

# CIEPES 20 ANOS:

DO PROJETO BURAREIRO DE EDUCAÇÃO  
INTEGRAL À CONSTRUÇÃO COLETIVA DA  
EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA

Antônio Carlos Maciel  
(Coord.)



Antônio Carlos Maciel

(Coord.)

**CIEPES 20 ANOS: DO PROJETO BURAREIRO DE EDUCAÇÃO  
INTEGRAL À CONSTRUÇÃO COLETIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL  
POLITÉCNICA**

1º edição

Teresina -PI, 2022

The logo for Alumia Editorial features the word "Alumia" in a stylized, serif font. The letter "A" is unique, with a small orange flame-like shape above its top left corner. Below "Alumia", the word "EDITORIAL" is written in a smaller, all-caps, sans-serif font.

Alumia  
EDITORIAL

## Capa, Projeto Gráfico e Diagramação

Alumia Editorial

## Imagem Capa

Antônio Carlos Maciel

## Conselho Editorial

Dr. Anselmo Alencar Colares | UFOPA

Dr. Antônio Carlos Maciel | UNIR

Dr<sup>a</sup>. Arminda Rachel Botelho Mourão | UFAM

Dr<sup>a</sup>. Debora Cristina Jeffrey | UNICAMP

Dr. Evaldo Piolli | UNICAMP

Dr<sup>a</sup>. Helena Cristina G. Queiroz Simões | UNIFAP

Dr<sup>a</sup>. Mara Regina Martins Jacomeli | UNICAMP

Dr<sup>a</sup>. Maria Berenice Alho da C. Tourinho | UNIR

Dr<sup>a</sup>. Maria Lília I. Sousa Colares | UFOPA

Dr. Mark Clark Assen de Carvalho | UFAC

Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo | UFPA

Dr<sup>a</sup>. Rosângela de Fátima C. França | UNIR

Dr<sup>a</sup>. Rosilene Lagares | UFT

Dr<sup>a</sup>. Selma Suely Baçal de Oliveira | UFAM

Dr<sup>a</sup>. Sônia Aparecida Siquelli | USF



Todos os direitos reservados ao Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade. O conteúdo e a revisão do texto / normatização desta publicação são de inteira responsabilidade do (s) autor (res).

### DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Bibliotecário responsável: Mayco Ferreira Chaves – CRB/2 1357

C569 CIEPES 20 anos: do projeto burareiro de educação integral à construção coletiva da educação integral politécnica / coordenado por Antônio Carlos Maciel. – Teresina, PI: Alumia Editorial, 2022.  
280 pg.  
Inclui bibliografias.

ISBN 978-65-997488-1-3 (E-book).

1. Educação integral. 2. Formação profissional. 3. Experiência Pedagógica. 4. Burareiro (Projeto). I. Maciel, Antônio Carlos, coord. II. Título.

CDD 23. Ed. 370.112

# SUMÁRIO

## Apresentação

### PARTE I – EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA

- CAPÍTULO 01** 13  
**Projeto Burareiro: politécnica e educação integral à luz da pedagogia histórico-crítica**  
*Antônio Carlos Maciel*  
*Rute Moreira Braga*  
*Adriana Martins Carneiro Ranucci*
- CAPÍTULO 02** 35  
**Integração curricular politécnica na educação integral: aportes teórico-metodológicos**  
*Claudinei Frutuoso*
- CAPÍTULO 03** 56  
**As propostas de educação integral, seus currículos e a perspectiva de integração curricular politécnica**  
*Adriana Martins Carneiro Ranucci*
- CAPÍTULO 04** 81  
**A gestão escolar na perspectiva da educação politécnica**  
*Rosely Petri Sarmiento*
- CAPÍTULO 05** 106  
**Coordenação dos processos educativos da educação integral politécnica à luz da psicologia histórico-cultural**  
*Eliane de Araújo Teixeira*

**CAPÍTULO 06** 128

**Os programas de educação em tempo integral no Brasil e a educação politécnica**

*Angela Maria Gonçalves de Oliveira*

**CAPÍTULO 07** 156

**Perfil da educação integral em Manaus: elementos metodológicos para a coleta de dados educacionais**

*Cintia Adélia da Silva*

**PARTE II – TRABALHO E FORMAÇÃO  
PROFISSIONAL**

**CAPÍTULO 08** 177

**O Programa Jovem Aprendiz no município de Porto Velho (RO)**

*Cláudia Barbosa Lôbo*

*Marco Antônio de Oliveira Gomes*

**CAPÍTULO 09** 206

**Formação profissional no Instituto Federal de Rondônia: expectativas em relação ao mercado de trabalho**

*Carlo Filipe Evangelista Raimundo*

**CAPÍTULO 10** 232

**A política pública federal de educação profissional no Brasil na transição entre o fordismo e a sociedade flexível**

*Tiago Alquaz Matias*

**CAPÍTULO 11** 256

**Trabalho e educação na transição do fordismo para a sociedade digital: elementos para pensar a formação profissional em Rondônia**

*Antônio Carlos Maciel*



# APRESENTAÇÃO

Com pouco menos de três anos de existência, recebemos a missão de elaborar e executar a implantação de uma experiência em educação integral, no município de Ariquemes, estado de Rondônia: nascia, ali, no final de 2004, a mais importante, até o momento, experiência pedagógica de nosso Grupo de Pesquisa: o Projeto Burareiro de Educação Integral.

Embora seja a mais importante, não foi a única de grande envergadura: houve, ainda, o Projeto de Alfabetização (2003-2004), para crianças de cinco e seis anos, na Vila Princesa, ironicamente, uma comunidade no Lixão de Porto Velho, e a direção na criação e implantação do Campus da Universidade Federal de Rondônia, na cidade de Ariquemes (2007), além de Projetos de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Se nascemos, oficialmente, por iniciativa da PROPESQ/UNIR, em março de 2002, quando essa Pró-Reitoria se propôs a sistematizar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, por meio de Grupos de Pesquisa; na prática, originamo-nos do Curso de Metodologia do Ensino Superior, elaborado em 2000 e coordenado, entre esse ano e 2007, por este autor. Assim, nossa história pode ser dividida em dois períodos: o dos Laboratórios Experimentais, até 2010, e o das Pesquisas sobre Educação Integral Politécnica, desde então.

## **2002/2010 – Grupo de Pesquisa Fundamentos Epistemológicos e Experimentais da Pedagogia Histórico-Crítica – FEPHISC/UNIR**

Sob esta denominação, executamos três grandes laboratórios: o supracitado Curso de Metodologia do Ensino Superior, o Projeto de Alfabetização Infantil na Vila Princesa e o Projeto Burareiro de Educação Integral.

Do Curso de Metodologia do Ensino Superior resultou o Método Histórico-Crítico de Formação Acadêmica, técnica de leitura e análise continuamente aperfeiçoada até os dias de hoje, pela perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica.

Nosso primeiro trabalho de pesquisa e extensão foi realizado, entre fevereiro de 2003 e dezembro de 2004, na Escola João Afro Vieira, localizada na Vila Princesa, Lixão de Porto Velho: “Alfabetização Infantil: Contribuições de Vigotski à Pedagogia Histórico-Crítica”, de cuja experiência resultaram três Trabalhos de Conclusão de Curso (das, então, graduandas Maria Auxiliadora Máximo, Sandra Maria da Costa Matos e Cilene de Souza Matias), uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado (Maria Auxiliadora Máximo, hoje, professora do Curso de Pedagogia da UNIR, no Campus de Ariquemes).

Ainda em dezembro de 2004, iniciamos a elaboração do Projeto Burareiro de Educação Integral, implantado entre janeiro de 2005 e agosto de 2006, na Escola Municipal Roberto Turbay, na cidade de Ariquemes, Rondônia, a mais exitosa experiência pedagógica do Grupo, que resultou em projetos de extensão, aprovados pela SECAD e DICEI/MEC, em 2010 e 2014, respectivamente, e farta produção acadêmica, cujo ponto culminante foi a elaboração do conceito de **politecnia como princípio pedagógico** e da proposta pedagógica da **educação integral politécnica**.

Para grande parte do público, que ainda não teve acesso ao desenvolvimento conceito de politecnia como princípio pedagógico, pode parecer estranho o fato de dizermos que elaboramos o conceito. Mas para quem já teve acesso aos artigos publicados – entre os quais “Fundamentos da Educação Integral Politécnica: da teoria à prática”, “Marx e a politecnia, ou: do princípio educativo ao princípio pedagógico” e ao texto, republicado aqui, “Projeto Burareiro: politecnia e educação integral à luz da Pedagogia Histórico-Crítica” – a forma como o elaboramos difere da forma mais conhecida, vinculada ao conceito de educação como princípio educativo.

Nesse período, guiou-nos a noção de que a Pedagogia é uma ciência e como tal toda produção tem de ser testada pela prática educativa, do mesmo modo como todo conceito deve ser definido, mediante determinações da práxis social, da qual emerge ou na qual pretende ser aplicado. E é nesse sentido que nos colocamos no campo daqueles que insistem: ciência não é filosofia!

Se não é filosofia precisa ser testada, daí o próprio nome do Grupo, Fundamentos Epistemológicos e Experimentais, e as três experiências pedagógicas foram pensadas e executadas com essa finalidade experimental, que denominamos de Laboratório Social Histórico-Crítico.

Mas grupo já o diz o nome, não é trabalho de pessoa isolada, por isso somos gratos a todas as pessoas que direta ou indiretamente participaram dessas empreitadas: às três alunas, já citadas, que executaram o Projeto de Alfabetização na Vila Princesa; às docentes do Departamento de Educação, Campus de Porto Velho, que se dedicaram ao Curso de Metodologia do Ensino Superior; às imprescindíveis Professoras Rute Moreira Braga e Adriana Martins Ranucci, que, por vinte meses, incansavelmente, se dedicaram ao Projeto Burareiro de Educação Integral para que a experiência resultasse exitosa.

A todas essas pessoas, nossos mais sinceros agradecimentos!

### **2010/2022 – Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES/UNIR**

Em 2010, o grupo passou a se chamar **Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES/UNIR**, para atender aos propósitos do **Instituto Tecnológico de Educação e Sustentabilidade**, do Campus de Ariquemes da UNIR, vez que esse Instituto era produto direto da produtividade do Grupo e aos objetivos do recém-aprovado Mestrado Acadêmico em Educação, também, da UNIR.



Nesse período, foram desenvolvidos três Projetos de Pesquisa e Extensão: o Programa de Formação Continuada para Professores e Gestores do Sistema de Educação Integral dos Estados de Rondônia e Amazonas, aprovado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, conforme Portaria n. 525, de 23 de abril de 2010, publicada no Diário Oficial de 27 de abril de 2010, constituído por três cursos de formação continuada e um projeto de pesquisa, executado nas cidades de Porto Velho, Ariquemes e Manaus, de cuja experiência resultaram dois volumes do livro intitulado “Gestão da Educação Integral Politécnica: uma proposta para o Brasil, publicado pela EDUFRO, a Editora da UNIR”.

Outra ação de Pesquisa e Extensão que se baseia no trabalho do CIEPES é o Projeto de Cooperação Acadêmica entre UNICAMP/UNIR/UFOPA, aprovado pelo EDITAL Nº 071/2013 – PROGRAMA NACIONAL DE COOPERAÇÃO ACADÊMICA - PROCAD CAPES, aprovado em 2014 e executado de 2015 a 2019, sob o título “As Experiências Pedagógicas das Políticas de Educação Integral na Amazônia: Rede de Pesquisa e Formação”, com resultados expressivos, tanto em termos de produção acadêmica – dissertações, artigos, capítulos de livros e livros sobre as mais diversas dimensões da Educação Integral – quanto em termos de formação acadêmica para docentes e discentes do Mestrado Acadêmico em Educação da UNIR.

Finalmente, fundamentado, ainda, na Portaria 525, de 23 de abril de 2010, publicada no Diário Oficial de 27 de abril de 2010, o Programa de Formação Continuada para Professores e Gestores da Educação Integral dos Estados de Rondônia e Amazonas foi reeditado e aprovado, em 11 de agosto de 2014, pela Câmara de Pesquisa e Extensão do CONSEA/UNIR, para ministrar o Curso Proposta Curricular e Metodologia na Educação Integral, oferecida pela DICEI/MEC, na cidade de Monte Negro (RO), e a pesquisa, nas cidades de Manacapuru e Manaus (AM), de que resultaram os livros “Projeto Burareiro de Educação Integral: Original” e “Currículo e Metodologia da Educação Integral Politécnica:

Aportes para o Trabalho Pedagógico Coletivo”, ambos publicados com recursos da Diretoria de Currículos e Educação Integral da Secretaria da Educação Básica do Ministério da Educação – DICEI/SEB/MEC.

Nos dois últimos Projetos, citados acima, houve a participação decisiva dos mestrados do PPGE/UNIR, vinculados ao CIEPES. Intrépidos militantes da causa acadêmica, não arregaram, nem por um instante, dos compromissos assumidos, quer fossem administrativos, docentes, organizativos, além do principal, o acadêmico.

Pois bem, parte desse esforço, extraída das dissertações de mestrado ou das pesquisas dos projetos de extensão, está apresentada aqui.

O trabalho de Frutuoso “Integração curricular politécnica na educação integral: aportes teórico-metodológicos” retoma a discussão, que vem sendo realizada no âmbito do CIEPES, sobre a importância do conceito de integração curricular politécnica para a execução de experiências pedagógicas em educação integral, fundamentadas pelo conceito de politecnicidade como princípio pedagógico, a partir de pesquisa de campo realizada em Ariquemes, município que, ainda hoje, conta com duas escolas, cujos projetos de educação integral têm origem no Burareiro.

Na mesma direção se encontra o trabalho de Ranucci “As propostas de educação integral, seus currículos e a perspectiva de integração curricular politécnica”, que é, de fato, o primeiro trabalho a se dedicar, orientadamente, a esse conceito, tendo por base, tanto a experiência pedagógica no Projeto Burareiro de Educação Integral, do qual foi uma das coordenadoras, quanto do Projeto de Extensão realizado em Monte Negro.

O trabalho de Sarmiento “A gestão escolar na perspectiva da educação politécnica” é um texto adaptado da dissertação de Mestrado, intitulada “Desafios da gestão escolar, sob a perspectiva politécnica, frente às políticas de educação integral em Ariquemes-RO”. Neste extrato, o trabalho questiona o papel do gestor no sentido da

necessidade pensar a escola pública, à luz de uma teoria que tenha por princípio a socialização dos bens e conhecimentos construídos pela humanidade ao longo da história.

Já o texto de Teixeira “Coordenação dos processos educativos da educação integral politécnica, à luz da psicologia histórico-cultural” centra sua análise no trabalho pedagógico da coordenação em busca de mecanismos operacionais, que alavanquem o processo ensino-aprendizagem na educação integral, fundamentada no politécnica como princípio pedagógico.

Esses trabalhos, em conjunto com outros produzidos pelo Grupo, fecham o cerco estratégico, por assim dizer, sobre áreas fundamentais da escola, para a qual está sendo formulada a proposta pedagógica da educação integral politécnica, surgida com o Projeto Burareiro de Educação Integral.

Por isso, para melhor entendimento desses trabalhos, incluímos um capítulo sobre o Projeto, que tem por subtítulo “Politecnicidade e Educação Integral à Luz da Pedagogia Histórico-Crítica, apresentado no Congresso sobre Trabalho e Educação, na UFMG, em 2007.

Os dois outros trabalhos que compõem essa primeira parte, o de Gonçalves, intitulado “Os programas de educação em tempo integral no Brasil e a educação politécnica” tem por objetivo responder à questão: o tempo escolar ampliado nos diferentes programas brasileiros, vem proporcionando aos estudantes uma formação integral em todas as dimensões formativas? Por sua vez, Silva mostra, por intermédio do trabalho intitulado “Perfil da educação integral em Manaus: elementos metodológicos para a coleta de dados educacionais”, como vem aperfeiçoando os instrumentos de pesquisa de campo, instrumentos esses que tem sido a base da coleta de dados das pesquisas realizadas pelos integrantes do Grupo.

A segunda parte está constituída por pesquisas que focaram a relação entre trabalho e formação profissional.

O texto de Lôbo e Gomes “O Programa Jovem Aprendiz no município de Porto Velho – RO” analisa os limites e possibilidades de inserção do jovem por meio do deste Programa, no ano de 2013, a partir da questão norteadora: até que ponto esse Programa é uma estratégia viável de inserção do jovem num mercado, marcado por transformações produtivas como é o cenário de Porto Velho?

O capítulo de Raimundo “Formação profissional no Instituto Federal de Rondônia: expectativas em relação ao mercado de trabalho” trata de analisar as expectativas dos alunos, em relação ao mercado de trabalho, com base em pesquisa realizada nos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, no Instituto Federal de Rondônia (IFRO), Campus Calama, em Porto Velho.

Já Matias, no capítulo “A política pública federal de educação profissional no Brasil na transição entre o fordismo e a sociedade flexível” analisa como as políticas públicas governamentais, no período da dita transição paradigmática, influenciaram o sistema federal de educação profissional e tecnológica através de alterações na legislação brasileira.

A orientação para as pesquisas de Raimundo e Matias, de cujas dissertações foram extraídos os dois capítulos antecedentes, esteve baseada em pesquisa sobre a correlação entre paradigmas técnico-econômicos e paradigmas técnico-científicos, realizada de meados dos anos 1990 até meados dos anos 2000, por isso são, por assim dizer, atualizações daquela e, em face disto, o texto original, também, está incluído como capítulo.

Pensamos que, em assim o fazendo, estamos prestando contas à sociedade, retribuindo, com produção acadêmica e serviços educacionais, a confiança que a Universidade Federal de Rondônia, as Universidades parceiras e as Instituições de fomento de pesquisas do país, tem tido ao Grupo CIEPES/UNIR.

Antônio Carlos Maciel

Manaus, 3 de março de 2022.

## CAPÍTULO 01

### PROJETO BURAREIRO: POLITECNIA E EDUCAÇÃO INTEGRAL À LUZ DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

*Antônio Carlos Maciel<sup>1</sup>*

*Rute Moreira Braga<sup>2</sup>*

*Adriana Martins Carneiro Ranucci<sup>3</sup>*

Muitas têm sido as experiências de educação integral, baseadas tanto em concepções pedagógicas burguesas quanto em concepções socialistas. No Brasil, é cada vez maior o número dessas experiências, desde as de cunho eminentemente assistencialista, passando pelas de cunho filantrópico e confessional, até as raras de caráter público, tais quais os CIEPs do Rio de Janeiro e os CEUs de São Paulo.

As experiências de caráter público, enquanto política de Estado, têm enfrentado todo tipo de adversidade, quer pelo custo elevado, quer pela dificuldade de compreensão dos princípios pedagógicos propostos e sua conseqüente exeqüibilidade, quer, ainda, em função do desencontro entre a teoria educacional que as orientam e a realidade sócio-cultural das demandas a que se destina.

Levando em consideração essas adversidades históricas, este trabalho trata dos primeiros resultados de uma experiência pedagógica,

---

<sup>1</sup> Professor Titular do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

<sup>2</sup> Graduada em Pedagogia por Faculdades Integradas de Ariquemes – FIAR. Professora aposentada pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Trabalhou como professora na Educação Infantil pela SEMED/Ariquemes. Foi uma das coordenadoras da implantação do Projeto Burareiro de Educação Integral, na cidade de Ariquemes (2005-2006) e dos Projetos de pesquisa e extensão “Programa de Formação Continuada para Professores e Gestores do Sistema de Educação Integral dos Estados de Rondônia e Amazonas” (2010-2013) e do “Curso Proposta Curricular e Metodologia na Educação Integral” (2014-2016). Atuou na área de Educação Infantil e Educação Integral.

