir o ideário de socialização dos conhecimentos que habilitem o aluno a refletir idealmente, em seu psiquismo, o mundo material experimentado para que possam agir mais crítica, livre e volitivamente sobre o mesmo.
- b) Nossos participantes são adolescentes que têm histórias e condições materiais diferentes. Dessa forma, suas famílias, escolas de origem, suas rendas, alimentação, seu acesso à cultura de forma geral fora da escola, as exposições às circunstâncias ricas de experiências nas quais o psiquismo do indivíduo seja demandado, enfim, a forma concreta de mediação com o mundo material, colocam-se como fatores extremamente relevantes na maneira como cada um dos participantes, valoriza, apropria-se, lida com a experiência e elabora sentido para esta modalidade de estudo em que estão imersos.
- c) Os sentidos atribuídos à sua formação são fortemente permeados pela dualidade estrutural do modelo neoliberal, vigente em nossa sociedade. Os alunos acabam por reforçar e sedimentar a noção de que precisam se instrumentalizar, tornarem-se adaptados e competitivos, com bom nível de empregabilidade, para que possam vender suas forças de trabalho. Eles, da mesma forma, expressam a separação bem delineada entre o ensino profissionalizante e o propedêutico, entre formar-se apenas para o mercado de trabalho ou apenas para passar no exame do ENEM.
- d) A partir da compreensão de quem são nossos alunos, participantes da pesquisa, e das abstrações que fizemos a partir do PDI e do PPC da instituição, nos foi possível revelar, para além dos fenômenos apresentados por meio da análise documental, que as expectativas dos alunos residem em se instrumentalizarem para o trabalho da melhor forma possível, para serem competitivos em um mundo no qual as oportunidades são reservadas a poucos, inclusive a oportunidade de entrar no IFRO. Da mesma forma, apresentam uma expectativa, com um certo grau de insegurança, de continuarem os estudos na universidade. Enfatizamos que nossa pesquisa e referencial teórico não criticam a instrumentalização para os meios

produtivos; entretanto, difunde a noção de que, em sua integralidade, o indivíduo não pode restringir-se a isso, e através do que não foi falado, nas entrevistas, não conseguimos observar o compromisso com a política, com a saúde física, com o cenário no qual o Brasil e o mundo se encontram, ou quaisquer outros aspectos que nos remetam a uma educação que apresenta ao estudante a compreensão de que o ser humano, dotado da compreensão das tramas sociais, tem a liberdade e a escolha de atuar no sentido de alterá-la, se assim jugar oportuno e necessário, através das ações coletivas e teleológicas.

Assim, acreditamos no potencial que os dados da pesquisa mostram, de se tornarem uma fonte de reflexão para toda a comunidade de educadores que estão imbuídos da missão de dar continuidade a essas elaborações que podem e devem nos conduzir a esse cenário no qual a socialização do conhecimento se torne possível.

Acreditamos que, ao longo da história do Instituto Federal de Rondônia, nosso trabalho possa cumprir o papel de marco inicial que sirva de parâmetro para que auxilie a compreender a evolução e as repercussões dos esforços despendidos na busca pela excelência em suas práticas educacionais.

O trabalho realizado nos instiga a pensar em compreender, em elaborações futuras, o sentido que o professor do IFRO, atribui ao trabalho de formar estudantes do ensino profissionalizante integrado ao ensino médio e compreender quem é este professor, bem como que tipo de formação se faz necessária para a atuação no referido campo. Outro aspecto que nos instiga bastante é a questão de como se deu a inserção de nossos participantes no mundo do trabalho e, então, reavaliar, nesta nova fase de suas vidas, os sentidos da formação ofertada pelo Instituto Federal de Rondônia.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Ricardo Eleutério dos; DUARTE, Newton. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: MARTINS, Lígia Márcia *et al.* (org.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 195-219.
- ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. Ensino Médio Integrado: uma formação humana, para uma sociedade mais humana. In: ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. (org.). **Ensino médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasília: Editora. IFB, 2017.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Referências sobre práticas formativas em Educação Profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. **B. Téc. Senac: A R. Educa. Prof.** Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/218>. Acesso em: 22 jan. 2017.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. **Revista quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 18, n. 2, p. 265-272, maio/ago. 2014. Disponível em: www.scielo.br/pdf/pee/v18n2/1413-8557-pee-18-02-0265.pdf. Acesso em: 17 jun. 2018.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira. “Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. 2011. 220 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-24032011-094830/pt-br.php>. Acesso em: ago. 2018.
- BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização à formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 24-43, abril 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 10 jul. 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006**. Decreto sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: <http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm>. Acesso em: 22 nov. 2018.
- BRASIL. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitaes dos Estados da Republica Escolas de Aprendizes Artifices, para o ensino profissional primario e gratuito. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente** – Lei nº 8.069, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 13 abr. 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 22 abr. 2017.