<sup>3</sup>Mestra em educação pelo PPGE/UNIR. Pesquisadora do Centro interdisciplinar de estudos e pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES, da Universidade Federal de Rondônia. Professora no município de Ariquemes/RO. E-mail: driranucci@yahoo.com.br



o Projeto Burareiro de Educação Integral, realizada no Município de Ariquemes, Estado de Rondônia, que teve por objetivo demonstrar a aplicabilidade do princípio de politecnicidade aos processos de ensino-aprendizagem de uma proposta de educação integral, concebida pela perspectiva histórico-crítica, como alternativa às propostas oficiais de educação integral simplificada, tais como as “jornadas ampliadas”, o “tempo integral” e as “atividades diversificadas”, destinada aos setores mais empobrecidos da sociedade.

## **1 O PROJETO BURAREIRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL<sup>4</sup>**

O Projeto Burareiro de Educação Integral nasceu por iniciativa do Prefeito do Município de Ariquemes, Confúcio Moura, quem, ao ser eleito em 2004, solicitou, ao professor Antônio Carlos Maciel, um projeto educacional, que pudesse marcar a sua passagem como administrador da cidade. Das negociações, particularmente em função dos referenciais ideológicos e educacionais<sup>5</sup>, resultou essa proposta.

### **1.1 PRESSUPOSTOS SOCIOCULTURAIS DO PROJETO BURAREIRO**

O Projeto parte do pressuposto de que nos últimos 20 anos as políticas públicas do Estado brasileiro, em particular a social e a econômica, não corresponderam às necessidades do povo brasileiro. Os altos índices de desemprego – causados por uma política que penaliza a indústria para beneficiar o setor financeiro, que beneficia as grandes

---

<sup>4</sup> Originalmente, Burareiro é um Projeto de Assentamento, criado pelo INCRA, em 1974, destinado a pequenos produtores de cacau da Bahia, chamados de Burareiros, porque suas terras eram pequenas e pobres. Conforme Antônio Maciel (2004).

<sup>5</sup> Notadamente, o Prefeito é liberal. Sua história política vinculada a ala democrática do PMDB e aos ideais educativos de Anísio Teixeira facilitaram nosso entendimento, porque enquanto comunista formado pelo velho Partidão (PCB) não costumo acreditar em liberais (muito menos em socialdemocratas) e suas políticas de Estado. Disse-lhe e reafirmo hoje, passados quase dois anos, que por dinheiro nenhum embarcaria numa proposta populista, tão ao gosto da socialdemocracia neoliberal, que se encontra no governo federal. Para fugir ao populismo, duas coisas eram fundamentais: que o projeto garantisse, de fato, mecanismos institucionais que beneficiasse diretamente os estudantes, filhos das classes trabalhadoras, em situação de extrema pobreza, e que fosse norteado pela pedagogia histórico-crítica. Como acabará essa história, só o tempo dirá.

empresas agropecuárias em detrimento da pequena propriedade rural – associados ao intenso êxodo rural, que inchou de forma desordenada as zonas urbanas, e à corrupção generalizada das instituições do Estado, criaram o ambiente propício, onde grassa todo tipo de organização criminosa, degradando a sociedade em todos os seguimentos sociais.

O resultado é uma sociedade cada vez mais indiscriminadamente violenta, dominada pelo crime hierarquicamente organizado, que afronta diuturnamente as autoridades constituídas e as instituições democráticas. Essa situação quase fora de controle nos grandes centros urbanos, é assustadora nas médias cidades (Porto Velho, por exemplo) e já é preocupante nas cidades de pequeno porte, como Ariquemes.

Nesse contexto ou o Estado cumpre, e bem, o papel para o qual foi criado, ou o crime organizado toma conta dele. A hipótese é a de que é mais fácil exercer o controle nas pequenas cidades, onde o crime ainda está se estruturando, do que nas grandes, onde já se consolidou e, uma das formas de combater o crime organizado é oferecer educação com a qualidade requerida pelas necessidades da participação política<sup>6</sup> dos filhos das classes trabalhadoras nos destinos da sociedade. Em função de que, dadas as condições degradantes das periferias urbanas, uma das possibilidades é a implementação da educação integral<sup>7</sup>.

## 1.2 A POLITECNICA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO

O princípio pedagógico basilar dessa proposta é o conceito de **politecnia**<sup>8</sup>. A concepção moderna dele é extraída dos textos que Marx

---

<sup>6</sup> As concepções burguesas e oficiais adoram o termo inclusão social, contra o qual se tem proposto a concepção de sustentabilidade social, exatamente em função dos resultados do Projeto Burareiro, tal como se encontram nas conclusões deste capítulo.

<sup>7</sup> Porém, tão logo vieram as primeiras implementações do que determina, nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (2000), percebeu-se uma diversidade de concepções, dentre as quais duas que lhe distorcem o caráter educativo: as religiosas e as do **tempo integral** com suas múltiplas variações.

<sup>8</sup> A tradição brasileira normalmente interpreta politecnia como um processo de recomposição das funções técnicas no âmbito daquilo que Marx chama de educação tecnológica (MACHADO, 1989; NOGUEIRA, 1990; FRIGOTTO, 1999; KUENZER, 1998; SALM,

escreveu para compor os documentos que fariam parte da política educacional da Comuna de Paris, em 1871<sup>9</sup>. E, nesse sentido, embora inspirado na experiência dos CIEPs dos anos 80, se distancia dela, por seu fundamento epistemológico. Nesse estudo, inspirado na concepção histórico-crítica da educação (SAVIANI, 1992 e 1999), concebe-se politecnia como um processo de desenvolvimento integral das faculdades humanas, tratando equilibradamente cognoscibilidade<sup>10</sup>, habilidade, sensibilidade e sociabilidade.

A cognoscibilidade como desenvolvimento das dimensões lógico-cognitiva e psíquica (onde o conhecimento científico seja determinante); a habilidade, enquanto expressão de capacidades psicomotoras e físicas (onde o esporte e a formação profissionalizante constituam suportes fundamentais); a sensibilidade como potencialização de todos os sentidos (onde a música, a dança, a literatura, o teatro e as artes visuais e plásticas tenham lugar privilegiado); e a sociabilidade como efetivo exercício político das relações humanas (onde a cidadania, a ecologia humana e a saúde tenham prioridade). Assim, a educação politécnica não pode ser efetivada senão em turno integral, num espaço motivador, porque ambientado para proporcionar formas de sociabilidade, onde as relações humanas possibilitem o florescimento de uma juventude politicamente democrática, historicamente situada; culturalmente comprometida; pedagogicamente politécnica e, por tudo isso, socialmente participativa.

---

1980) como possibilidade de superar a alienação. Particularmente Machado, Kuenzer e Frigotto dão pistas de que essa interpretação não é suficiente para uma emancipação íntegra. No atual estágio de estudo, politecnia é um conceito que abrange não só a educação tecnológica, mas também a intelectual e a física, logo, por esse entendimento, um princípio pedagógico unitário, cujos desdobramentos se manifestam tal como estão expressos nesse parágrafo.

<sup>9</sup> A interpretação das “Instruções aos Delegados da AIT” é feita com base em Marx e Engels (1983).

<sup>10</sup> No texto original, racionalidade era o termo utilizado. A apresentação, deste texto, em Seminários Nacionais, em 2006 e 2007, suscitou críticas ao conceito racionalidade por este ser muito amplo, o que levou os autores a substituí-lo por cognoscibilidade, definido como capacidade humana de transformar a realidade material em conceitos.

### **1.3 A BASE EMPÍRICA DA EXPERIMENTAÇÃO PEDAGÓGICA**

O Setor 10 é um Bairro, situado no extremo Leste da cidade de Ariquemes, onde reside uma população trabalhadora, grande parte da qual desempregada ou subempregada, sobrevivendo em condições sociais adversas e, por isso mesmo, um dos mais violentos da cidade. Nesse Setor, somente a partir de 2005 passou a funcionar um posto médico. Não há creches, nem atendimento à educação infantil, nem há escola de ensino médio, da mesma forma como não há posto policial, nem sistema de esgotos, além disso, somente 30% da população é atendida pelo sistema de água tratada (CAERD, 2005).

#### **1.3.1 A Escola Roberto Turbay em janeiro de 2005**

A Escola Municipal Roberto Turbay, atende a 784 crianças e adolescentes do Ensino Fundamental, durante o dia, em suas precárias instalações físicas constituídas de 15 salas de aula com tamanho médio de 48m<sup>2</sup> e altura de 2,5 em média, cobertas com telhas de cimento amianto, além de salas minúsculas para professores, corpo técnico e diretoria, um depósito, cozinha e banheiros, tudo em péssimas condições, razões entre outras, por que houve necessidade de reforma da Escola.

#### **1.3.2 A Escola Roberto Turbay em agosto de 2005**

A primeira medida concreta para a implantação do Projeto na Escola Roberto Turbay foi a reforma da Escola, levada a cabo entre os meses de abril e julho de 2005. Sem condições de construir uma nova escola, a Prefeitura Municipal de Ariquemes, Estado de Rondônia, optou por uma reforma completa de todas as dependências, incluindo aquelas indispensáveis para o tipo de ensino que se desejava implantar, tais como cozinha, banheiros e refeitório, além de calçamento, jardinagem e arborização externas.

Isto proporcionou um ambiente mais agradável e mais higiênico, tamanha eram as condições de degradação ambiental da escola. Além disso, para comportar todas as atividades do Projeto, foi anexado à Escola um prédio do Centro da Juventude, com três salas, salão e banheiros, para o Curso de Informática, e foram alugadas as dependências do Country Club para as atividades esportivas e culturais.

O Country Club possuía todos os equipamentos necessários ao pleno desenvolvimento das atividades: três campos de futebol, duas quadras, piscina, amplos banheiros, atendimento de enfermagem, sala de jogos, salão para dança e teatro, *play ground*, cozinha e refeitório, espaço coberto para atividades recreativas e uma ampla arborização. Para o traslado, entre a escola e o clube, foram alugados ônibus, sem nenhum acidente durante os vinte meses efetivos de experimentação.

### 1.3.3 Rendimento escolar 2004-2005

A duração do ensino fundamental é de 9 anos desde 2004, quando frequentaram a Escola 859 alunos, apresentando o seguinte rendimento:

**Tabela 1 – Rendimento Total e Percentual do Ensino Fundamental – 2004**

Indicadores	Matricula Inicial	Transferidos	Matricula Final	Rendimento		
				Aprovação	Reprovação	Evasão
<b>Total</b>	859	122	737	524	120	93
<b>Percentual</b>	100	14	86	71	16	13

**Fonte:** Maciel; Braga; Ranucci (2005).

Dados, todavia, que não refletem uma relação satisfatória entre série e domínio de conhecimento correspondente, de acordo com o que se pôde verificar por testes de revisão de conteúdos programáticos por série. Essa grave situação constatada<sup>11</sup>, ainda se reflete no rendimento de 2005, conforme mostra a tabela abaixo:

<sup>11</sup> Não há dúvida de que a qualidade dos processos de ensino-aprendizagem é o principal problema da escola pública, problema esse que se agrava num **continuum centro-periferia**. Mas o problema da qualidade de ensino, em sua complexidade de



**Tabela 2 – Rendimento Total e Percentual do Ensino Fundamental – 2005**

Indicadores	Matriculados	Transferidos	Matriculados	Rendimento		
	Inicial		Final	Aprovação	Reprovação	Evasão
Total	664	74	590	464	86	40
Percentual	100	11	89	79	14	7

**Fonte:** Maciel; Braga; Ranucci (2005).

Ainda assim, os dados já apresentam sensível melhora de desempenho, particularmente os indicadores de aprovação e evasão, cabendo, todavia, levantar, com dados qualitativos, como a implantação da educação integral repercutiu na melhoria da renda e da qualidade de vida, fatores de **sustentabilidade social**.

#### **1.4 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA NA ESCOLA ROBERTO TURBAY**

Mesmo com a reforma do prédio, a Escola Roberto Turbay, contudo, não proporcionou nem a quantidade nem a diversidade de espaços que a educação integral politécnica precisa, por isso foi implantado em dois espaços diferentes: o ensino regular, o aprofundamento de estudos, os estudos diários e o reforço pedagógico, na Escola; e as atividades culturais e esportivas no Country Club. Da Escola para outros espaços (Country Club, Senai, Estação Digital, Posto Médico), os alunos são conduzidos por monitores, em ônibus.

O turno começa às 7 horas, com o café da manhã para todos os alunos, tanto do turno matutino quanto vespertino, nos refeitórios da Escola e do Country. Na segunda parte da manhã, são desenvolvidos os estudos diários (de aprofundamentos, os trabalhos por disciplina e os de reforço) no Country. Das 11h30 às 13h30 é servido o almoço, realizando-se nesse interstício de tempo a troca de turno entre os alunos do ensino

---

fatores determinantes, torna-se mais complicado quando os processos são mal administrados pela gestão escolar e quando há ingerência político-partidária direta.

regular com os do sociocultural- profissionalizante. Na metade da manhã e da tarde, é servido um lanche leve.

Durante o intervalo para o almoço, há o Espaço Livre Pós-Almoço, quando docentes e discentes podem escolher uma atividade: assistir a um documentário, a um vídeo educativo, participar da audição e discussão de uma obra literária, ou de música, da análise de uma obra de arte, ou simplesmente repousar.

Na parte da tarde, os alunos do sociocultural-profissionalizante, ao contrário do turno matutino, inicialmente, realizam as atividades de estudos e, na segunda parte da tarde, as atividades socioculturais, para que estas atividades possam ser bem desempenhadas, dadas as condições do clima amazônico. O turno se encerra, às 17h45 horas, com uma refeição, como jantar.

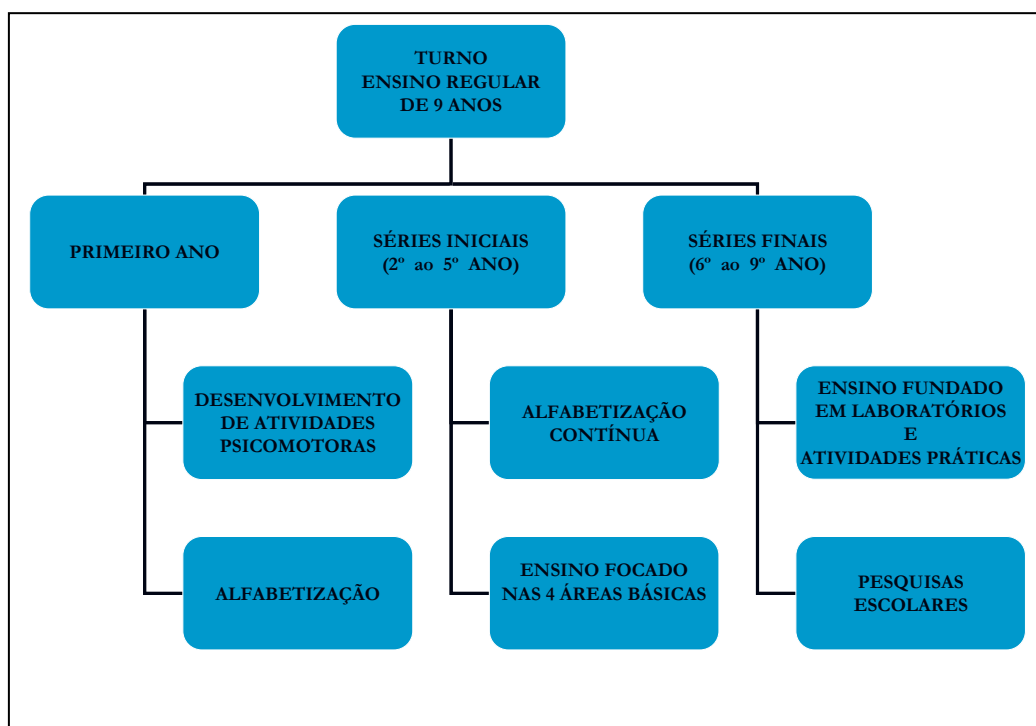
#### **1.4.1 A organização do trabalho no turno do Ensino Regular**

Originalmente, o turno seria reforçado pelo aumento da carga horária das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, ficando História e Geografia para o turno complementar, chamado de sociocultural-profissionalizante. Questões legais, no entanto, e outras decorrentes de alunos-trabalhadores, de religião e falta de espaço, impediram essa mudança curricular. Para não prejudicar a concepção do Projeto, a saída para o impasse foi criar um mecanismo, o aprofundamento de estudos, para possibilitar uma aprendizagem consistente nas matérias, no período do turno SCP.

As metas aqui são: alfabetizar antes da primeira série, independentemente da idade, consolidando a alfabetização nas séries seguintes, concorrendo, assim, para uma vida escolar de sucesso; preparar para o trabalho os alunos do 8º e 9º anos, através de cursos profissionalizantes dirigidos para uma necessidade previamente diagnosticada pela Associação Comercial e Industrial de Ariquemes, que intermediará a colocação no mercado de trabalho; incrementar as

atividades pedagógicas e a formação continuada dos educadores, através de cursos e pesquisas pontuais sobre as dificuldades de aprendizagem em todas as áreas por grupo temático, para viabilizar o aumento da qualidade de ensino (MACIEL, 2005a e 2005b).

**Figura 1 – Organograma do Ensino Regular, segundo os objetivos por ano**



Pedra angular desse dos processos educativos é a avaliação focada nos objetivos de desenvolvimento e aprendizagem de cada ano. Assim, no primeiro ano são priorizados o diagnóstico do desenvolvimento das habilidades psicomotoras, indutoras da alfabetização, e os estudos com os professores juntamente com a coordenação pedagógica para experimentação de novas metodologias mais adequadas às demandas pedagógicas e socioculturais dos alunos.

Nos anos iniciais propriamente ditos, enfatiza-se a **alfabetização nas quatro áreas básicas**, ampliando o horizonte tanto de professores, quanto de alunos, movidos pela integração com as atividades socioculturais e esportivas.

Nos anos finais, intensifica-se a relação entre desenvolvimento das habilidades, da sociabilidade e da sensibilidade com o desenvolvimento cognitivo, priorizando-se para isso as atividades práticas, a experimentação em laboratório, as pesquisas teóricas e práticas, integradas às atividades do turno sociocultural profissionalizante. A conexão das atividades do Ensino Regular e as do turno sociocultural-profissionalizante se denominou de **integração curricular**.

#### 1.4.2 A organização do trabalho no turno Sociocultural-Profissionalizante

Tendo por base a qualidade do ensino regular, que dê suporte ao pleno desenvolvimento das faculdades lógico-rationais, o turno sociocultural-profissionalizante visa ao desenvolvimento da sensibilidade, do bem-estar físico-emocional e das formas de sociabilidade, que fecundem o gosto pela cultura, pelos esportes, pela arte, pela história e pela participação política em prol de uma sociedade democrática e equitativa.

**Figura 2 – Áreas de desenvolvimento integral do turno sociocultural-profissionalizante**



As metas aqui são: aprofundar estudos para que cada estudante domine os conhecimentos correspondentes ao ano escolar; tratamento especializado para aqueles com histórico de repetência, a partir de

diagnóstico personalizado; exames médicos e odontológicos preventivos para todos; qualificação profissional para o 8º e 9º anos, quer em função das necessidades do mercado de trabalho formal, quer pelas oportunidades artesanais, culturais ou esportivas, mediadas pela informática e inglês; formar equipes competitivas por modalidade esportiva, dando-se preferência às modalidades olímpicas; proporcionar ampla formação artística, dando-se ênfase às artes plásticas, à dança, à música, ao teatro e à computação gráfica (MACIEL, 2005c e 2005d).