BRASIL. Lei do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. **Lei nº 10.861 de 14 de abril de 2004**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 12 nov. 2018.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Lei de Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 10 dez. 2016.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 (LEI ORDINÁRIA)**. Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 15 dez. 2017.

DORE, Rosemary. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, set.- dez., 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n94/0101-3262-ccedes-34-94-0297.pdf>. Acesso em: 19 maio 2019.

DRAGUNOVA, Tatiana Vasílievna. Características psicológicas del adolescente. In: PETROVSKI, A. **Psicología evolutiva y pedagógica**. Moscou: Editorial Progreso, 1973, p. 120-175.

DUARTE, Newton. Formação do indivíduo, consciência e alienação: O ser humano na psicologia de a. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 out. 2018.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. Campinas – SP: Autores Associados, 2006.

DUARTE, Newton. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Newton *et al.* O Marxismo e a questão dos conteúdos escolares. IX **Seminário nacional de estudos e pesquisas “História, sociedade e educação no Brasil”**. Universidade Federal da Paraíba – João Pessoa – 31/07 a 03/08/2012 –

Anais eletrônicos. Disponível em:
www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/6.17.pdf.
Acesso em: 16 out. 2018.

DUARTE, Newton. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. Educação Escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016, p. 101-122.

ELKONIN, Daniil. Sobre el problema de la periodizacion del desarrollo psiquico en la infância. In: SHUARE, Marta. **La psicologia evolutiva Y pedagogica en la URSS**. Antología. Editorial Progreso: Moscú, 1987, p. 104-124.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramalhe. Petrópolis: Vozes, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 19, n.1, p. 71-87. jan./jun. 2001. Disponível em: http://www.feis.unesp.br/Home/DSAA/DSAA/ProjetoGQT-SCM/documentos/educacao/04_frigotto.pdf. Acesso em: 16 jan. 2017.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude**: ensaios sobre a Sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a História**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Edificações Integrado ao Ensino Médio**, 2011. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/.../Cursos/Edificações.../ppc-edificacoes-integrado-2011.pdf> Acesso em: 22 mar. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2009-2013), 2009**. Disponível em: www.ifro.edu.br/site/wp-content/uploads/2009/04/PDI-IFRO.pdf. Acesso em: 15 mar. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2014-2018), 2014**. Disponível em: <https://portal.ifro.edu.br/doc-isntitucionais/1795-pdi/file> Acesso em: 15 mar. 2018.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA. **Plano de Desenvolvimento Institucional (2018-2022), 2018**. Disponível em: https://www.ifro.edu.br/images/ifro-pdi-interativo-20180209_pagina-simples.pdf. Acesso em: 15 mar. 2018.

JESUS, Antônio Tavares de. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, p. 15-62, abr. 2000.

LEAL, Zaira F. de Rezende Gonzales; MASCAGNA, Gisele Cristina. Adolescência: trabalho, educação e a formação omnilateral. In: MARTINS, Lígia Márcia *et al.* (org.). **Periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 221-237.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semyonovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014, p. 59-83.

LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2 ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MARTINS, Lígia Márcia. As aparências enganam: divergências entre o Materialismo Histórico Dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPEd**, Educação, cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos, Caxambu, 2006, p. 1-17.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas-SP: Autores Associados, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes: 1998.

MOREIRA, Marco A.; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

MOSQUEIRA, Juan José Mourino. **Adolescência e provação: A auto-estima no adolescente**. 2 ed. Porto Alegre: Sulina, 1977.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, Ano 23, v. 2, 2007. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 15 fev. 2018.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, out.-dez., 2015, p. 1057-1080. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27542118013>. Acesso: 01 jul. 2019.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Educação, um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Organização: Jacques Delors, São Paulo: Cortez/UNESCO, 1996.

OZELLA, Sergio; AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 133, p. 97-125, jan./abr., 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a05v38n133.pdf.%20Acesso%20em%20Out.%202017>. Acesso em: 15 fev. 2018.

PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais: uma revolução na Educação Profissional e Tecnológica**. Natal: IFRN, 2010.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 63-90.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – Repercussões no campo educacional**. 2012. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2012. Disponível em: https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012. Acesso em: 10 ago. 2019.

SAVIANI, Demerval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas – SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

SILVA, Caetana Juracy Resende (org.). **Institutos Federais lei nº 11.892, de 29/11/2008: comentários e reflexões**. Natal: IFRN, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3753-lei-11892-08-if-comentadafinal&Itemid=30192. Acesso em: 15 jan. 2018.

SILVA, Márcia Cristina Amaral da; GASPARIN, João Luiz. A segunda Revolução Industrial e suas influências sobre a educação escolar brasileira. In: **VII seminário**

de estudos e pesquisas, 2006, Campinas – SP. HISTEDBR-VII seminário nacional de estudos e pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Campinas – SP: UNICAMP, 2006. v. 1. p. 1-20. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/M/Marcia%20CA%20Silva%20e%20%20Joao%20L%20Gasparin2.pdf. Acesso em: 10 jan. 2018.

SZYMANSKI, Heloisa. A entrevista reflexiva: um olhar psicológico sobre a entrevista em pesquisa. In: SZYMANSKI, Heloisa (org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018, p. 9-60.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. A periodização do desenvolvimento psíquico: atividade dominante e a formação das funções psíquicas superiores. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016, p. 35-61.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. El problema de la edad. In: VYGOTSKI, Lev Semyonovich. **Obras Escogidas IV: Psicología infantil**. Madrid: Visor, 1996, p. 251-273.

VYGOTSKI, Lev Semyonovich. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras escogidas**, tomo III. Madrid. IN: Obras escogidas, tomo V. Madrid: Visor/MEC, 1997. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/289941/mod_folder/content/.../Tomo%203.pdf?. Acesso em: 10 abr. 2018.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ANEXO A - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PERSPECTIVAS DE ALUNOS DO CURSO TÉCNICO PROFISSIONALIZANTE INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO SOBRE AS SUAS TRAJETÓRIAS DE FORMAÇÃO

Pesquisador: JORGE WASHINGTON DE AMORIM JUNIOR

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 90971718.8.0000.5300

Instituição Proponente: Universidade Federal de Rondônia - UNIR

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.750.410

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de acadêmico do Mestrado em Psicologia sob orientação da docente Lilian Caroline Urnau que visa apresentar um relato do processo formativo de alunos do IFRO.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: • Investigar como estudantes do último ano de um curso técnico profissional significam sua formação de ensino médio integrado no Instituto Federal de Rondônia (IFRO).

Objetivo Secundário: • Analisar como a organização curricular e as disciplinas do curso unificam a educação propedêutica e profissionalizante, sob o ponto de vista dos estudantes; • Compreender as perspectivas de futuro dos estudantes, diante da formação propedêutica e profissionalizante proporcionada pelo IFRO; • Identificar convergências e/ou divergências entre as significações dos educandos acerca da formação integral e as propostas políticas pedagógicas do Instituto Federal.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos relacionados a essa pesquisa podem envolver os seguintes tópicos: Invasão de privacidade; Responder a questões que podem remetê-los a conflitos de ordem emocional ou psicológica sobre a escolha de uma carreira profissional, planos

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala anexa ao Nusau
Bairro: Zona Rural **CEP:** 76.801-059
UF: RO **Município:** PORTO VELHO
Telefone: (69)2182-2111 **E-mail:** cepunir@yahoo.com.br

Continuação do Parecer: 2.750.410

futuros e formação.· Perda de autocontrole ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados;· Tomar tempo do aluno para responder a entrevista. Para minimizar os riscos propomos:· Garantir o sigilo em conformidade com as questões éticas da pesquisa;· Garantir o acesso aos resultados;· Minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões· Estar atento aos sinais verbais e não verbais de desconforto.· Realizar a coleta de dados dentro da disponibilidade do aluno, fora do horário de aula e dentro do tempo que ele dispuser.