### **1.4.3 A gestão dos processos pedagógicos**

Todo projeto participativo só se viabiliza pela democratização das decisões e esse é outro grande problema da educação brasileira. Nessa escola, refletindo a sociedade na qual se encontra, tem se caracterizado ou pelo clientelismo paternalista ou pelo autoritarismo ou, o que é mais apropriado, pela combinação *sui generis* de ambos. Por isso, a gestão democrática, aqui, é concebida como produto de um processo, cuja transição depende de um longo aprendizado no gerenciamento de conflitos, onde o respeito mútuo pelas diferenças e opções individuais seja o fundamento da prática educativa.

Assim, o caminho inicial será produto de uma equação entre profissionalismo e decisões colegiadas, onde competência técnica e compromisso político sejam a base da participação progressiva de toda a comunidade, escolar e envolvente.

Nesse sentido, caminharam as primeiras experiências: os diretores foram eleitos pela comunidade escolar, o Projeto foi debatido pelas comunidades intra e extra- escolares, o diagnóstico médico (exames de saúde) dos alunos envolveu pais, orientadores e servidores do sistema municipal de saúde e o projeto arquitetônico da nova escola está sendo discutido com diversos segmentos da comunidade, projeto esse jamais concretizado.



Todas essas ações, que envolveram (envolvem e ainda vão envolver) pessoas das mais diferentes formações cultural e profissional, além de interesses os mais variados, são, não raramente, conflituosas (MACIEL, 2005a).

## **2 METODOLOGIA DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA: O LABORATÓRIO SOCIAL HISTÓRICO-CRÍTICO**

A pesquisa teórica, realizada através da técnica de leitura analítica, concentrou-se na revisão bibliográfica e documental de dois períodos históricos: o da era das revoluções europeias 1848-1871 e o da emergência dos CIEPs no Rio de Janeiro. No primeiro período, o foco da investigação foi centrado na interpretação acerca da unidade entre educação intelectual, física e tecnológica, cujos desdobramentos foram determinantes para formulação da politecnicidade como princípio pedagógico; no segundo período, na concepção original dos CIEPs.

Na pesquisa de campo, utilizou-se uma adaptação do laboratório social às concepções metodológicas da pedagogia histórico-crítica, surgindo, então, o laboratório social histórico-crítico, constituído por três movimentos intercomplementares: a preparação, o laboratório e o monitoramento (MACIEL, 2005e).

A preparação consiste de quatro ações: 1- O levantamento (subdividido em três procedimentos técnicos: mapeamento das organizações e lideranças comunitárias e escolares; levantamento de dados socioeconômicos e culturais; levantamento de dados educacionais); 2- O diagnóstico (três procedimentos: tabulação dos dados socioeconômicos, culturais e educacionais; análise da tabulação; seminários para a discussão dos resultados da tabulação para checagem da análise); 3- Os cenários (três procedimentos: construção de cenários, mediante dificuldades potenciais, recursos disponíveis e resultados esperados; avaliação dos cenários; decisão por um dos cenários, em função de suas potencialidades prováveis); 4- O

planejamento estratégico-situacional, elaborado de acordo com as diretrizes de Matus (2006).

O laboratório consiste de outras quatro ações:

1- Os cursos de formação teórica (seis, no total: fundamentos epistemológicos da educação integral sob a perspectiva histórico-crítica; princípios pedagógicos e finalidades da educação integral sob a perspectiva histórico-crítica; estrutura operacional do Projeto Burareiro de Educação Integral; gestão de processos pedagógicos: diretores, coordenadores, supervisores e orientadores; gestão de processos didáticos: professores e monitores; trabalho educativo e compromisso social: funcionários técnicos e pessoal de apoio).

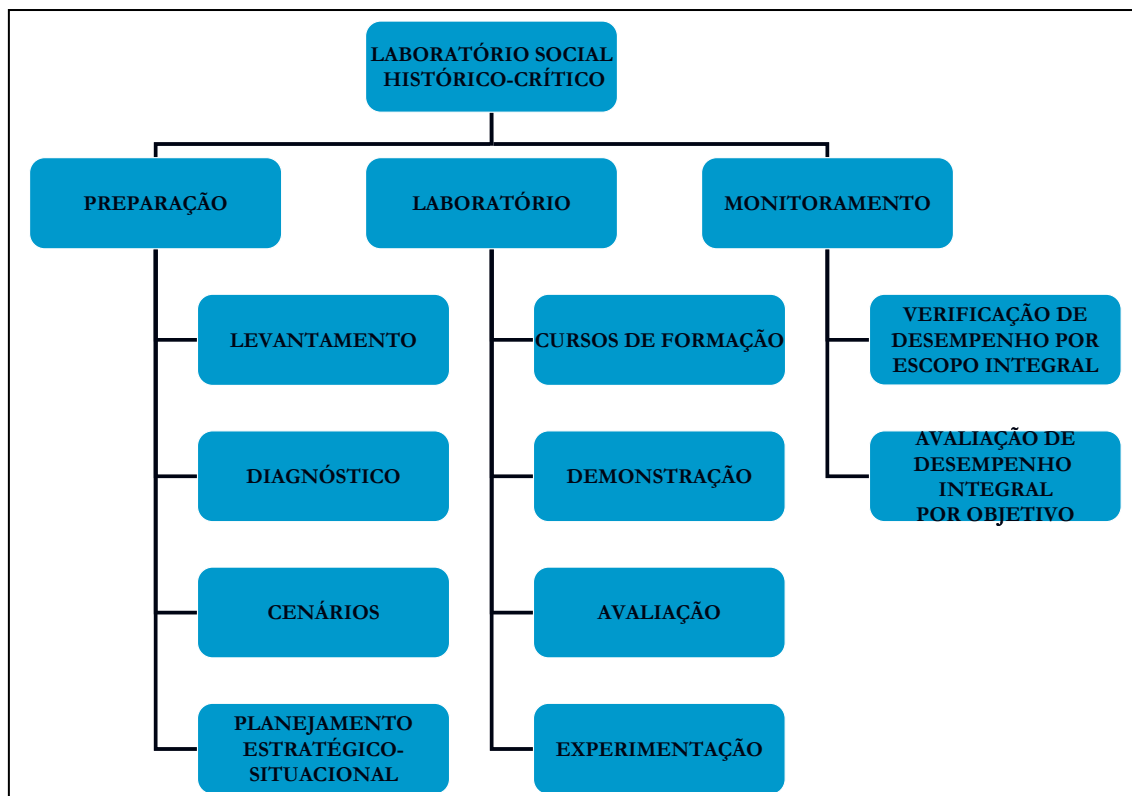
2- A demonstração (constituída de dois laboratórios integrados, um para coordenação pedagógica e professores, cujo objetivo é elaborar o planejamento dos instrumentos de coleta e dos recursos didáticos, do diagnóstico pedagógico e da execução dos processos didáticos; o outro, para a coordenação pedagógica e monitores, de acordo com os seguintes procedimentos: observação e análise dos processos pedagógicos, diagnóstico de interesse pelas modalidades, planejamento e elaboração de instrumentos de coleta e didáticos, execução dos processos didáticos).

3- A avaliação (através de duas avaliações integradas, uma do aproveitamento do grupo formado por coordenadores pedagógicos e professores, tendo por base o desempenho no planejamento, na execução das atividades e na liderança sobre os alunos; outra do aproveitamento do grupo formado por coordenadores pedagógicos e monitores, tendo por base o desempenho no planejamento, na execução das atividades e na liderança sobre os alunos.

4- A experimentação (constituída de três intervenções baseadas na observação da gestão e execução dos processos pedagógicos no âmbito do ensino regular; gestão e execução dos processos pedagógicos no âmbito do turno sociocultural-profissionalizante; gestão

do Projeto de Educação Integral pela Escola e da implantação do programa Boto-BDE para controle de dados escolares).

**Figura 3 – Organograma do laboratório social histórico-crítico**



Finalmente, o monitoramento, que consiste em duas ações: a primeira, a verificação de desempenho por escopo integrado (realizado através de instrumentos verificadores de desempenho dos protagonistas por atividades afins, tendo por escopo o planejamento, a execução das atividades e a liderança, quando se tratar dos docentes, e o aproveitamento, quando discente, mediante os atributos “pouco”, “suficiente” e “muito”); de entrevistas para aferir dados resultantes dos instrumentos verificadores; e de seminários para checagem de resultados parciais); e, a segunda, a avaliação de desempenho integral por objetivo (realizada através da aplicação de questionários, estruturados por objetivo do Projeto e de acordo com as peculiaridades dos protagonistas; da análise da tabulação dos questionários, em função dos resultados dos processos pedagógicos da ação I, para apresentação à

comunidade escolar; e do seminário com a comunidade escolar para checagem de resultados finais).

Assim, pode-se verificar: é possível uma educação integral de caráter politécnico? Se for, quais as condições para a sua viabilidade em áreas da periferia urbana em situação de extrema pobreza?

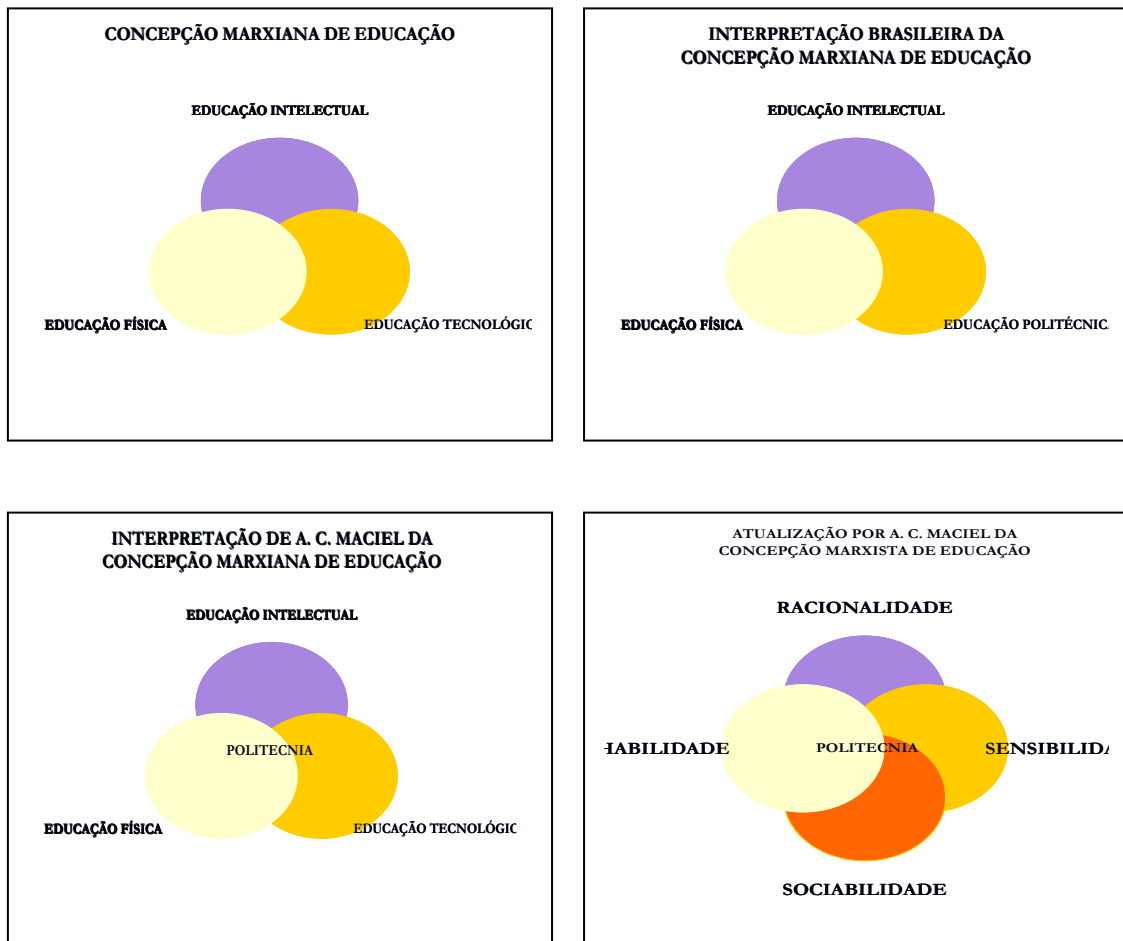
### **3 A POLITECNIA COMO PRINCÍPIO PEDAGÓGICO E FUNDAMENTO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA**

Do ponto de vista teórico: as interpretações brasileiras da concepção marxiana de educação integral restringem-se à unidade de educação e trabalho através de uma escola unitária, a partir dos três fundamentos conceituais: educação intelectual, física e tecnológica, identificado este último com politecnia, o que já fizera Marx.

O aprofundamento da complexidade dos processos produtivos, em particular durante o desenvolvimento do fordismo, e seus desdobramentos nas formas atuais da sociedade digital, continua impondo ao pensamento educacional marxista, enormes desafios em busca de uma formação escolar satisfatória para os filhos das classes trabalhadoras, de que a simples unidade entre educação e trabalho parece superada.

Nesse sentido, sem negar o lugar e o papel atribuído ao trabalho, enquanto princípio educativo, encontra-se na politecnia, enquanto princípio pedagógico, um conceito unitário das múltiplas dimensões humanas, logo uma possibilidade de reconstituição das faculdades humanas fragmentadas pela divisão social e técnica do trabalho, superando, desse modo, a redução, desse conceito, à dimensão tecnológica, e o transformando na unidade dos três conceitos originais.

**Figura 4 – Desenvolvimento do conceito politecnic**

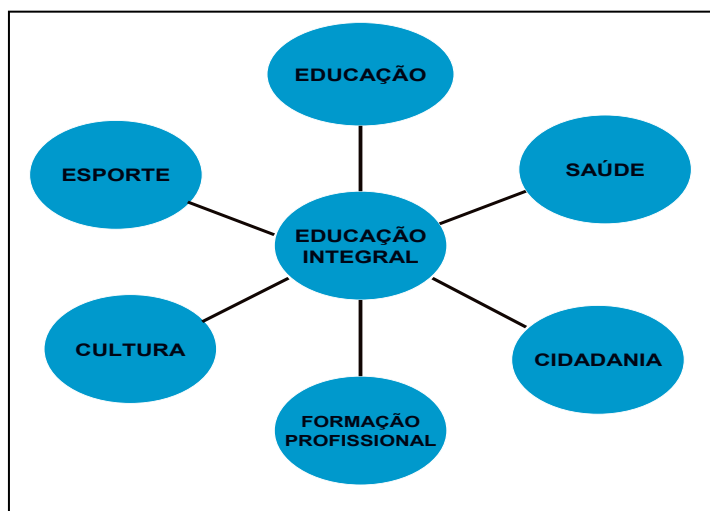


Assim, politecnic é o princípio pedagógico que se constitui de processos educativos integradores das dimensões intelectual, física e tecnológica, transformadas nesse estudo em cognoscibilidade, enquanto desenvolvimento das dimensões lógico-cognitivas e psíquicas; em habilidades, enquanto expressão de capacidades psicomotoras e físicas; em sensibilidade, como potencialização de todos os sentidos humanos; e em sociabilidade, como participação produtiva e política na sociedade, cujo fim é a emancipação humana, através da formação integral.

Essa concepção geral deve orientar todos os processos educativos particulares.



**Figura 5 – Concepção das áreas prioritárias da educação integral politécnica**



Do ponto de vista experimental: a reconstituição das faculdades humanas (particularmente de alunos e professores) é possível através de processos de aprendizagem interdisciplinar com base num currículo multidimensional, tanto integrando conhecimentos parcelados (disciplinas), quanto áreas (educação, cultura, esporte, saúde, profissionalização e cidadania) supostamente estanques, por meio da interação integração curricular. Em situações de supervisão e orientação pedagógicas intensivas, nas quais os processos pedagógicos são sistematicamente acompanhados, de acordo com os objetivos de formação e competição por área, os resultados são alcançados em curto espaço de tempo, dois anos por exemplo.

### **CONCLUSÃO: UMA NOVA TRADUÇÃO PARA O FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO DA CONCEPÇÃO MARXIANA DE EDUCAÇÃO<sup>12</sup>**

O conceito de politecnicidade está classicamente associado ao de tecnológico e tem sido utilizado para enfatizar a importância do trabalho na educação do trabalhador. De acordo com esse estudo, em função

---

<sup>12</sup> Pesquisas posteriores, já publicadas (MACEIL; JACOMELI; BRASILEIRO, 2017; MACIEL, 2018), entre outras, consolidaram essa concepção que, no tempo, era apenas intenção.

do desenvolvimento tecnológico da sociedade, esta concepção é insuficiente para superar a fragmentação humana, cabendo não só recuperar as fissuras no âmbito da divisão técnica, mas também no da divisão social, o que conceitualmente é possível transformando-se politecnicamente em unidade das dimensões intelectual, física e tecnológica da educação, segundo a noção marxiana, ou, atualizando, em unidade das dimensões de racionalidade, habilidade, sensibilidade e sociabilidade.

Nessa perspectiva existem várias experiências de educação integral nos sistemas de ensino para as classes abastadas e arremedos dessas experiências, muito localizadas, nos sistemas públicos de ensino. Esse experimento pedagógico comprova que é possível, aos sistemas oficiais de ensino, instituir a educação integral politécnica. Desde que os recursos humanos sejam capacitados (particularmente monitores, professores e gestores) e a ingerência político-partidária não seja ostensiva, os resultados positivos, em várias áreas, são imediatos e, em termos de desempenho pedagógico, são satisfatórios.

Os custos, para que o projeto funcione em sua plenitude, variam entre 136%, no primeiro ano, e 81%, a partir do segundo ano, mais caro, obviamente, que os custos do ensino regular, custos, todavia, que implicam diretamente no aumento de renda das famílias dos alunos e, indiretamente, na diminuição de gastos com saúde, delinquência infanto-juvenil, além de efficientizar a formação profissional, em todos os sentidos, mais produtivo, em termos de resultado, a médio prazo, do que os programas de inclusão social, daí denominarmos a esse processo de sustentabilidade social.

Para finalizar, costuma-se dizer nos meios educacionais que “uma coisa é a prática; outra, a teoria”, querendo dizer com isso que não raramente o que se aprende na Universidade (a teoria) está muito dissociado das realidades vividas no mundo do trabalho (a prática). Discordando dessa visão deformada, tem-se esforçado para demonstrar

o contrário, e o Projeto, como experimentação empírica, comprova definitivamente a tese que se defende.

A visão deformada, que vê o mundo a partir de duas dimensões opostas e separadas (teoria-prática, bem-mal, ideal-real), contudo, é uma visão que encontra sua razão de ser nas concepções idealistas desde os gregos, porém, acentuadamente, a partir dos filósofos cristãos. Logo, é uma razão histórica, criada com finalidades hegemônicas. Isso significa que há interesse em fazer com que as pessoas percebam as coisas dessa maneira.

Mas também os gregos criaram uma outra forma de perceber as coisas em suas múltiplas relações, sem a necessidade incondicional de antônimos e chamaram a isso de dialética. Esse Projeto ao se fundamentar por uma determinada dialética, que parte das condições socioculturais para propor uma forma de educação, nega exatamente a dissociação entre teoria e prática. Mas não nega de forma idealista como se fosse fácil perceber tais conexões, nega porque sabe que uma não existe sem a outra, porque a teoria só se realiza pela prática e a prática só pode se aperfeiçoar pela teoria, do contrário o conhecimento, em particular o científico, não se desenvolveria, e sem formas de aperfeiçoamento contínuo, restaria ao homem a animalidade.