Benefícios:

· Promover dados significativos para o planejamento da instituição em busca da permanência e êxito do estudante.· Promover dados relevantes para o planejamento, avaliação ou reestruturação das políticas públicas para a educação profissional e tecnológica.· Promover dados para nortear a formação do professor, bem como seu planejamento e estratégias de ensino.· Compreender como se dá a relação entre as demandas dos modos produtivos do sistema capitalista e suas influências nas significações produzidas por jovens em formação ou período de inserção no mercado de trabalho.· Avaliar a implementação de políticas educacionais relacionadas à formação integral do estudante, bem como seus conhecimentos, atitudes e habilidades para o mundo do trabalho.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A análise dos dados será realizada a partir das categorias de análise de conteúdo de Bardin (2016, p. 165), buscando compreender os fenômenos além de sua aparência. As categorias serão elencadas após a aplicação dos procedimentos metodológicos. O tipo de fala dos estudantes irá fazer emergir as categorias para análise. Os procedimentos metodológicos serão aplicados conforme orienta Bardin, obedecendo as etapas de organização dos dados para análise, a codificação e a categorização são realizadas. Na etapa de organização dos dados, faremos a pré-análise, a exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação são realizadas. Na codificação, buscaremos identificar as unidades significativas de registro e de contexto para, então, estabelecer as categorias.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os Termos exigidos pela Resolução 466/CNS.

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala anexa ao Nusau
Bairro: Zona Rural **CEP:** 76.801-059
UF: RO **Município:** PORTO VELHO
Telefone: (69)2182-2111 **E-mail:** cepunir@yahoo.com.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
RONDÔNIA - UNIR**



Continuação do Parecer: 2.750.410

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não se verificam óbices para a apreciação ética dos projetos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|---|------------------------|-----------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1126846.pdf | 31/05/2018 17:51:15 | | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_rosto_assinada.pdf | 31/05/2018 17:50:18 | JORGE WASHINGTON DE AMORIM JUNIOR | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_Reformulado_em_31_05_2018_para_submissao.pdf | 31/05/2018 17:46:19 | JORGE WASHINGTON DE AMORIM JUNIOR | Aceito |
| Outros | Termo_de_autorizacao_para_realizacao_de_pesquisa_no_IFRO.pdf | 14/05/2018 17:56:49 | JORGE WASHINGTON DE AMORIM JUNIOR | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termo_de_Assentimento_do_Menor.pdf | 14/05/2018 17:52:46 | JORGE WASHINGTON DE AMORIM JUNIOR | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_Para_Pais_de_Menores.pdf | 14/05/2018 17:51:46 | JORGE WASHINGTON DE AMORIM JUNIOR | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO VELHO, 03 de Julho de 2018

**Assinado por:
Edson dos Santos Farias
(Coordenador)**

Endereço: Campus José Ribeiro Filho - BR 364, Km 9,5, sentido Acre, Bloco de departamentos, sala anexa ao Nusau
Bairro: Zona Rural **CEP:** 76.801-059
UF: RO **Município:** PORTO VELHO
Telefone: (69)2182-2111 **E-mail:** cepunir@yahoo.com.br

APÊNDICE A - TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO DE SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA



www.mapsi.unir.br

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Senhor Marcos Atiles Aparecido Mateus
Diretor Geral
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO
Campus Porto Velho Calama
Nesta.

Senhor Diretor,

Eu, Jorge Washington de Amorim Junior, portador do Registro Geral 415954 SSP/RO, aluno do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Fundação Universidade Federal de Rondônia – Mestrado Acadêmico –, sob a orientação da Professora Doutora Lilian Caroline Urnau, venho, por meio deste, solicitar a autorização para a realização da pesquisa “Perspectivas de alunos do curso técnico profissionalizante integrado ao ensino médio sobre as suas trajetórias de formação”.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar como estudantes do último ano de um curso técnico profissional significam sua formação no Curso Técnico integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal de Rondônia (IFRO). A partir disso, desdobramos três objetivos específicos, sendo eles: a) analisar como a organização curricular e as disciplinas do curso unificam a educação propedêutica e profissionalizante, sob o ponto de vista dos estudantes; b) compreender as perspectivas de futuro dos estudantes, diante da formação propedêutica e profissionalizante proporcionada pelo IFRO; c) identificar convergências e/ou divergências entre as significações dos educandos acerca da formação integral e as propostas políticas pedagógicas do IFRO.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista semiestruturada e a análise documental.

A atividade proposta será realizada em horário que não traga prejuízos ao trabalho do Instituto Federal de Rondônia. O método preconiza que a participação dos sujeitos se dê de forma voluntária, os sujeitos que consentirem com sua participação assinarão um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a divulgação dos resultados da pesquisa na dissertação e, possivelmente, em publicações e apresentações científicas, ressaltando-se que em nenhum momento deverão aparecer quaisquer informações que possam revelar suas identidades.