Tal aperfeiçoamento, pela relação indissociável entre prática e teoria educativas, numa palavra, pela práxis transformadora, não se dá sem conflitos entre uma dimensão e outra, porque nunca será uma relação direta, sem mediações sociais e suas dificuldades, que começa com incompatibilidade entre a exatidão do conceito e a fluidez da realidade e de seus significados; passa pelos contrastes das interpretações dos sujeitos envolvidos; e chega, necessariamente, às injunções dos interesses político-partidários.

É nessa perspectiva que se tem insistentemente afirmado, resguardada a inegável importância de cada um para a educação, que entre a beleza e a ternura da produção de Paulo Freire e o rigor e sisudez da obra de Darcy Ribeiro, fica-se com a última. Pelo prisma por onde se

vê, Darcy Ribeiro pensou uma antropologia e criou uma experiência; pensou uma Universidade e criou uma; pensou uma Escola para a Educação Básica e criou uma. Todas, absolutamente todas, extremamente criticadas, porque os educadores idealistas sonham com uma escola perfeita, sem problemas, onde tudo funcione sem conflitos, em perfeita harmonia e cujos resultados, também bons, sejam alcançados imediatamente.

Pobre ingenuidade feliz, ainda não sabe que o conceito não tem pressa e a Pedagogia é a única das ciências humanas, cuja base conceitual precisa de comprovação experimental. Logo, pensar e experimentar é fundamental para a existência desta ciência, desde que se queira como tal.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: INEP, 2001.

CAVALIERE, Ana M.; COELHO, Lígia M. Para onde caminham os CIEPs: uma análise após 15 anos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 147-174, jul. 2003.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 1999.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MACIEL, A. C. **Dinâmica do processo de ocupação socioeconômica de Rondônia**: trajetórias e tendências de um modelo agropecuário na Amazônia. Belém: NAEA/UFGA, 2004. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido), Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, 2004.

MACIEL, A. C. **Projeto Burareiro – politécnica e educação integral**: a formação do educador no olho do furacão da prática social. 2005a. 10 f. Grupo de Pesquisa Fundamentos Epistemológicos e Experimentais da Pedagogia Histórico-Crítica – FEPHISC/UNIR, Ariquemes-RO.

MACIEL, A. C. **Documento técnico n. 01: A formação pedagógica do professor no âmbito da educação integral concebida pela pedagogia histórico-crítica.** 2005b. 4 f. Grupo de Pesquisa Fundamentos Epistemológicos e Experimentais da Pedagogia Histórico-Crítica – FEPHISC/UNIR, Ariquemes-RO.

MACIEL, A. C. **Documento técnico n. 02. O caráter da programação das atividades esportivas no âmbito da educação integral concebida pela pedagogia histórico-crítica.** 2005c. 5 f. Grupo de Pesquisa Fundamentos Epistemológicos e Experimentais da Pedagogia Histórico-Crítica – FEPHISC/UNIR, Ariquemes-RO.

MACIEL, A. C. **Documento técnico n. 03. O caráter pedagógico das atividades socioculturais na colônia de férias do Projeto Burareiro.** 2005d. 3 f. Grupo de Pesquisa Fundamentos Epistemológicos e Experimentais da Pedagogia Histórico-Crítica – FEPHISC/UNIR, Ariquemes-RO.

MACIEL, A. C. **Documento técnico n. 04. Metodologia experimental de implantação do Projeto Burareiro: o laboratório social histórico-crítico.** 2006e. 10 f. Grupo de Pesquisa Fundamentos Epistemológicos e Experimentais da Pedagogia Histórico-Crítica – FEPHISC/UNIR, Ariquemes-RO.

MACIEL, A. C.; BRAGA, R. M.; RANUCCI, A. M. C. **Relatório do rendimento escolar da escola municipal Roberto Turbay no ano de 2004.** 2005. 8 f. Grupo de Pesquisa Fundamentos Epistemológicos e Experimentais da Pedagogia Histórico-Crítica – FEPHISC/UNIR, Ariquemes-RO.

MACIEL, A. C.; BRAGA, R. M.; RANUCCI, A. M. C. **Projeto Burareiro de Educação Integral: a escola dos sonhos.** 2005a. 14 f. Projeto de Extensão Universitária – Grupo de Pesquisa Fundamentos Epistemológicos e Experimentais da Pedagogia Histórico-Crítica – FEPHISC/UNIR, Ariquemes-RO.

MACIEL, A. C.; JACOMELI, M. R. M.; BRASILEIRO, T. S. A. Fundamentos da educação integral politécnica: da teoria à prática. **Educação & Sociedade.** Campinas, SP, v. 38, n. 139, p. 473-488, abr./jun., 2017.

MACIEL, A. C. Marx e a politecnia, ou: do princípio educativo ao princípio pedagógico. **Revista Exitus**, v. 8, n. 2, p. 85-110, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2018v8n2ID530>. Acesso em: 20 maio 2020.

MACHADO, L. R. S. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** São Paulo: Cortez, 1989.

MATUS, C. O plano como aposta. In: GIACOMONI, James; PAGNUSSAT, José L. (org.). **Planejamento e orçamento governamental**: coletânea, Brasília: ENAP, 2006.

MARX, K; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. São Paulo: Cortez, 1983.

NOGUEIRA, M. A. **Educação, saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Cortez, 1990.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SALM, C. L. **Escola e trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SÃO PAULO. Prefeitura Municipal. Secretaria de Educação. CEUs vão revolucionar a periferia da cidade. Disponível em: <http://www2.prefeitura.sp.gov.br/secretaria/educacao/ceus>. Acesso em: 1 jan. 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 3. ed. São Paulo: Cortez/AA, 1992.

## CAPÍTULO 02

### **INTEGRAÇÃO CURRICULAR POLITÉCNICA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL: APORTES TEÓRICO-METODOLÓGICOS<sup>1</sup>**

*Claudinei Frutuoso<sup>2</sup>*

A escola pública brasileira, desde sua implantação, enfrenta desafios que estão muito distantes de serem superados. Isso se deve às condições políticas, econômicas e sociais, nas quais se sustentam suas bases. No Brasil, a defesa de uma escola pública para os filhos das classes trabalhadoras e/ou subalternas é ecoada por vários seguimentos sociais, indo além da oferta de vaga e gratuidade. Assim, faz-se necessário propor alternativas para esse modelo de escola.

A saída é pensar uma escola que permita – àqueles que não têm acesso ao saber sistematizado – o mesmo conhecimento oferecido aos filhos das classes dominantes. Nesse sentido, a educação integral apresenta-se como uma alternativa à escola de tempo parcial, pois esta visa à formação do indivíduo com lacunas e auxilia no enfileiramento da reserva de mercado para o capital. Aquela, por sua vez, busca dar aos estudantes uma formação completa, no intuito de desenvolver suas potencialidades e habilidades.

Diante desse cenário, é urgente que se discuta acerca dos desafios enfrentados pela escola pública de educação integral no estado de Rondônia. A organização do tempo, espaço, e, sobretudo, a estruturação pedagógica são importantes temáticas a serem abordadas, além da integração curricular politécnica, eixo central dessa

---

<sup>1</sup> Texto adaptado do trabalho apresentado na 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd intitulado “Educação Integral na Amazônia desafios e perspectivas da integração curricular politécnica” no GT 04/GT 12 - Didática e Currículo.

<sup>2</sup> Professor da Educação Básica pela SEDUC/RO e Professor da Educação Superior pelas Faculdades Associadas de Ariquemes, doutorando pelo Programa de Doutorado em Educação na Amazônia-PGDE pela UFOPA-PA, pesquisador do Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Educação e Sustentabilidade – CIEPES/UNIR. E-mail: frutuoso12@gmail.com



discussão. Com base nessa premissa, este trabalho terá como objetivo apresentar os aportes teórico-metodológicos que dão suporte ao conceito de integração curricular politécnica.

Para tanto, a primeira questão consiste em entender o conceito de currículo, bem como apresentar as bases de construção do conceito de integração curricular politécnica e suas dimensões. Já a segunda questão, passa pela discussão entre o “currículo integrado” e “integração curricular politécnica”. E, por fim, discorre-se sobre a importância da educação integral como ambiente propício para desenvolver a integração curricular politécnica e promover uma formação humana completa.

Para a compreensão do objeto e suas contradições, a pesquisa contou, num primeiro momento, com uma abordagem sobre os fundamentos teóricos da integração curricular politécnica e do currículo integrado. No segundo momento, para melhor aprofundamento dos dados, optou-se por uma pesquisa de campo em uma escola de tempo integral no Município de Ariquemes-Rondônia, num período de trinta dias. Foi utilizada a observação participante com diário de campo e roteiro de observação. Ao final, analisa-se os aportes apresentados e como cada uma das alternativas epistemológicas se posiciona frente a temática da integração curricular.

## **1 Educação Integral e Integração Curricular**

Os estudos relacionados à Educação Integral não são novos no Brasil, tampouco no cenário internacional. No âmbito das pesquisas em educação, tais estudos resultaram em teses, dissertações, livros e até mesmo experiências científicas, as quais tornaram referência na implantação de políticas públicas em diversos municípios brasileiros. As fontes contidas no acervo literário – relacionadas a esse tema – revelam um conjunto de produções que diferem em seus fundamentos e concepções de educação.

O presente trabalho não intenciona analisar essa diversidade, no entanto, não poder-se-ia deixar de destacar que o conceito de Educação Integral e Educação em Tempo Integral tem causado certa confusão no meio acadêmico e até mesmo na compreensão de qual conceito vem sendo contemplado nas políticas educacionais estatais, uma vez que a própria legislação educacional ainda é obscura ao se referir ao tema (FRUTUOSO, 2014).

Tal discussão ainda é destacada por Leite e Guerreiro (2016, p. 110) que ao falar sobre educação integral apontam que:

Na Lei de Diretrizes e Bases LDB nº 9394/96 (BRASIL,1996) não se encontra uma referência direta ao termo Educação Integral. O que vamos encontrar quando trata da Educação infantil é a expressão "desenvolvimento integral da criança" no Art. 29 da LDB vigente. Já quando trata do Ensino Fundamental, vamos encontrar a diretriz de ampliação do período de permanência na escola e ser progressivamente em tempo integral. O termo Tempo Integral está presente no título IX Das Disposições transitórias em seu Art. 87 parágrafos 5º quando diz: "serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de Tempo integral" (BRASIL, 1996). Para o Ensino Médio não aparece o termo explicitamente. Percebe-se na definição do conceito um grande desafio para compreensão do que se entende por Educação Integral.

A análise realizada pelas autoras demonstra o perigo da unificação dos conceitos de Educação Integral e Educação em Tempo Integral na organização curricular da proposta pedagógica de escolas que contemplam essa modalidade. A compreensão da dualidade desses conceitos requer estudo aprofundado, não somente da legislação brasileira, mas, também, dos fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos que norteiam o tipo de homem e o tipo sociedade que se quer formar.

O conceito de Educação Integral fundamenta-se em Marx acerca do princípio de uma formação humana para o desenvolvimento das múltiplas potencialidades desse homem. Assim, o desenvolvimento teórico/prático das dimensões cognitiva, física e social é o ponto central nesta teoria.

Marx (2011, p. 60) entende a Educação a partir de três dimensões formativas, são elas:

1. Educação intelectual, 2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares, 3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de carácter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

A concepção marxista de Educação está relacionada à concepção materialista da história, na qual a humanização do homem pelo trabalho é o princípio geral que fundamenta as relações do homem com a natureza. Assim, para Marx, o homem diferencia-se do animal pela capacidade de projetar mentalmente um objeto ainda não existente, mas que precisa ser atingido ao final de um processo por meio de operações manuais. Logo, o trabalho é ação mediada pela consciência, sendo que os homens trabalham e os animais e as máquinas apenas executam ações (MARX, 1996).

Esse princípio é destacado por Saviani (2013, p. 11), no qual diz: “O que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação”. O trabalho então, não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional. Com base nessa premissa – do domínio do trabalho manual e trabalho intelectual – que se fundamenta a Educação Integral Politécnica.

A politecnicidade, nesse sentido, demanda domínio técnico e teórico sobre a natureza do trabalho, resultando assim o desenvolvimento integral do indivíduo, ou seja, uma formação das múltiplas capacidades humanas. “A noção de politecnicidade se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (SAVIANI, 2003 p. 136).

Entretanto, segundo o autor, esse conhecimento não é dado a “priori” pela natureza, visto que é necessária a intervenção do próprio

homem sobre os homens por meio do trabalho educativo. Saviani (2013, p. 13) define que 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”. Nesta perspectiva, a mediação é possibilitada pela atividade desenvolvida no interior da escola. O que passa pela oferta de uma educação emancipadora, capaz de desenvolver no indivíduo, suas múltiplas potencialidades, em suma, uma educação politécnica.

No tocante à concepção politécnica, Rodrigues (1998) enfatiza que os autores que se dedicam à essa temática são unânimes em apontar que todas as contribuições à discussão educacional são provenientes dos aportes teóricos estabelecidos por Karl Marx (1818-1883). O autor aponta que, embora o filósofo alemão jamais tenha escrito um texto sistemático dedicado especificamente à área da educação, isso não o impediu de produzir o embrião de uma sociologia e uma filosofia da educação que produzem frutos até hoje.

Mas quais seriam as bases para a efetivação dessa concepção na escola pública? É importante salientar que todo o ensino é determinado pela sua intencionalidade e, como tal, deve ser proporcionado por meio de um currículo. Para Menezes (2009, p. 203):

O currículo compreende objetivos, conteúdos, métodos pedagógicos e critérios de avaliação em cada um dos níveis, etapas, ciclos, graus e modalidades do sistema educacional, relacionando princípios, teoria e prática, planejamentos que concretizam as ações nos espaços da unidade escolar e as relações sociais entre a comunidade escolar e o entorno.

Nessa direção, o grande desafio consiste na integração curricular nesse modelo de educação, haja visto que muitas das experiências desenvolvidas no Brasil deram pouco destaque a essa questão. A propósito, o texto de Frutuoso (2014; 2017) faz um panorama de algumas experiências de destaque no âmbito da Educação Integral no Brasil, desde as escolanovistas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro e os Centros

Educacionais Unificados CEUs, bem como a Histórico-crítica do Projeto Burareiro de Educação Integral e as liberais, a exemplo do Programa Mais Educação.

Algumas experiências de Educação Integral tais como a de Anísio Teixeira e Antônio Carlos Maciel apresentam uma preocupação com a formação integral. O que é perceptível na educação integral politécnica, na qual um espaço deve ser complementar ao outro e promover uma integração entre ambos. O conceito de integração curricular, como princípio pedagógico da politécnica, é reformulado por Maciel (2013, p. 138), para este “a integração curricular é constituída por duas dimensões didáticas, baseadas no princípio da interdisciplinaridade, que viabilize o trabalho docente entre as disciplinas e destas com as atividades socioculturais e profissionalizantes”.

Observa-se que a viabilização do trabalho docente, nessa perspectiva, só poderá ser possibilitada por uma visão de trabalho coletivo. Esse trabalho, segundo Maciel, Jacomelli e Brasileiro (2016, p. 29-30), cabe ao coordenador pedagógico da educação integral, para os autores:

Caberá assim à coordenação pedagógica constituir as equipes para o trabalho pedagógico coletivo por área de conhecimento integrada às modalidades esportivo-cultural-tecnológicas, de acordo com o ano curricular para a discussão dos conteúdos, estratégias de abordagem, técnicas de ensino, recursos tecnológicos didáticos, formas de avaliação da aprendizagem conforme as dimensões humanas (cognição, sensibilidade, habilidade, sociabilidade), organização do trabalho coletivo, no qual o estabelecimento de indicadores e prioridades para o acompanhamento de avaliação do próprio trabalho é fundamental e, porque não, organização política da categoria. Esse trabalho pedagógico é o trabalho central do processo educativo e se constitui mesmo na força motriz de todo o processo de formação.

O trabalho coletivo é de fundamental importância para a integração dos espaços educacionais. Assim, o fazer pedagógico de uma escola de educação integral, que se oriente pela politécnica, poderá conduzir sua prática tendo como eixo norteador a integração curricular politécnica. Haja vista que as aplicações do projeto Burareiro

de Educação Integral apresentam elementos para tal afirmação, uma vez que esta foi uma experiência cientificamente testada a partir dos fundamentos da educação integral politécnica.

## **2 O currículo integrado na integração curricular politécnica**

A discussão sobre currículo está fundamentada em autores como (SANTOMÉ, 1998), (LOPES, 2013), (SILVA, 2010). No Brasil, Tomaz Tadeu da Silva discute as teorias do currículo e suas influências no modelo educacional. Este faz referência a indissociabilidade entre currículo e identidade pela qual segundo Silva (2010, p.15-16) ao dizer que:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre essa questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo.

A partir desse olhar, deve-se entender o currículo não apenas como conjuntos de conhecimentos logicamente estruturados, mas como um conjunto lógico, ideológico e socialmente organizado. Cabe destacar que todo esse debate em torno de identidade e currículo leva a distorções diversas, das quais, Dermeval Saviani apresenta uma dessas disformidades relacionada à noção de currículo como conjunto de atividades desenvolvidas pela escola. Assim, o currículo diferenciaria-se de programa ou elenco de disciplinas. Outra distorção, também questionada pelo autor, refere-se à falta de sentido no uso do termo “atividades extracurriculares”, tão comumente utilizado no interior da escola. Afinal, se tudo é currículo não faria sentido se falar em atividades extracurriculares (SAVIANI, 2013 p. 15).

Todo esse embate nos leva a outro questionamento: Sendo o currículo o conjunto de atividades desenvolvidas pela escola, como o

Estado sintetiza a ideia de currículo? Esta consta no art. 26 da LDB 9394/96. Que segundo BRASIL (2019, p.20) versa que:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

É possível observar a existência de uma organização puramente estrutural de currículo, em que este deve ser complementado tanto nos sistemas de escolares quanto no interior dos estabelecimentos de ensino (escolas). Em função disso, existe a necessidade de entender o que representa o currículo nessa estrutura. Assim, caberia ao professor esses domínios para atuar no interior da escola, convergindo tais conhecimentos e adequando-os aos alunos, proporcionando assim, o acesso aos saberes sistematizados.

Quando se trata-se da Educação Integral, existe uma dificuldade, por parte de alguns profissionais da Educação, em entender as atividades desenvolvidas no turno sociocultural como parte integrante do currículo<sup>3</sup>. A visão limitada sobre currículo, talvez seja a causa dessa dificuldade, visto que o reprodutivismo presente no ambiente escolar impede a visualização das múltiplas dimensões da aprendizagem. Assim, a proposta de currículo integrado entra em pauta no intuito de valorizar toda essa atividade produzida no interior da escola.

A organização do currículo escolar é realizada pelos sistemas de ensino, os quais determinam os rumos da política pública educacional. Contudo, cabe às unidades de ensino, que estão lidando diretamente com a comunidade escolar, o desenvolvimento do currículo na prática. A legislação brasileira educacional apresenta a ideia de integrar o

---

<sup>3</sup> Entendendo o currículo no formato que apresenta Silva (2010), Saviani (2013) e Brasil (2019), como conjunto de conhecimentos produzidos no interior da escola e que vão impactar na vida dos estudantes. As atividades desenvolvidas no sociocultural são utilizadas para o desenvolvimento das potencialidades e o desenvolvimento integral, portanto, são também currículo e devem ser integradas visando à formação omnilateral (MACIEL, 2013 p.32).

currículo no art.26 § 7º da LDB 9394/96. Neste parágrafo pressupõem-se que: “A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o *caput*”. Vê-se, além de deixar a critério dos sistemas de ensino, o texto discorre que a integralização “poderá incluir”, isto não obriga os sistemas a fazê-lo.

Nesse caso, a definição de integralização curricular é vaga e pouco explicativa, o que dá margem para uma infinidade de experimentos isolados, os quais são tratados como integração do currículo. No intuito de preencher essa lacuna, os estudos realizados por (MACIEL e BRAGA, 2007; MACIEL ET AL, 2013; MACIEL, BRAGA E RANUCCI, 2016) sobre a experiência do Projeto Burareiro de Educação Integral em Ariquemes-RO, tratam da aplicação dos princípios epistemológicos e pedagógicos da pedagogia histórico-crítica.

Esses estudos foram orientados pelos fundamentos marxistas no que tange à politécnica, que se viabiliza pelo trabalho educativo. Maciel (2016, p. 71) argumenta que “A politécnica como princípio pedagógico nasce, dos estudos sobre o trabalho como princípio educativo em meio e no caldeirão experimental do projeto Burareiro de educação Integral”. Todo esse trabalho representa uma compreensão do conceito de Educação proposto por Marx (2011) durante as Comunas de Paris. Assim, a politécnica, como princípio pedagógico, busca a formação omnilateral a partir do desenvolvimento de quatro dimensões: a cognoscibilidade, habilidade, sensibilidade e sociabilidade (MACIEL, 2016 p. 75).

Na integração curricular politécnica, o desafio é integrar os dois espaços de aprendizagem: o turno do ensino regular ao turno das atividades socioculturais. Por isso a defesa de sua aplicação pela Educação Integral. Cabe ressaltar que o tempo ampliado é um elemento importante para a Educação Integral, pois representa a possibilidade de oferecer um ensino de qualidade aos filhos das classes trabalhadoras e/ou subalternas, viabilizando o acesso a uma gama de conhecimentos negados a essa classe. O que se torna difícil em uma escola de ensino



regular, cuja carga horária (de quatro horas) não é suficiente para a demanda necessária.

Logo, faz-se necessário propiciar um currículo que pretenda dar aos filhos das classes trabalhadoras e/ou subalternas o mesmo conhecimento dado as classes dominantes, assim como promova uma mudança em sua condição alienante. Para tanto, esses estudantes deverão passar por uma escola como espaço privilegiado para sua formação cognitiva, física e politécnica.

### **3 O Projeto Burareiro e a Politécnica como Princípio Pedagógico**

O Projeto Burareiro de Educação Integral foi criado, a partir do ano de 2005, pelo professor Antônio Carlos Maciel, a pedido do então prefeito Confúcio Aires Moura, eleito para o período de 2005-2008. Assim, com base nas leituras das experiências brasileiras de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro, o Grupo de Pesquisa Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade (CIEPES) elaborou um projeto de educação integral voltado para a concepção marxiana de educação.

Como as demais experiências brasileiras, o Projeto Burareiro de Educação Integral foi implantado em um bairro periférico da cidade de Ariquemes-RO. Esse local foi escolhido por possuir, na época, alto índice de violência, desnutrição e problemas sociais diversos.

O objetivo do projeto não se restringiu apenas a tirar as crianças das ruas e colocá-las na escola para ocupar o tempo, distanciando-as das drogas e da violência. Além disso, teve como princípio norteador a formação integral humana por meio de atividades pedagógicas, esportivas e culturais, visando desenvolver as múltiplas potencialidades humanas. Foi com base nesse pressuposto que se percebeu a necessidade da ampliação do tempo da criança na escola para a execução da proposta. Ao tratar sobre essa questão, Maciel (2016, p. 75) explica que:

Quando se fala hoje em educação integral, a quase totalidade dos estudos e pronunciamentos fala em tempo integral. Tempo integral não é educação integral. Educação integral é educação que visa a formação da pessoa em sua complexa rede de faculdades humanas.

A educação integral politécnica, no entanto, foi uma concepção pedagógica posta em prática, que teve sua fase embrionária, na experiência do Projeto Burareiro de Educação Integral (2005-2006). Trata-se de uma proposta de educação fundamentada nas ideias de Marx e Engels (2011, p. 85-88), dispostas nos escritos da Comuna de Paris. Como proposta educacional, procura dar, aos filhos dos trabalhadores, uma educação que vá ao encontro de suas necessidades emancipatórias. Nas palavras de Maciel (2013, p. 43) o grupo de pesquisa já apresentava:

[...] aprofundamento sobre a concepção de *omnilateralidade e emancipação* humanas, pela perspectiva marxiana, e acompanhávamos a discussão do *trabalho como princípio educativo* que, segundo alguns, era um tema fora da pauta das urgências acadêmicas.

O desafio do grupo era eminentemente grandioso, visto que deveriam elaborar um projeto de educação integral para além das propostas e experiências já implantadas no Brasil.

O conceito de educação politécnica abrange uma formação humana completa a partir do desenvolvimento cognitivo (intelecto), psicomotor (educação física) e tecnológico (politecnicidade) (MARX; ENGELS, 2011). É com base nesse pressuposto que Maciel (2013, p. 134) define politecnicidade como:

O princípio pedagógico, que se fundamenta na concepção de que o homem é um ser histórico-cultural, constituído a partir de sua práxis social (na qual o trabalho é o fundamento determinante e a consciência sua expressão mais acabada), cuja consequência é o desenvolvimento potencial de suas múltiplas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais, numa palavra, é o desenvolvimento de sua humanização integral.

Contudo, contrariando o discurso oficial – que defende uma educação salvadora, retira o filho do pobre da miséria e concede-lhe as

regalias do capitalismo –, a educação integral politécnica tem como propósito oferecer uma escola em que o indivíduo possa desenvolver suas habilidades e potencialidades. Isso, a partir da oferta de atividades pedagógicas, esportivas e culturais que potencializem, por intermédio do trabalho educativo e da pedagogia histórico-crítica, as múltiplas potencialidades humanas.

Desse modo, a educação integral politécnica aqui defendida difere-se do ideário liberal sustentado pela ideologia burguesa. A educação liberal – diga, a ofertada para a classe trabalhadora – apresenta, em suas propostas, elementos valorativos que se distanciam do conceito de formação humana integral em Marx.

A educação integral politécnica, portanto, carece de uma organização na integração curricular pedagógica. Instrumento este de suma importância nos processos educativos. Maciel, Jacomelli, Brasileiro (2016, p. 26-27) enfatizam que:

A definição das modalidades esportivas e artístico-culturais – integradas aos conteúdos de ensino-aprendizagem, aos saberes técnico e tecnológico e a discussão dos valores – é a pedra angular do processo de formação politécnica, porque os conteúdos dessas modalidades, além de desenvolver o físico e as percepções, funcionam como indutores da formação de representações conceituais.

Destarte a integração dos conteúdos de ensino-aprendizagem às demais atividades não é tarefa fácil para realidade encontrada na escola pública hoje, tanto por parte do conhecimento e formação dos professores quanto pelas condições degradantes em que se encontram estas instituições no país. Uma tarefa extremamente árdua aos que conduzem e defendem esse modelo de educação como alternativa de superação, a formação fragmentada, que é ofertada aos filhos da classe trabalhadora.

#### **4 A integração curricular do Projeto Burareiro - Escola de Tempo Integral no município de Ariquemes-RO**

Tendo em vista o objetivo deste trabalho, o qual busca apresentar os aportes teórico-metodológicos que dão suporte ao conceito de integração curricular politécnica, um questionamento surgiu desse constructo: de que forma se encontra organizada a integração curricular pedagógica das escolas de tempo integral no município de Ariquemes-RO?

Com o propósito de fornecer uma resposta a tal questionamento, optou-se por realizar a observação participante, em uma escola de tempo integral do município de Ariquemes-RO<sup>4</sup>, num período de trinta dias. Tanto na análise documental quanto na observação participante, a ênfase recaiu na prática de integração curricular pedagógica, cujo eixo central encontra-se neste trabalho.

Durante a pesquisa de campo, utilizou-se do roteiro de observação com perguntas previamente elaboradas e estruturadas da seguinte forma: caracterização do espaço; concepção pedagógica; ações de organização pedagógica; integração dos turnos curriculares; articulação de conteúdo dos dois turnos; formas de avaliação da aprendizagem; acompanhamento e monitoramento do ensino-aprendizagem. Para melhor obtenção de dados, utilizou-se o caderno de campo para registro diário das atividades observadas. Esse instrumento foi utilizado para a descrição sistemática do objeto de estudo, possibilitando, assim, melhor visibilidade dos dados da pesquisa.

O Projeto Burareiro Escola de Tempo Integral, desde o período de sua implantação até os dias atuais, passou por diferentes mudanças, não somente de nomenclatura, mas também de concepção de educação integral. Tais mudanças ocorreram, segundo pesquisa realizada por

---

<sup>4</sup> Essas escolas foram criadas em 2007 pela lei nº. 1336, instituída no dia 31 de agosto do ano de 2007, neste período houve a substituição do termo "Educação Integral" por "Tempo Integral".

Frutuoso (2014), a partir de influências políticas tanto da gestão municipal quanto dos programas implementados pelo governo federal.

Deste modo, de 2005 a 2006, o Projeto Burareiro de Educação Integral foi executado pelo grupo de pesquisa (CIEPES), coordenado pelo professor Dr. Antônio Carlos Maciel, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação. Esse projeto teve como fim experimentar uma concepção pedagógica – a politecnia – como princípio pedagógico e relacioná-la a um modelo de educação capaz de oportunizar aos filhos das classes trabalhadoras um ensino de efetiva participação social e política. Maciel (2016, p. 43) defende que esse trabalho:

[...] possibilitou aprofundar os estudos sobre a formação humana pela perspectiva marxista e encontrar uma alternativa pedagógica para essa formação, via Escola Pública. Foi esse Projeto, portanto, que possibilitou a criação da Educação Integral Politécnica, a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica e dos estudos sobre o trabalho como princípio educativo. Por isso, reafirma-se que esse é um projeto coletivo não somente do grupo de pesquisadores, do grupo de pesquisa que lhe deu suporte, mas de todos aqueles que apostam que é possível uma escola pública melhor para os filhos das classes trabalhadoras e populares.

Desse modo, a experiência do Projeto Burareiro de Educação Integral (2005-2006), apesar das dificuldades impostas pela situação política e financeira, transformou não somente uma escola, mas também um bairro que convivia diariamente com situação de violência e criminalidade. A participação das crianças e jovens nas oficinas esportivas e culturais contribuiu para melhorias na aprendizagem dos filhos da classe trabalhadora. Tais avanços são evidenciados nos relatos e memória fotográfica do livro *Projeto Burareiro de Educação Integral: original*, publicado no ano de 2016 e organizado pelos autores (MACIEL; BRAGA; RANUCCI, 2016).

No ano de 2007, por questões políticas, houve um rompimento da gestão municipal com o grupo de pesquisa CIEPES. O projeto Burareiro de Educação Integral passou a ser denominado Projeto Burareiro- Escola de Tempo Integral e foi expandido para cinco escolas do município

(FRUTUOSO, 2014). Sendo que, em uma escola, o Projeto não foi aceito pela comunidade, funcionando desde então em apenas 04 (quatro escolas) até o ano de 2017.

No período de 2007 a 2016, não houve investimento de melhoria na infraestrutura dessas escolas. Permanecendo assim em péssimas condições de funcionamento. Nesse período, a educação em tempo integral passou por despercebido até mesmo nos discursos políticos promovidos pela gestão municipal, bem como nos documentos norteadores da Secretaria Municipal de Educação (depoimento da gestora).

No decorrer da campanha política de 2016, o projeto Burareiro ressurgiu nos palanques e propostas de campanhas do candidato a prefeito do partido do PMDB. A proposta era expandir o número de escolas de educação em tempo integral e investir nos estabelecimentos de ensino contemplados pelo projeto Burareiro.

O PMDB venceu nas urnas, entretanto, o número de escolas de educação em tempo integral sofreu decréscimo. No ano de 2017, em duas das quatro escolas contempladas pelo projeto Burareiro de Tempo Integral foram desativadas as atividades do tempo integral, permanecendo, atualmente, apenas em duas. Embora funcionando em muitos aspectos de forma precarizada, essas escolas resistem. Apresentar-se-á, a seguir, um retrato dessa realidade, assim como do seu respectivo funcionamento.

## **5 Descrição dos dados empíricos da escola pesquisada**

A escola pesquisada encontra-se localizada em um bairro periférico no município de Ariquemes, atende no total 300 trezentos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A proposta curricular, segundo o que consta no Projeto Burareiro - Escola de Tempo Integral, encontra-se organizada da seguinte maneira: Currículo Básico, Oficinas

Curriculares e Atividades Extracurriculares<sup>5</sup>. O currículo básico da 1ª fase do Ensino Fundamental está composto pelos componentes curriculares da Base Nacional Comum (Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História), totalizando 800 horas anuais<sup>6</sup>.

Também são realizadas oficinas curriculares e atividades extracurriculares artísticas, culturais, comunicação (mídias), saúde e a vivência de situações, a fim de favorecer o aprimoramento pessoal, comunitário, social e cultural do aluno. Essas atividades, consoante com o Projeto Burareiro-Escola de Tempo Integral (2013, p. 25), têm como propósito a integração ao currículo básico e a ampliação das possibilidades de aprendizagem por meio dos temas transversais.

Dessa forma, as oficinas curriculares estão divididas em: Estudos Orientados, nos quais estão contempladas quatro horas de Momento da Leitura, quatro horas de Matemática Dinâmica, uma hora de Informática Educacional e uma hora de Estudos e Pesquisas; Oficina de Atividades Artísticas e Culturais, abrangendo atividades que envolvem Teatro, Artesanato, Música, Dança, Capoeira e Fanfarra, contabilizando um total de quatro horas; Oficinas de Atividades Esportivas e Motoras, com três horas de Recreação, Jogos e Ginástica; Oficina de Saúde Educacional, envolvendo uma hora de atividades de Higienização Corporal, Saúde Físico-mental; e, Educação Alimentar e Ambiental, com duas horas de atividades de Horta Escolar, Jardinagem e Cuidados com o Lixo.

As atividades extracurriculares estão relacionadas às refeições que se dividem em almoço e lanches; horário de relaxamento (repouso após

---

<sup>5</sup> Para Saviani (2013, p.15) anteriormente não fazia sentido falar em atividades curriculares e extracurriculares, no entanto o autor posteriormente foi levado a corrigir essa definição. Para isso ele descreve o currículo como "conjunto de atividades nucleares desenvolvidas pela escola". Isto porque "se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se caminho para toda a sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar". Daí a proposta politécnica se colocar para além desta ideia a partir da integração curricular. Processo esse que ocorre dentro da própria escola e por um conjunto de ações entre gestão pedagógica dos espaços educativos.

<sup>6</sup> Todos os dados foram coletados analisando dados do censo escolar e Projeto Político Pedagógico da escola pesquisada.

o almoço); higienização corporal, que se refere ao banho após as atividades de muito esforço como dança, esporte, trabalho com horta e jardinagem, bem como a higiene bucal.

As Oficinas Curriculares e as Atividades Extracurriculares são desenvolvidas por profissionais contratados (estagiários) pela prefeitura por meio de convênios com as Instituições de Ensino Superior. Também constam nesse quadro os oficinairos contratados pela Associação de Pais e Professores (APP).

Quanto à carga horária, os estagiários têm um contrato temporário de dois anos e cumprem uma jornada de seis horas semanais, com remuneração de um salário mínimo. Por sua vez, os oficinairos contratados pela APP cumprem uma jornada de 44 horas semanais e recebem, também, um salário mínimo por mês.

Devido a essa demanda, o município carece da criação de novos cargos, como é o caso dos oficinairos, dos estagiários e do coordenador das oficinas curriculares. A Lei Municipal nº 1.217, de 2012, que institui o Projeto Burareiro – Escola de Tempo Integral, em seu Art. 5º, autoriza a criação e a contratação de novos cargos em caráter emergencial mediante teste seletivo simplificado para professores e monitores, com vistas a atender, especificamente, o programa de regime integral. Durante a análise dos documentos, não foi constatado nenhum registro que especifique a função desses cargos.

Desse modo, a equipe pedagógico-administrativa da escola, segundo o Projeto Burareiro-Escola de Tempo Integral (2013), é a responsável pela coordenação e pelo acompanhamento pedagógico das oficinas. Este prevê a importância da integração, tanto do planejamento quanto da execução, de todas as atividades desenvolvidas pela escola. O Projeto propõe, ainda, que a escola busque mecanismos para um trabalho integrado entre os componentes curriculares do Currículo Básico, das Oficinas Curriculares e das Atividades Extracurriculares.



Embora as atividades das Oficinas Curriculares aconteçam no espaço da escola, não foi percebido o planejamento integrado tal como proposto pelo Projeto Burareiro-Escola de Tempo Integral (2013). Desse modo, os professores eicineiros realizam planejamentos em uma mesma sala, porém não há discussão coletiva das atividades a serem executadas. Essa situação foi evidenciada durante o planejamento, sendo possível constatar que os professores realizam as atividades de forma individualizada e com conteúdos diferenciados.

Percebeu-se, durante esta pesquisa, que a integração curricular pedagógica está distante de se tornar realidade. O desconhecimento da proposta de educação integral tanto por parte dos professores como dos icineiros que atuam nas oficinas curriculares é uma problemática que necessita ser solucionada. Não raramente, as oficinas são atribuídas pelos professores como um tempo que a criança fica na escola, não percebem a importância dessas atividades para o ensino-aprendizagem<sup>7</sup>. Compreender a proposta de integração curricular pedagógica como mecanismo de planejamento do ensino é o primeiro passo para superar as dicotomias da educação integral.

## **Conclusão**

As discussões aqui apresentadas revelam que há muito a ser discutido sobre a integração curricular politécnica. No caso do Estado de Rondônia, em particular, o município de Ariquemes, esse debate emerge urgência, haja vista a possibilidade de extinção desse projeto pioneiro.

---

<sup>7</sup> É importante destacar que o município de Ariquemes não oferece nenhuma formação sobre integração curricular ou mesmo sobre como trabalhar as oficinas curriculares e atividades extracurriculares. A última formação que envolveu os profissionais das escolas ocorreu em 2013, pelo "Curso de Planejamento, Gestão e Avaliação para Gestores da Educação Integral do Estado de Rondônia" via à Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais da Educação Básica – RENAFOR/DICEI/MEC. Esse projeto foi coordenado por professores da Universidade Federal de Rondônia-UNIR e Universidade Federal do Amazonas-UFAM em uma parceria que produziu o livro "Gestão da Educação Integral Politécnica: uma proposta para o Brasil".

Percebe-se que o município pouco avançou desde a implantação da educação integral.

No que diz respeito à integração curricular politécnica, esta não ocorre, visto que nas questões pedagógicas não há uma política que possibilite o engajamento dos educadores na perspectiva da educação integral. Uma vez que, o conhecimento tanto dos professores quanto dos oficinairos e estagiários que atuam nas atividades do Projeto Burareiro ainda é precário sobre o objeto educação integral. Durante esses anos, o município não organizou sequer um programa de formação para esses profissionais, tampouco proporcionou condições pedagógicas mínimas para a educação integral.

É necessário pensar alternativas que busquem a apropriação do saber sistematizado, do qual as classes trabalhadoras e/ou subalternas necessitam ter acesso, visando seu fortalecimento frente aos filhos da burguesia. Tal conhecimento permitirá terem condições de acesso igualitárias, pois não há outra alternativa para os filhos das classes dos trabalhadores e/ou subalternas senão a educação integral, tanto pela ampliação do tempo quanto pela diversidade de conhecimento social e cultural que ela possibilita.

## **REFERÊNCIAS**

ARIQUEMES. **Lei nº. 1336**, de 31 de agosto de 2007. Ariquemes: 2007.

ARIQUEMES. **Projeto Burareiro de Educação Integral**. Ariquemes: 2013.