Asseguro que a pesquisa será efetuada dentro dos preceitos éticos da ciência e em conformidade com a legislação brasileira vigente para tal questão que são as resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. A pesquisa somente será iniciada após a análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

Na oportunidade, comprometo-me, ao final da pesquisa, retornar ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia e apresentar um relatório

com os resultados da pesquisa. Também me coloco à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Caso concorde com esta proposta, solicito que assine a autorização abaixo.

Sem mais, despeço-me, agradecendo vossa colaboração.

Cordialmente,

Jorge Washington de Amorim Junior

CRA 5442-RD

Telefone: (69) 9 8448-6320

AUTORIZAÇÃO

Autorizo o mestrando Jorge Washington de Amorim Junior a realizar a pesquisa, conforme os termos acima mencionados.

Porto Velho/RO, _____/_____/_____

Assinatura

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
NÚCLEO SAÚDE
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Para Menores)

Você está sendo convidado/ a participar, como voluntário/a, da pesquisa **“Perspectivas de alunos do curso técnico profissionalizante integrado ao ensino médio sobre as suas trajetórias de formação”**, cujo objetivo é investigar como estudantes do último ano de um curso técnico profissional significam sua formação de ensino médio integrado no Instituto Federal de Rondônia (IFRO).

Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, seu consentimento pode ser retirado, sem qualquer prejuízo, como também solicitar esclarecimentos sobre a forma como a pesquisa será realizada.

Caso aceite participar, faremos uma entrevista com você no IFRO, em seu horário disponível. A entrevista será gravada em áudio para que eu possa analisar.

Esclarecemos que os riscos relacionados à pesquisa dizem respeito à possibilidade de o aluno experimentar alguma sensação de desconforto, seja ele emocional ou psicológico, por exemplo, ao responder questões que podem remetê-lo a conflitos de ordem emocional ou psicológica sobre a escolha de uma carreira profissional, planos futuros e formação profissional; além disso, ela tomará o tempo do aluno. Para minimizar os possíveis desconfortos, nos propomos a garantir o sigilo em conformidade com as questões éticas da pesquisa; garantir o acesso aos resultados; minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões; ficar atentos aos sinais verbais e não verbais de desconforto e realizar a coleta de dados dentro da disponibilidade do aluno, fora do horário de aula e dentro do tempo que ele dispuser.

Dentre os benefícios da pesquisa, indiretos ao seu/sua filho/a, estão: Promover dados significativos para o planejamento da instituição em busca da permanência e êxito do estudante; Promover dados relevantes para o planejamento, avaliação ou reestruturação das políticas públicas para a educação profissional e tecnológica; Promover dados para nortear a formação do professor, bem como seu planejamento e estratégias de ensino; Compreender como se dá a relação entre as demandas dos modos produtivos do sistema capitalista e suas influências nas significações produzidas por jovens em formação ou período de inserção no mercado de trabalho; Avaliar a implementação de políticas educacionais relacionadas à formação integral do estudante, bem como seus conhecimentos, atitudes e habilidades para o mundo do trabalho.

Informamos ainda que os participantes da pesquisa não terão nenhuma despesa e não receberão nenhum pagamento pela colaboração. Todas as

informações pessoais coletadas neste estudo serão mantidas em sigilo. Os dados serão divulgados sem identificar os participantes.

Esperamos que este estudo nos traga informações a fim de que possamos compreender melhor como estudantes do último ano de um Curso Técnico integrado ao Ensino Médio no Instituto Federal de Rondônia (IFRO) significam sua formação. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, conforme Resolução nº 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde.

Após estes esclarecimentos, solicito o seu consentimento para permitir a participação do/a seu/sua filho/a nesta pesquisa.

Eu, _____, RG _____, abaixo assinado, declaro que fui informado/a dos objetivos da pesquisa e da forma como ela será desenvolvida. Estou ciente de que meu nome será preservado, os dados mantidos em sigilo e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem prejuízo algum. Declaro que recebi uma cópia deste termo de consentimento e aceito participar da pesquisa e autorizo a divulgação dos dados obtidos, de acordo com os princípios éticos.

Nome do/a Estudante: _____

Assinatura do/a Estudante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Pesquisador responsável: Jorge Washington de Amorim Junior.

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Fundação Universidade Federal de Rondônia –UNIR.

E-mail: jwajr0208@gmail.com

Porto Velho-RO, ____ de _____ de 2018.