ARIQUEMES. **Secretaria de Educação. Regimento Padrão escolas do município de Ariquemes-RO**. Ariquemes: 2015.

ARIQUEMES. E.M.E.F Roberto Turbay. **Projeto Político Pedagógico**. Ariquemes: 2015.

BRASIL. **LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 3. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em 22/03/2016. Acesso em: 30 dez. 2019.

FRUTUOSO, Claudinei. **As políticas de educação integral em Ariquemes-Rondônia**: uma análise do projeto burareiro de educação integral e do programa mais educação. Porto Velho: 2014. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia.

\_\_\_\_\_. **Princípios e concepções de educação integral no Brasil**. EDUCA-Revista Multidisciplinar em Educação, v. 4, n. 8, p. 175-195, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/2043> Acesso em: 20/05/2020

LEITE, Sandra F.; GUERREIRO, Janaina A. O conceito de educação integral, educação em tempo integral: desafios para o plano nacional de educação. In: COSTA, Sinara A. da; COLARES, Maria Lilia I. S. (Org.). Educação integral: concepções e práticas a luz dos condicionantes singulares e universais. Curitiba, PR: CRV, 2016. p. 103-119

LOPES, Alice Casimiro. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade & culturas**, v. 39, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: <https://www.fpce.up.pt/ciie/?q=publication/revista-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas/page/revista-esc-educa%C3%A7%C3%A3o-sociedade-culturas> Acesso em: 20/05/2020

MACIEL, Antônio C. et al. Projeto Burareiro: politecnicidade e educação integral à luz da pedagogia histórico-crítica. **SANTOS, N. Alinhavos em ciências humanas**. Porto Velho: EDUFRO, p. 59-74, 2007.

MACIEL, Antônio Carlos. Fundamentos da educação integral politécnica. In: MACIEL, Antônio Carlos et al. (orgs.). **Gestão da educação integral politécnica**: uma proposta para o Brasil. Vol. 1. Porto Velho: EDUFRO, 2013.

MACIEL, Antônio C.; BRAGA, Rute M.; RANUCCI, Adriana M. C. Memória fotográfica do Projeto Burareiro de Educação Integral – a escola dos sonhos. In: MACIEL, Antônio Carlos et al. (orgs.). **Gestão da educação integral politécnica**: uma proposta para o Brasil. Vol. 1. Porto Velho: EDUFRO, 2013.

MACIEL, Antônio C, JACOMELLI, Mara Regina Martins, BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. Planejamento curricular e metodologia da educação integral politécnica: aportes experimentais. In: MACIEL, Antônio Carlos, et al. (Orgs.). **Currículo e metodologia da Educação Integral Politécnica: aportes ao trabalho pedagógico coletivo**. Porto Velho/RO: Temática Editora, 2016. p. 13–39.

MACIEL, Antônio Carlos; BRAGA, Rute Moreira; RANUCCI, Adriana Martins Carneiro. **Projeto Burareiro de Educação Integral**: original. 1. ed. Porto Velho: Temática Editora, 2016.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MARX, Karl. O Capital: Volume I, Livro Primeiro, O processo de produção do capital, Tomo 2 (Capítulos XIII a XXV). **São Paulo: Abril Cultural, 1996.(Os economistas)**.

MENEZES, Maria Aparecida de. Currículo, formação e inclusão: alguns implicadores. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: SENAC, 2009.

SANTOMÉ, Jurjo Torres; SCHILLING, Cláudia. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da politecnia**. Trabalho, educação e saúde, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf> . Acesso em: 28/07/2019

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

\_\_\_\_\_. A Supervisão Educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria C (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação a ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 13-38.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

## CAPÍTULO 03

### **AS PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO INTEGRAL, SEUS CURRÍCULOS E A PERSPECTIVA DE INTEGRAÇÃO CURRICULAR POLITÉCNICA<sup>1</sup>**

*Adriana M. C. Ranucci<sup>2</sup>*

No decorrer desse trabalho, serão demonstradas várias concepções teóricas do currículo escolar, numa perspectiva histórica, mostrará as mudanças desse documento sob as teorias que o embasava. Concepções teóricas conhecidas como a Tradicional, a Escola Nova, a Libertadora e a Histórico-Crítica. Demonstrou-se que para cada uma dessas respectivas teorias, era exigido um currículo com conhecimentos específicos na formação de um tipo de cidadão que viesse atender as demandas da sociedade vigente.

Apresentará ainda nesse estudo as várias propostas de educação integral que surgiram no Brasil, onde cada uma apresentava um tipo de currículo e a finalidade social de sua criação, como as escolas parques de Anísio Teixeira, o projeto dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs) implementado por Darcy Ribeiro, os centros Educacionais Unificados (CEUs), o Mais Educação do MEC e o Projeto Burareiro de Educação Integral de Ariquemes/RO.

Evidenciará a diferença das especificações da organização curricular entre a educação em tempo integral e Educação Integral politécnica, como também qual o tipo de formação nos alunos se alcançará adotando essas propostas curriculares no espaço escolar.

---

<sup>1</sup> Texto adaptado da dissertação intitulada "A Integração Curricular Politécnica Frente às Políticas de Educação Integral no Município de Ariquemes", defendida em 2018 pelo Programa de Pós-graduação Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Pesquisa desenvolvida com bolsa Capes.

<sup>2</sup> Mestre em educação pelo PPGE/UNIR. Pesquisadora do Centro interdisciplinar de estudos e pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES, da Universidade Federal de Rondônia. Professora no município de Ariquemes/RO. E-mail: driranucci@yahoo.com.br

Neste trabalho será demonstrada também a relevância de um currículo integrado sob os princípios pedagógicos da proposta de Educação Integral Politécnica que objetiva o desenvolvimento das potencialidades no ser humano.

## **1 Concepções teóricas e o currículo escolar**

O currículo passou por várias mudanças ao longo dos anos e percebe-se conseqüentemente sua relação com poder, pois esteve sempre como instrumento a serviço das necessidades de um tipo de organização social. Então a escola passa a ter um papel relevante para servir como meio ao atendimento das exigências do processo de industrialização e ao mercado de trabalho.

Daí se faz necessário o entendimento da definição de currículo escolar. Moreira (2008, p. 6) diz ser: "o conjunto de experiências pedagógicas organizadas e oferecidas aos alunos pela escola, experiências essas que se desdobram em torno do conhecimento". Sob este aspecto, o currículo é um documento norteador das práticas escolares, que está em torno dos conteúdos, conhecimentos e métodos de ensino no qual o professor desenvolverá o processo de ensino aprendizagem.

O significado de currículo também depende da forma como ele é definido pelos autores e pelas teorias a qual defendem. No campo pedagógico, o termo currículo, sob uma perspectiva histórica, passa por várias concepções, como teorias tradicionais, críticas, e pós-críticas, pois para cada uma dessas teorias exigia-se um tipo de currículo definindo o tipo de cidadão que se queria formar. Neste contexto, esse documento torna-se na escola um instrumento de difusão das necessidades da sociedade vigente, pois os conhecimentos ali propostos envolvem questões de poder.

As teorias pedagógicas foram surgindo ao longo dos anos e cada uma apresentava uma definição de currículo. Dentre essas concepções

teóricas há a Pedagogia Tradicional que de acordo com Saviani (1989, p. 18), o papel da escola:

[...] é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.

Essa teoria apresenta um currículo composto por um conjunto de disciplinas, organizadas em uma grade curricular, a serem passadas aos alunos de forma que visem uma preparação intelectual e moral para combater a ignorância e conseqüentemente a marginalidade. O professor é o centro do processo de ensino aprendizagem, um transmissor do conhecimento, em que o aluno é um mero receptor da aula dada que realiza as atividades disciplinadamente. Na época em que a escola baseada nessa teoria estava em seu auge de aceitação, foi observado que não conseguiu atingir seu objetivo quanto ao acesso de todos na escola e os que tinham acesso muitas vezes não obtinham sucesso (SAVIANI, 1989, p. 18). Outra situação era que os que eram bem sucedidos nem todos se enquadravam na sociedade que se queria consolidar.

Críticas foram surgindo sobre a pedagogia tradicional, por a escola não estar cumprindo sua função no combate a marginalidade, então originou-se outra teoria da educação estruturada em um movimento chamado de escolanovismo que se estabelece no meio educacional com o nome de Pedagogia Nova. Saviani (1989, p. 20-21) ressalta:

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretividade; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental

baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia.

Esta nova teoria pedagógica se configurava com a visão baseada no aprender a aprender, nesse currículo, o papel do professor é de estimulador e orientador, um facilitador da aprendizagem, onde não é mais o centro desse processo de ensino, pois o conhecimento parte do interesse dos alunos, os conteúdos de ensino são selecionados a partir das suas experiências, valorizando o ritmo de cada aluno e servem como um meio ao desenvolvimento aos processos mentais do que a conteúdos sistematicamente organizados.

As teorias consideradas progressistas partem de uma análise crítica da realidade social, tendo como finalidade a formação de indivíduos críticos da sua própria realidade e assim poder transformar o meio social em que vivem. As mais conhecidas dessas teorias são a pedagogia Libertadora de Paulo Freire e a pedagogia Histórico-Crítica de Dermeval Saviani.

Essa pedagogia teve suas origens nos movimentos de educação popular, na alfabetização de adultos que ocorreu no início dos anos 60, pelo seu precursor Paulo Freire. Educação na qual se posiciona contrária a tendência tradicional que se baseia no papel do educador como o centro do processo educativo, levando os educandos a um processo de memorização dos conteúdos. Retratada por Freire (1987, p. 59) como “Educação Bancária”, que se refere a “um ato de depositar, transferir, de transmitir valores e conhecimentos”.

No currículo dessa teoria, apresenta-se a democratização dos conteúdos, segundo Freire (1987, p. 68) o “educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. Nesse sentido, parte da ideia da socialização do conhecimento de educação problematizadora fundamentada na relação dialógica – dialética entre ambas as partes que aprendem juntas. Os conteúdos devem integrar à curiosidade cognoscitiva dos sujeitos envolvidos no processo de ensino



aprendizagem, pois enquanto o educador ensina e, ao fazê-lo aprende, o educando aprende e ao fazê-lo ensina. Assim os conteúdos são apreendidos entre ambas as partes.

Desta forma a pedagogia Libertadora sofre críticas sobre esta visão de que o professor e aluno desvelam o conhecimento em conjunto. Saviani (2012, p. 45) relata que "[...] buscou considerar o ensino como um processo de pesquisa; daí por que ela se assenta no pressuposto de que os assuntos de que trata o ensino são problemas, isto é, são assuntos desconhecidos não apenas pelo aluno, como também pelo professor".

Entende-se então que essa relação entre aluno e professor tem bases no escolanovismo, pois se a apreensão do conhecimento sistematizado dentro dessa visão teórica parte da iniciativa do aluno e o professor não tem o conhecimento sobre o conteúdo a ser ensinado, anula-se, assim a ação pedagógica do professor e conseqüentemente a renúncia ao conhecimento formal dentro do processo de ensino aprendizagem.

Na pedagogia Histórico-crítica, o papel do professor deve ser de mediador do conhecimento sistematicamente elaborado, por justamente estar em nível de desenvolvimento intelectual mais avançado que o aluno. Nesse sentido, essa teoria se destaca das outras concepções de educação, pois enfatiza o papel da escola como promotora desse conhecimento, e Saviani (2012, p. 17) diz:

Vejam bem: eu digo saber sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao conhecimento sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular

Entende-se então a importância do professor nesse processo, o que tem o domínio do conteúdo, da capacidade de obtenção de procedimentos teóricos-metodológicos eficazes para possibilitar aos alunos esses conhecimentos acumulados ao longo da história.

A democratização no processo de ensino na percepção da teoria Histórica-crítica possibilita um currículo que valoriza a importância da centralidade dos conteúdos, de acordo com Saviani (2012, p. 69-70):

A cultura popular, do ponto de vista escolar, é da maior importância enquanto ponto de partida. Não é, porém, a cultura popular que vai definir o ponto de chegada do trabalho pedagógico nas escolas. Se as escolas se limitarem a reiterar a cultura popular, qual será sua função? Para desenvolver cultura popular, essa cultura assistemática e espontânea, o povo não precisa de escola. Ele a desenvolve por obra de suas próprias lutas, relações e práticas. O povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses.

Sob este paradigma, entende-se que no ponto de partida do processo de ensino aprendizagem, o professor e aluno encontram-se em níveis distintos da compreensão da prática social, justamente por ter se formado em uma área específica, estar qualificado, o professor dispõe de uma visão organizada e sintética da realidade do seu aluno, tem a capacidade da ação intencional em sua prática pedagógica para que esse aluno alcance o desenvolvimento da realidade objetiva. Assim, no início do processo educativo, professor e aluno não estão em nível de igualdade, mas ao final desse processo essa igualdade poderá ser possível. Para isso acontecer, deve-se priorizar a transmissão dos conteúdos para que o educando possa ter acesso e o direito a ao saber elaborado sistematicamente e construído historicamente.

Diante do exposto, observou-se em vários momentos históricos, os tipos de currículos inseridos em cada concepção pedagógica e qual formação necessária deveria ter o cidadão em cada uma dessas teorias. Assim, esse documento na escola passou a ser um meio de propagação e suprimento das necessidades da sociedade vigente. Portanto, é imprescindível a percepção diante da análise feita sob todas as premissas de currículo, para compreender a importância do que ali deve conter. Evidenciou-se os princípios curriculares da teoria Histórico-Crítica que enfatiza a escola como promotora do conhecimento

sistematizado, dos conteúdos, sendo transmitidos aos filhos da classe trabalhadora, para que este possa compreender sua realidade baseada não somente com foco na cultura popular, mas principalmente sob os pressupostos do saber erudito, desta forma estará preparado para uma transformação de sua realidade e conseqüentemente a democratização social.

## **2 As experiências de Educação Integral no Brasil**

Várias foram as propostas de educação integral implantadas no decorrer do processo educativo no Brasil, cada uma contemplava um tipo de currículo de acordo com os pressupostos teóricos-metodológicos que as embasavam. Aqui apresentar-se-á cada uma dessas propostas, na sequência as Escolas Parques, os CIEPs, seguido pelos CEUs, programa Mais Educação e o Projeto Burareiro de Educação Integral.

### 2.1 As escolas parque

Diante dos problemas educacionais de sua época, Anísio Spínola Teixeira percebia uma educação distante da realidade dos alunos, cheia de falhas, deficitária. Sob este entendimento da condição da escola brasileira, questionou como poderia reverter tal situação, para que houvesse uma transformação no desenvolvimento educacional. Desta forma, Anísio Teixeira é considerado o primeiro educador brasileiro a assumir uma visão mais ampliada e moderna de educação.

Em 1950 Anísio Teixeira cria o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, o primeiro modelo de escola-parque, tinha a capacidade para quatro mil alunos, que permaneciam das 7h30 às 16h30. Abrigava crianças dos 7 aos 15 anos de idade, divididas por grupo e organizadas por idade cronológica. Ofertando uma educação voltada para a superação da visão de alfabetização e com um currículo que tinha por objetivo a formação do caráter e de hábitos de vida em sociedade. Em seu discurso de inauguração do Centro, Anísio Teixeira (1971, p. 141-146) relata:

É contra essa tendência à simplificação destrutiva que se levanta este Centro Popular de Educação. Desejamos dar de novo à escola primária, o seu dia letivo completo. Desejamos dar-lhe os seus cinco anos de curso. E desejamos dar-lhes seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização - esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente.

Na visão de Teixeira, a educação integral poderia ser um meio para resolver o problema da realidade política e educacional brasileira, para isso o princípio curricular no centro foi pensado para esse ideário, pois além dos conteúdos das disciplinas, o currículo deveria possibilitar educação artística, o trabalho manual, as artes industriais e a educação física, oportunizando ao cidadão um preparo para vida econômica e social.

As escolas-parques tinham como objetivo a integração dos alunos de várias escolas, onde eram separados por vocação, idade e preferências. Como também tinham a responsabilidade com as atividades diversificadas. Atualmente as escolas-parque ainda recebem alunos de toda a rede de ensino público (TEIXEIRA, 1971). Já nas escolas-classes, a organização curricular estava baseada nos princípios da teoria tradicional, pois centrava-se no processo de ensino aprendizagem convencional, o da instrução, da transmissão dos conhecimentos disciplinares, como a aritmética, o ensino de leitura e escrita, ciências físicas e sociais.

## 2.2 Os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs)

No ano de 1982, Darcy Ribeiro foi eleito vice-governador do Estado do Rio de Janeiro com Leonel Brizola, eleito governador. Tinham como meta uma mudança no modelo educacional vigente da escola pública

da época, por apresentar um ensino desigual, onde os filhos das classes populares, muitas vezes moradores de favelas, que além do convívio com a violência, contribuía com a luta pelo sustento familiar.

O fracasso educacional brasileiro é concebido por Darcy Ribeiro como um fator histórico, ocorrido ao longo dos anos nos vários períodos da história. Foi estabelecido devido ao descaso de uma sociedade que se configura sob os interesses da classe dominante. Assim, Ribeiro (1986, p. 16) diz “em resumo, que em tudo que serve ao povo, sejamos campões em ineficácia”. Diante desta situação, no governo de Leonel Brizola elaborou-se o Programa Especial de Educação, apresenta-se uma meta fundamental: a elaboração de uma rede de escolas com atendimento em tempo integral, os Centros Integrados de Educação Pública-CIEPs, que passaram a ser chamados de Brizolões pelo povo e foram implantados entre 1984 a 1994 por iniciativa de Darcy Ribeiro, com o objetivo de (RIBEIRO, 1995, p. 13):

Criar escolas de dia completo para alunos e professores, sobretudo nas áreas metropolitanas onde se concentra a maior massa de crianças condenadas à marginalidade porque sua escola efetiva é o lixo e o crime. O que chamamos de menor abandonado e delinquente é tão-somente uma criança desescolarizada, ou que só conta com uma escola de turnos.

Este modelo educacional promoveria mudanças sociais na vida dos filhos das classes populares, pois ofertaria um tempo maior na escola e, com essa permanência de tempo integral, manhã e tarde, esses alunos teriam oportunidade de realizar diferentes atividades, como práticas de educação física, atividades artísticas, aulas, estudo dirigido com vídeos, computadores, acesso à biblioteca, práticas para o desenvolvimento de uma vida saudável e atividades com animadores culturais. Tais atividades aconteceriam no horário contrário às aulas.

Os CIEPs foram implantados em áreas de maior densidade populacional e maior pobreza, sendo edifícios com belas formas arquitetônicas, projetados por Oscar Niemeyer. De acordo com Ribeiro (1986, p. 103) “pela concepção de Niemeyer, cada CIEP é composto por

três construções distintas: o prédio principal, o salão polivalente e a biblioteca". No edifício principal tem a administração, cozinha, refeitório, salas de aula e de estudo dirigido e um centro de assistência médica e dentária. Em um segundo edifício, há o ginásio coberto que funciona como auditório e têm banheiros. O terceiro edifício é destinado à biblioteca pública, que atende tanto a escola como a comunidade vizinha.

Quanto ao funcionamento dos CIEPs, Ribeiro (1986, p. 42) destaca que "o CIEP é uma escola que funciona das 8h às 17h, com capacidade para abrigar 1000 alunos. As turmas tinham 20 crianças nas séries iniciais e até, no máximo, 30 nas turmas de 5ª a 8ª séries.

O aluno inserido neste processo educacional teria a chance de ter um tempo a mais na escola, um dia completo com um turno de atividades nas salas, compreendendo o ensino das disciplinas e outro nas oficinas, tendo a oportunidade de realizar diferentes atividades, como afirma Ribeiro (1986, p. 42):

[...] funcionando em regime de dia completo [...] ministra aos alunos currículo do 1º grau, com aulas e sessões de Estudo Dirigido, além de oferecer atividades como esportes e participação em eventos culturais, numa ação integrada que objetiva elevar o rendimento global de cada aluno. [...].

Desta forma, a proposta educacional que oferece atividades diversificadas e que apresenta um projeto curricular com aprendizagens significativas em diferentes situações e tempo, possibilitaria aos filhos das classes populares um desenvolvimento mais amplo e uma vida mais saudável, visto que o modelo de escola anterior não assegurava condições a este aluno às mudanças sociais, sendo constituído em turnos, tornando-se um espaço de exclusão, configurando a desigualdade já existente.

Dentro da proposta educacional dos CIEPS, o professor deveria buscar uma formação para melhorar a qualidade do ensino, principalmente no ensino de alfabetização, para que o processo educativo tivesse sucesso, pois esperava que em sua atuação,

devolvesse a escola o papel de ser socializadora do conhecimento organizado. Ribeiro (1986, p. 48) nos mostra que “as ações pedagógicas desenvolvidas no CIEP emanam de uma visão interdisciplinar de modo que o trabalho de cada professor integre.” Para ele, todos os funcionários não especializados da escola poderiam fazer parte do processo educativo, para que a ação educativa ultrapassasse os muros escolares, contribuindo assim para uma conscientização de todos ao sentido global da educação.

No processo de ensino-aprendizagem, o professor deveria ajudar o aluno, como menciona Ribeiro (1986, p. 39): “[...] a desenvolver seu raciocínio para que aprendam a se colocar problemas e se sintam capazes de resolvê-los. Isto se faz tanto através de ensino da leitura e do cálculo, quanto através dos jogos, brincadeiras, música, teatro, etc.”

Assim, o professor estaria contribuindo na formação de crianças mais seguras, com vontade e motivação para aprender, oportunizando um ensino para o desenvolvimento físico e mental, com capacidades de formar cidadãos autônomos. Neste sentido, a escola estaria no caminho para o atendimento das necessidades das classes populares.

### 2.3 A Experiência dos Centros de Educação Unificada - CEUs

Os Centros Educacionais Unificados (CEUs) foram criados pela rede Municipal de São Paulo e o primeiro foi inaugurado em 2003, durante o mandato da prefeita Marta Suplicy, tendo como proposta a perspectiva de que esses centros se tornassem ambientes para o estabelecimento das vivências comunitárias, projetados e planejados para o atendimento à população das áreas mais desprovidas, visando o atendimento às crianças, adolescentes e adultos. Estas experiências se estabeleciam através do atendimento de creche, educação infantil (EMEI) e fundamental (EMEF), onde o desenvolvimento educativo e as atividades recreativas e culturais aconteciam em um mesmo espaço físico,

oportunizando o desenvolvimento tanto para o aluno como à comunidade (SÃO PAULO, 2002, p. 20):

No que se refere à área social, atuar como Polo de Desenvolvimento da Comunidade implica dois movimentos: o de atrair para o interior da unidade as experiências e os movimentos que estão presentes no contexto mais próximo e o de oferecer experiências significativas à comunidade, considerando como ponto de partida o conhecimento da cultura local.

Os CEUs funcionam nos turnos matutino e vespertino, com atendimento da educação infantil, ensino fundamental e oferecimento das atividades esportivas, culturais, teatro e dança; à noite, com a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Visando a implantação da proposta educacional integral do CEU, foi necessário um projeto de arquitetura para a criação dos seguintes equipamentos mencionados no art. 2º, do Decreto nº 42.832 (2003, p. 3):

I - Centro de Educação Infantil - CEI; II - Escola de Educação Infantil - EMEI; III - Escola de Ensino Fundamental - EMEF; IV - teatro; V - salão de ginástica; VI - telecentro; VII - pista de "skate"; VIII - centro comunitário; IX - biblioteca; X - piscinas semiolímpica e de recreação; XI - quadras poliesportivas (ginásio coberto); XII - padaria-escola.

Esses espaços estariam à disposição para a distribuição das atividades propostas dos CEUs, no atendimento das faixas etárias entre quatro a dezesseis anos de idade, e aos adultos. Esse projeto arquitetônico beneficia diferentes áreas educacionais, esportivas e culturais em conjunto no mesmo espaço, e apresenta o objetivo de possibilitar o desenvolvimento individual e coletivo, como também um espaço para a participação dos diversos movimentos sociais. Essa proposta de educação apresenta como princípio quatro objetivos que traduzem a prática da visão curricular dos CEUs (SÃO PAULO, 2004, p. 36):

1. Promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes, jovens e adultos;
2. Ser um polo de desenvolvimento da comunidade;
- 3.



Ser um polo de inovações de experiências educacionais; 4. Promover o protagonismo infanto-juvenil.”

Na construção dos CEUs, foi realizado um estudo de averiguação das áreas de maior concentração de exclusão social e pobreza, como também de pouca ou nenhuma presença do poder público em áreas periféricas da cidade de São Paulo. Segundo Padilha e Silva (2004, p. 115):

Os CEUs não se destinam apenas aos alunos matriculados nas suas três unidades educacionais e não se limitam ao saber formal e escolar. Eles oferecem oportunidades educacionais não-formais para um conjunto maior de pessoas das camadas populares, historicamente excluídas. A população que os frequenta tem vivenciado experiências educacionais antes só oportunizadas aos mais privilegiados socialmente.

Os CEUs tinham como meta o oferecimento de atividades educativas e culturais à população menos favorecida, tendo como ideário uma educação que estabelecida além do ensino formal e dos padrões convencionais de escola. Em uma unidade do CEU, localizada na região leste da cidade de São Paulo, realizou-se um estudo de caso sobre a forma escolar e sua relação com as práticas desenvolvidas na escola. Verificou-se que os professores do estabelecimento eram concursados da rede municipal, profissionais que não tinham conhecimento sobre o processo do novo modelo educacional. “Porém, ao chegarem às unidades do CEU não havia orientação técnica sobre o que deveria ser desenvolvido na escola. Como fazer um trabalho novo sem preparo adequado?” (RAYMUNDO, 2013, p. 93).

O resultado da falta de discussão sobre o novo processo de ensino gerou a instalação das antigas práticas pedagógicas, nas salas de aula, mesas enfileiradas, alunos dispersos e dificuldades de aprendizagem.

## 2.4 Programa Mais Educação e o Novo Mais Educação

O Programa Mais Educação – PME foi outra proposta de educação em tempo integral, instituído pela Portaria Normativa Interministerial nº 17, no dia 24 de abril de 2007 pelo Governo Federal, promovido pelo Ministério da Educação (MEC) desde 2008, tendo como objetivo oferecer atividades esportivas, artísticas, culturais, lúdicas e outras, em horário contrário as aulas dos alunos. Essas atividades que ampliam a jornada escolar são optativas e divididas em macrocampos (MEC, 2009, p. 25).

Esses macrocampos representam as quatro áreas do conhecimento no currículo da base nacional comum: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. O programa teve como propósito a oferta de um currículo composto por diferentes campos do conhecimento, visando o desenvolvimento cognitivo, estético, ético e histórico (BRASIL, 2014). Na portaria 17/2007 do parágrafo único desse art. 1º (BRASIL, 2007), constata-se que:

O programa será implementado por meio do apoio à realização, em escolas e outros espaços socioculturais, de ações socioeducativas no contraturno escolar, incluindo os campos da educação, artes, cultura, esporte, lazer, mobilizando-os para a melhoria do desempenho educacional, ao cultivo de relações entre professores, alunos e suas comunidades, à garantia da proteção social da assistência social e à formação para a cidadania, incluindo perspectivas temáticas dos direitos humanos, consciência ambiental, novas tecnologias, comunicação social, saúde e consciência corporal, segurança alimentar e nutricional, convivência e democracia, compartilhamento comunitário e dinâmicas de redes.

No Programa Mais Educação, a ampliação do tempo do aluno na escola está fundamentada na junção do oferecimento dos conhecimentos sistematizados e dos saberes comunitários, onde a formação integral também está sob a responsabilidade das comunidades associadas à escola. Nesta construção curricular, de acordo com seus idealizadores, a meta das práticas educativas está voltada na compreensão e nas modificações das situações concretas da sociedade. A ideia de promoção dos saberes, da comunidade no

meio educacional é ratificada também no art., 2º inciso VII desta portaria (BRASIL, 2007, p. 1), referente ao ato de “Promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar”.

A portaria enfatiza novamente que, na construção do conhecimento, a escola tem um papel importante para viabilizar um espaço de interação entre os diferentes saberes, conhecimentos sistematizados e as experiências das comunidades. Assim, é perceptível a forma do governo federal propor o compartilhamento de responsabilidade, diminuindo seu compromisso na viabilização de escolas adequadas para oferecer uma educação integral que priorize os conhecimentos sistematizados.

No dia 27 de janeiro de 2010, o governo federal regulamenta um decreto para o Programa Mais Educação, sob o nº 7.083. O novo documento demonstra uma diferença sobre a ampliação do tempo a mais na escola no art. 1º, inciso I, mencionando que “considera-se educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo” [...] (BRASIL, 2010).

Devido ao não alcance das metas estabelecidas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB em 2015 do ensino fundamental dos anos iniciais e finais, o Ministério de Estado da Educação instituiu o Programa Novo Mais Educação na Portaria nº 1.144, de 10 de outubro de 2016, do capítulo I, do objetivo, do art. 1º. Visando a melhoria da aprendizagem somente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática do Ensino Fundamental (BRASIL, 2016, p.23). O parágrafo único desta mesma portaria ressalta que, também no novo Programa será implementado “[...] o desenvolvimento de atividades nos campos de artes, cultura, esporte e lazer, impulsionando a melhoria do

desempenho educacional”, e assim com oportunidade ao acesso de atividades diversificadas.

A Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criado pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. O capítulo 1 do Art. 1º visa apoiar a implementação da proposta pedagógica de escolas de ensino médio em tempo integral das redes públicas dos Estados e do Distrito Federal, como também no § 1º desse artigo (BRASIL, 2016, p. 2), que menciona:

A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

Nas escolas beneficiadas, a proposta curricular específica determina a carga horária de, no mínimo, 2.250 minutos semanais, com um mínimo de 300 minutos semanais de Língua Portuguesa, 300 minutos semanais de Matemática e 500 minutos semanais, dedicados para atividades da parte flexível, de acordo com o § 1º do artigo acima citado (BRASIL, 2016, p.3). Observa-se que a preocupação em todas as leis estabelecidas está relacionada a ampliação do tempo.

## 2.5 Concepção de currículo na experiência pedagógica do Projeto Burareiro de Educação Integral: A Escola dos Sonhos.

No ano de 2005 em Ariquemes/RO surge oficialmente uma proposta de educação integral, o “Projeto Burareiro de educação Integral”, sendo efetivado somente em 15 de agosto de 2005. A proposta foi criada e implantada pelo grupo de pesquisa Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade (CIEPES) da Fundação Universidade Federal de Rondônia/UNIR, iniciando na administração do prefeito Confúcio Aires Moura. Após doze meses de funcionamento desse projeto, foi sancionada a Lei Municipal nº 1.217, em

21 de junho de 2006, publicada em 26 de junho de 2006, que institui o referido projeto.

O objetivo deste projeto de educação integral era melhorar o desempenho dos alunos do ensino fundamental e tinha como meta “alfabetizar antes da primeira série, independentemente da idade [...]” e “preparar para o trabalho os alunos da 8ª série, através de cursos profissionalizantes [...]” (MACIEL; BRAGA e RANUCCI, 2013 p. 30). Visava o atendimento à comunidade mais carente da cidade. O projeto foi implantado na Escola Municipal Roberto Turbay, localizada no setor 10 da referida cidade<sup>3</sup>. No início de sua criação, o grupo de pesquisa deu suporte necessário e orientação para todos os envolvidos Maciel, Braga e Ranucci destaca (2013, p. 62):

Orientamos a organização curricular e realizamos toda a organização do turno sociocultural-profissionalizante e orientamos os professores para o trabalho sob a nova perspectiva. Preparamos e realizamos cursos de formação durante o ano inteiro para a coordenação pedagógica e para os monitores; reunimos sistematicamente com os pais, inclusive, na casa destes; do mesmo modo como diariamente nos reunimos para avaliar o andamento do projeto.

Observa-se que houve um planejamento, um acompanhamento na preparação da comunidade escolar para o novo modelo de ensino que ali se configurava, como também um avaliar contínuo durante o processo desse projeto que tinha como princípio basilar o conceito de politecnia (MACIEL, BRAGA e RANUCCI, 2013p. 25-26). Politecnia refere-se ao processo de formação do indivíduo de forma integral nos aspectos do equilíbrio, da habilidade, da racionalidade, da sociabilidade e sensibilidade, sob esses pressupostos, demonstra-se então uma educação voltada ao desenvolvimento completo das faculdades humanas (MACIEL, 2013).

---

<sup>3</sup> Para a execução da nova proposta de educação no município, a Secretaria Municipal de Educação contratou a consultoria do Dr. Antônio Carlos Maciel, professor da Universidade Federal de Rondônia, para elaboração do projeto e assessoria junto à escola.

Essa proposta educacional, de acordo com seus idealizadores, foi concebida com os princípios teóricos-metodológicos da pedagogia histórico-crítica, que concebe a valorização do conhecimento sistematizado (SAVIANI, 1989) e sob os pressupostos da Educação Integral Politécnica. O termo politecnia tem origem na concepção marxiana de educação, para Marx (1983, p. 60):

Por educação entendemos três coisas: 1. Educação intelectual; 2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; 3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes ao manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

Na busca pela superação das relações sociais capitalistas, Marx define esses três conceitos para a formação humana, que fundamentam a concepção da referida educação, tendo como primeiro princípio, o intelectual, baseado na obtenção dos conhecimentos científicos e culturais, no intuito de opor-se à alienação e desumanização, relativo ao processo de socialização e de construção da evolução do homem, como um ser que aprende a sua condição de ser da natureza daquele que não vive da exploração do trabalho do outro e nem aceita ser explorado. O segundo princípio envolve a educação corporal através das atividades físicas, esportivas; e o terceiro princípio de educação voltado ao tecnológico que compreende o conhecimento do processo de produção através do trabalho, na iniciação da criança ao manuseio dos mais variados recursos da tecnologia. Posteriormente Marx substituiu o termo tecnológico por politécnico.

Para implantação do projeto a escola Roberto Turbay passou por uma reforma em todas as suas dependências. Quanto à oferta da matrícula, a norma era clara, era necessário ser integral, onde a condição era a permanência do aluno na escola no horário de almoço, pois como afirma Maciel (2016, p. 23) “[...] a educação politécnica não pode ser efetivada senão em turno integral [...]”. Para a formação das turmas, realizou-se um diagnóstico a fim de identificar as preferências

dos alunos nessas atividades. As turmas que primeiro se formavam eram aquelas que já faziam parte da realidade dos alunos (MACIEL, BRAGA e RANUCCI, 2016 p.79-80):

Assim, no campo dos desportos, a modalidade futebol, tanto feminino quanto masculino, foi a mais procurada em detrimento de vôlei e basquete, por exemplo. No campo da cultura artística, o teatro e a dança tiveram preferência em relação ao canto e a pintura, embora adesão mesmo tenha se dado na capoeira, uma expressão da cultura popular, que envolve dança, canto, arte marcial, música, história e formação étnica brasileira.

Na seleção das oficinas fica claro que a preferência dos alunos se aproxima mais das situações que vivenciam em seu cotidiano. Em relação ao currículo desta nova modalidade de ensino, Maciel, Braga e Ranucci (2016, p. 86) afirmam que:

A terceira prova factual do princípio da politecnicidade veio em decorrência da integração curricular, conforme se pode comprovar nesta seção, planejada para proporcionar não somente a atividade em si, mas um conjunto de ações pedagógicas, cujo objetivo era colocar o discente frente a questões sociais, de formação ampliada e, no limite, visualizar e associar instruções e práticas, recebidas naquelas atividades, aos conteúdos do ensino regular.

Neste modelo de educação integral, o currículo se estruturou na junção do conhecimento formal e dos conhecimentos socioculturais profissionalizantes, oportunizando a ampliação do tempo a mais na escola com atividades culturais, com “ênfase às artes plásticas, à dança, à música, ao teatro e à computação gráfica” (MACIEL, BRAGA e RANUCCI, 2013 p. 33), de esporte e de educação voltada para a saúde.

Os autores enfatizam ainda a organização da distribuição das áreas de desenvolvimento integral do turno sociocultural profissionalizante, referente ao “reforço escolar” como um meio de oportunizar o acompanhamento pedagógico individualizado focado nas dificuldades de aprendizagens daquele aluno com histórico de repetência. Incluía nessa organização a “ética, cidadania e formação profissional” para que os alunos da “8ª série quer em função das

necessidades do mercado de trabalho" [...], tenham acesso à qualificação profissional mediada pela "informática e inglês" (MACIEL, BRAGA e RANUCCI, 2013, p. 32). Compreendendo que o objetivo da ampliação das atividades escolares era priorizar aprendizagens significativas promovessem uma formação completa do aluno.

### **3 Currículo na perspectiva da integração curricular politécnica**

Entendo a educação como um direito de todo cidadão, cabe ao Estado garantir uma escola pública de qualidade, que possibilite ao indivíduo a capacidade de percepção, de ação e de transformação da sua realidade. Para isto, a escola deve ser um espaço democrático de inclusão, que possibilite aos filhos das camadas populares as mesmas oportunidades no conhecimento sistematizado, propondo uma educação voltada para o desenvolvimento humano em todas as suas dimensões, que vá além dos conhecimentos disciplinares. O currículo pensado nessa perspectiva e que viabilize a formação integral do indivíduo, como também o direito à cultura, ao esporte, ao lazer e ao lúdico, está baseado na concepção de Marx sobre a importância da formação omnilateral do indivíduo. Na construção de sua obra, o teórico destaca, segundo Frigotto (2014, p. 3) que até o momento atual a história humana:

[...] se desenvolveu sob a dominação de uma classe social sobre outras, cindindo o gênero humano e violentando a maioria dos seres humanos mediante diferentes formas de exploração e alienação – escravismo na antiguidade, escravismo e servilismo no modo de produção feudal e a compra e venda da força de trabalho sob o capitalismo.

Marx demonstra que a exploração humana é decorrente de um processo histórico inerente ao modo de produção capitalista, sendo o trabalho uma atividade necessária a todos, ligado à produção e reprodução humana, e a educação. Marx menciona que está "na emancipação do proletariado a emancipação de toda a humanidade" (MANACORDA, 2010, p.41). A superação da alienação e das formas



opressivas geradas pelos modos de produção capitalista “não resulta de uma abstração, mas da práxis humana (relação dialética entre teoria e prática, pensamento e ação) em todas as esferas da vida social” (FRIGOTTO, 2014, p. 3). Essa práxis revolucionária configura-se na realidade concreta distinta das relações sociais de exploração, indispensável para o estabelecimento de outras relações sociais de dominação de uma classe sobre a outra.

O autor aponta que a formação humana omnilateral citada neste estudo, levará a supremacia da classe trabalhadora. A omnilateralidade é definida por Manacorda (2010, p. 94) como o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação”. O cidadão inserido no processo educacional pautado em um caráter multidimensional, que se contrapõe à concepção de uma educação unilateral baseada apenas numa formação voltado aos conhecimentos visando atender às necessidades do mercado capitalista, estará preparado para uma participação responsável na vida social e aos novos desafios da atualidade.

O currículo sob os pressupostos de uma educação politécnica necessita ser integrado (além de trabalhar os conhecimentos sistematizados), trabalhando também a realidade do aluno, a cultura, a arte, o esporte, os valores, promovendo uma formação completa e permanente exercício de cidadania. Uma educação que possibilite o desenvolvimento de suas potencialidades, preparando o indivíduo para o trabalho, assegurando a percepção de que está inserido em uma sociedade dividida em classes. Neste currículo, as atividades culturais não podem ser consideradas apenas como atividades disponibilizadas em horário contrário da aula em que se estudam os conteúdos da base diversificada, mas sim como conhecimentos escolares que poderão ser integrados aos conhecimentos organizados sistematicamente. Ao formularem as bases epistemológicas da concepção de educação

integral politécnica, Maciel e Braga (2007, p. 61) ressaltam quatro dimensões indissociáveis:

A cognoscibilidade como desenvolvimento das dimensões lógico-cognitivas (onde o conhecimento científico e tecnológico seja determinante); a habilidade, enquanto expressão de capacidades psicomotoras e físicas onde o esporte e a formação profissionalizante constituam suportes fundamentais); a sensibilidade como potencialização de todos os sentidos (onde a música, a dança, a literatura, o teatro e as artes visuais, gráficas e plásticas tenham lugar privilegiado); e a sociabilidade enquanto efetivo exercício político da práxis social (onde a cidadania participativo-transformadora, a ecologia humana crítica e a saúde tenham prioridade).

Nesta proposta de educação, a escola deve ser um meio que possibilite um ensino de qualidade, devendo ser um espaço motivador e integrador que vá além da interdisciplinaridade, priorizando a integração curricular baseada em um processo de desenvolvimento, associado ao equilíbrio da racionalidade, habilidade, sensibilidade e sociabilidade. Em uma educação integral em que o currículo viabiliza a integração entre as disciplinas e os laboratórios de música, teatro, dança, informática, capoeira e outros, o ensino terá subsídios para formar indivíduos em sua totalidade, em todas as múltiplas dimensões do conhecimento cultural e cognitivo. Sob estes pressupostos de educação integral politécnica, a escola poderá realmente possibilitar o desenvolvimento completo do aluno para que o mesmo, como cidadão, tenha consciência da necessidade de romper com a situação de exploração advinda dos meios de produção mercantilista de uma sociedade marcada pelo capitalismo, tornando-se um ser emancipado historicamente.

### **Considerações finais**

Foram demonstradas nesse estudo diversas teorias pedagógicas e o tipo de currículo que cada uma apresentava, com suas ideologias, objetivos e conhecimentos na formação do tipo de cidadão que se queria para atender as demandas da sociedade vigente. Verificou-se então, diante da análise dos princípios curriculares, a importância dos

conhecimentos que ali deverão conter. Como na Pedagogia tradicional que o currículo era composto por um conjunto de disciplinas que visava somente o desenvolvimento intelectual; na Pedagogia Nova, viu-se que o conhecimento parte do interesse do aluno, de suas experiências, desvalorizando o conhecimento formal; na Educação Libertadora preconiza que o desvelamento do conhecimento se dá em conjunto, entre professor e aluno, excluindo assim a ação pedagógica e criadora desse professor; já na pedagogia Histórico-Crítica, no ponto de partida do processo de ensino aprendizagem, professor e aluno estão em níveis de desigualdade na compreensão da prática social, e o professor deve estar qualificado para que ao final desse processo educativo, a igualdade possa ser possível.

Diante das experiências pedagógicas de educação integral demonstradas neste trabalho, detectou-se que a maioria apresenta um entendimento de que ampliar o tempo de permanência do aluno no meio educacional está relacionado somente em mantê-las longe das ruas, e as atividades diversificadas que são oferecidas no contraturno, estão desconectadas dos conteúdos. Mas no Projeto Burareiro, foi evidenciado que sua proposta de educação integral está baseada nos pressupostos da Educação Integral Politécnica, em que o tempo disponibilizado a mais na escola representa um meio de oportunidades ao desenvolvimento multidimensional.

O currículo nessa proposta de educação integral demonstra ser integrado, no qual as atividades diversificadas estão integradas ao conhecimento formal e construído historicamente, indo além da visão interdisciplinar, onde o relevante é priorizar os aspectos do desenvolvimento cognitivo, político-social, ético-cultural e afetivos, para assim, possibilitar aos filhos da classe trabalhadora uma formação completa que desenvolva todas as suas potencialidades. Desta forma, essa educação ofertará o acesso a um ensino de aprendizagens significativas e emancipadoras que preparará o aluno para uma participação efetiva na transformação da sociedade.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Integral: texto referência para o debate nacional**. Brasília, MEC, Secad, 2009. (Série Mais Educação)

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010**. Dispõe sobre o programa Mais Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm)>. Acesso em: 15 maio de 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação: **Manual operacional de educação integral 2014**. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 2014.

\_\_\_\_\_. **Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre o Programa Mais Educação, Brasília, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf)> Acesso em: 10 maio, 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria nº 1.144 de 10 de outubro de 2016**. Ministério de Estado da Educação Institui o Programa Novo Mais Educação. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, n. 196, 11 de outubro de 2016. Seção I.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 32ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação Politécnica**. Publicado em 19 de agosto, 2014. Disponível em <https://pt.slideshare.net>. Acesso em 20 de maio, 2018.

MACIEL, A. C.; BRAGA, R. M.; RANUCCI, A.M.C. Projeto Burareiro: politécnia e educação integral a luz da pedagogia histórico-crítica. In: MACIEL, Antônio Carlos; WEIGEL, Valéria Augusta C. de; CIOFF, Lara Cristina; BRAGA, Rute Moreira; FERRAZZO, Gedeli. (Org.). **Gestão da educação integral politécnica: uma proposta para o Brasil**. Porto Velho/RO: Edufro, v. 1, 2013. p. 23-42

\_\_\_\_\_. Memória fotográfica do Projeto Burareiro de Educação Integral: a escola dos sonhos. In: MACIEL, Antônio Carlos; WEIGEL, Valéria Augusta C. de; CIOFF, Lara Cristina; BRAGA, Rute Moreira; FERRAZZO, Gedeli. (Org.). **Gestão da educação integral politécnica: uma proposta para o Brasil**. Porto Velho/RO: Edufro, v. 1, 2013. p. 43-63

\_\_\_\_\_. **Projeto Burareiro de Educação Integral: Original**. 1ª ed. Temática Editora. Porto Velho/RO, 2016.

MACIEL, Antônio Carlos; Braga, R. M. **Projeto Burareiro: politécnia e educação integral à luz da pedagogia histórico-crítica**. In: Santos, N. Alinhavos em ciências humanas. Porto Velho: Edufro, 2007.

MANACORDA, Mário. **Marx e a pedagogia moderna**. ed. 2ª Campinas, SP: Alínea, 2010.

MARX, Karl. Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório. In: Moraes (Ed.). **Marx e Engels: Textos sobre educação e ensino**. Introdução e notas do Editor. São Paulo: Moraes, 1983.

PADILHA, Paulo Roberto; SILVA, Roberto da. (Org.). **Educação com qualidade Social: A experiência dos CEUs de São Paulo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

RAYMUNDO, Ticiane Silva. **CEU: um sonho de qualidade na educação de São Paulo**. Revista Encontro de Pesquisa em Educação, Uberaba, v. 1, n.1, p. 87-96, 2013.

RIBEIRO, Darcy. **A educação e a política**. Carta: falas, reflexões, memórias – informe de distribuição restrita do senador Darcy Ribeiro, Brasília, v. 5, n. 15, p. 11-15, 1995. [Este número também é conhecido com O novo livro dos Cieps].

\_\_\_\_\_. **O livro dos CIEPs**. Bloch, Rio de Janeiro, 1986.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação (SME). **Centros de Educação Unificados: Relatório 2002**. São Paulo: SME, 2003.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 42.832, de 6 de fevereiro de 2003**. Cria os Centros Educacionais Unificados. Disponível em: <[www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/.../DECRETO\\_42832\\_03.doc](http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/.../DECRETO_42832_03.doc)>. Acesso em: 10 outubro 2018.

\_\_\_\_\_. **Portaria n. portaria nº 4.672, de 05 de dezembro de 2006**. Aprova o Regimento Padrão dos Centros Educacionais Unificados – CEUs. Disponível em <http://www3.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em 5 de outubro de 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Autores Associados, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. Companhia editora nacional, São Paulo, 1971. p. 141 e 145.

## CAPÍTULO 04

### A GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO POLITÉCNICA<sup>1</sup>

*Rosely Petri Sarmiento<sup>2</sup>*

#### **Introdução**

A proposta deste artigo é questionar o papel do diretor escolar na perspectiva de estabelecer uma relação entre os interesses da classe burguesa e a escola pública. É sabido que ao longo da história a educação tem servido à manutenção do poder de uma classe e neste contexto o diretor escolar tem se tornado um ator importante na consolidação do projeto liberal de educação, cujo interesse é fragmentar a formação humana, dividindo-a em formação manual e formação intelectual. Assim, aos trabalhadores cabem apenas a formação para o trabalho e à classe dominante os conhecimentos mais elevados.

Na inquietação provocada por tal discrepância, gerada pelos interesses capitalistas, é preciso repensar a escola pública, sua estrutura hierárquica, as relações que ocorrem em seu interior, as atribuições do diretor escolar e os fins da educação, à luz de uma teoria que tem por princípio a socialização de todos os bens e conhecimentos construídos pela humanidade ao longo da história. Sendo assim, as provocações a serem tecidas estarão embasadas em uma proposta de educação politécnica pensada a partir de uma teoria socialista de educação. Portanto, educação politécnica é entendida aqui a partir do

---

<sup>1</sup> Texto adaptado da dissertação do Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Rondônia, com o título: "Desafios da gestão escolar, sob a perspectiva politécnica, frente às políticas de educação integral em Ariquemes-RO", defendida no dia 29/11/2018, decorrente da pesquisa com bolsa do CNPq.

<sup>2</sup> Professora da rede pública municipal de Ariquemes, mestra em Educação pela Universidade Federal de Rondônia e pesquisadora do Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade - CIEPES/UNIR. E-mail: roselypetri@hotmail.com

pensamento marxista, como aquela que possibilita a formação integral do ser humano objetivando sua emancipação.

Para alcançar tais compreensões, o texto contemplará uma breve síntese do conceito de politecnia, apresentação dos impasses presentes nas atribuições do diretor escolar, as perspectivas para a consolidação da gestão escolar politécnica e para concluir, algumas proposições para a gestão escolar no contexto atual para contribuir com a construção de um itinerário em busca da consolidação de uma nova proposta de gestão para as escolas públicas brasileiras.

## **2 Educação politécnica: breve síntese**

Para a abordagem do conceito de Educação Politécnica, sem a pretensão de esgotar essa discussão, vale rememorar o Primeiro Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, em 1867. Nesta ocasião houve o debate de diversas ideias e proposições para a formação dos trabalhadores, advindas dos sindicatos e teóricos da época. Dentre as discussões havia a idealização da escola como oficina de múltiplos ofícios artesanais, em detrimento à superação da formação especializada que segregava o trabalhador. Embora a proposta tenha parecido inovadora para o momento, Karl Marx foi além, para ele a escola deveria primar pela formação intelectual, física e tecnológica, capaz de favorecer o desenvolvimento dos fundamentos científicos de todo o processo de produção, conforme afirma:

Por educação entendemos três coisas: 1) Educação intelectual; 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares; 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX; ENGELS, 2011, p.85)

Ao pensar educação Marx a concebe a partir de uma proposição multilateral, que compreende o ser humano integralmente, superando a separação da formação do trabalho manual e intelectual. Ao final do

congresso sua proposta foi vencedora, no entanto, ao longo da vida, não se dedicou aos escritos sobre os propósitos pedagógicos e sua implementação, daí a ausência de obras literárias neste campo.

No decorrer das décadas de 20 e 30 suas ideias passaram a fazer parte das concepções e planos de educadores soviéticos, dentre esses, destaca-se Nadezhda Krupskaja, esposa de Lênin, que buscou nas ideias de Marx, Engels e Lenin as referências para suas proposições pedagógicas. Dentre suas defesas estavam: o fim do analfabetismo na União Soviética, a formação onmilateral de crianças e jovens, por meio de uma educação gratuita e obrigatória até os dezesseis anos; direitos iguais para homens e mulheres, meninos e meninas; e, a construção de uma sociedade sem classes (LODI-CORRÊA, 2018).

Conforme afirma Machado (2020, p. 7):

N. Krupskaja se notabilizou pelas importantes contribuições no desenvolvimento da teoria pedagógica socialista, particularmente na questão do ensino politécnico. Seu interesse se dirigiu para o detalhamento da organização do processo pedagógico, discutindo o papel das relações interdisciplinares, as conexões entre os fenômenos naturais e sociais, a relevância da utilização da experiência pessoal dos alunos na assimilação crítica do conhecimento, a importância do trabalho desenvolvido fora da sala de aula, as características e condições para a realização de trabalho verdadeiramente coletivo no plano escolar.

Fica observável que seu interesse não era o simples treinamento profissional, mas ambicionava futuras conquistas em vista da formação completa do ser humano e conseqüentemente de uma nova sociedade de caráter socialista. “Na sociedade socialista, a escola pública teria sua função social redefinida e não se justificaria a sua omissão diante das exigências do desenvolvimento político e social da nova sociedade” (MACHADO, 2020, p. 8). Para isso, a formação humana deveria romper com as ideias burguesas, que em seu interior desprezava a formação integral da classe trabalhadora, a dialética entre teoria e prática e a ligação entre escola e vida. Nesta perspectiva, para Krupskaja a escola do trabalho deveria superar o ensino artesanal e voltar-se para os



conhecimentos científicos e tecnológicos, necessários à transformação da matéria de trabalho e do próprio homem.

Aspirava ainda, uma escola voltada às práticas saudáveis de boa alimentação, higiene, ar puro, exercícios físicos e roupas adequadas. Com estímulos dos sentidos para o desenvolvimento da criatividade, da arte, da língua e o respeito às individualidades. “Ela desejava garantir a todas as crianças a escola que a classe dominante tinha acesso” (LODI-CORRÊA, 2018, p. 242).

Tratava-se de uma educação capaz de emancipar a classe trabalhadora com condições de liderar a vida coletiva e social, por meio dos conhecimentos e vivências do homem com a natureza, o trabalho, a política, a economia e a vida social. “Neste sentido, a educação politécnica era, ao mesmo tempo, um meio de elevar o nível de educação e formação das novas gerações...” (MACHADO, 2020, p. 9). Assim, a educação era concebida na União Soviética a partir de Krupskaja como aquela capaz de formar o trabalhador integralmente, contemplando a formação para o trabalho, a formação intelectual, física e artística; a formação de meninos e meninas, homens e mulheres; uma educação capaz de elevar a classe trabalhadora às mesmas condições de formação da burguesia e dar novas perspectivas para as futuras gerações, a partir da ideia de uma sociedade sem classes.

No Brasil, a proposta marxista de educação ficou mais evidente na década de 80, a partir da pedagogia histórico-crítica de Demerval Saviani e de suas contribuições no campo da política de educação. Desde então, suas proposições têm servido aos educadores como referência frente às concepções pedagógicas propostas pela burguesia à classe trabalhadora, as quais vem massificando o povo brasileiros a uma condição de servidão, própria de uma sociedade escravocrata que busca alienar o povo em vista dos interesses econômicos da classe que o domina.

De acordo com o professor Saviani (2011), a educação deve produzir em cada pessoa a humanidade que é construída historicamente

e coletivamente, por meio da socialização do saber sistematizado do conhecimento científico, pois “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). Pois assim como os meios de produção estão sob a tutela de uma minoria exploradora, da mesma forma estão os conhecimentos mais elevados, resguardados à uma minoria de privilegiados.

Ao que tange às experiências regionais, mais especificamente ao norte do Brasil, vale destacar o Projeto Burareiro de Educação Integral, idealizado pelo professor Antônio Carlos Maciel, da Universidade Federal de Rondônia, implantado no município de Ariquemes-RO em 2005, o qual, à luz dos escritos de Marx, traz em seu projeto a politecnicidade como princípio fundamental. Para Maciel (2013, 2016), o conceito de politecnicidade em Marx não está relacionado apenas à formação técnica, ou seja, a formação exclusiva para o trabalho, como alguns liberais da educação a concebe, ao contrário desta compreensão, a formação tecnológica é apenas uma das dimensões da concepção marxiana de educação, a qual também envolve a educação intelectual e corporal, conforme afirma (MACIEL, 2013, p.134):

Politecnicidade, portanto, é o princípio pedagógico que se fundamenta na concepção de que o homem é um ser histórico-cultural, constituído a partir de sua práxis social (na qual o trabalho é o fundamento determinante e a consciência sua expressão mais acabada), cuja consequência é o desenvolvimento potencial de suas múltiplas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais, numa palavra, é o desenvolvimento de sua humanização integral

Assim, a partir das contribuições dos autores supracitados fica observável que a formação tecnológica presente em muitas propostas da educação brasileira diz respeito apenas à preparação para o trabalho (MARX; ENGELS, 2011; LODI-CORRÊA, 2018; MACHADO, 2020;

SAVIANI, 2011; MACIEL, 2013, 2016), uma estratégia importante para a manutenção da superestrutura à qual está subordinada.

Do mesmo modo, à luz das discrepâncias sociais, as ideologias políticas e econômicas dominantes se instauram no campo da educação pública com falsas promessas de educação de qualidade para os mais pobres. Porém, a usa como manutenção do próprio poder, formando seu exército de mão de obra sob o argumento de formação para o trabalho como premissa para dirimir os problemas econômicos e sociais do país. Seu objetivo final é formar uma massa de trabalhadores alienados e nesta estrutura fica evidenciado o papel do Estado que legitima a presença de tais ideologias ao se comportar como aparelho dessa alienação (ALTHUSSER, 1970), propiciando o alcance dos objetivos econômicos de uma pequena parcela da sociedade que detém o poder financeiro do país.

Todavia, se por um lado há uma minoria preocupada em satisfazer seus interesses por meio da formação de uma massa “idiotizada”, formando trabalhadores para um mercado explorador; por outro lado há aqueles, os quais sabem, que é preciso romper com o tecnicismo, o economicismo e alcançar uma educação unitária, omnilateral e politécnica<sup>3</sup> que possibilite a todos os homens e mulheres as mesmas condições de progredirem intelectualmente e socialmente. Nesta perspectiva, a escola é concebida como um espaço de lutas (DUARTE, 2012) e nesse contexto as concepções pedagógicas duelam em vista dos interesses de suas classes.

---

<sup>3</sup>Por unitária se entende uma educação pública gratuita, com qualidade e oportunidade a todos, sem privilégios de classe e o monopólio burguês sob os bens culturais e científicos, sendo esses socializados igualmente; omnilateral, por ser integral ao contemplar o ser humano em todas as suas dimensões; e politécnica, que seja capaz de desenvolver os aspectos manuais e intelectuais, rompendo com a dicotomia instrução profissional e geral (MANACORDA, 2010), (FRIGOTTO, 2006), (SAVIANI, 1989), (MACIEL, 2013).

### **3. Gestão escolar: impasses e perspectivas**

Diante do modernismo excludente marcado pela exploração do trabalho humano, fruto dos interesses da classe dominante, a escola acaba por corroborar com a produção das mazelas sociais ao reproduzir o antagonismo presente na sociedade, que se desenvolve por meio de uma formação fragmentada, acentuada pela simples preparação para o trabalho e a negação da formação integral da pessoa.

O principal fator dessa situação se dá pela mercantilização do trabalho humano, uma vez que o homem não produz para sua subsistência e auto realização, mas para o capitalista, de modo que sua força de trabalho é vendida e explorada devido à ausência de consciência nesta relação de produção e exploração denominada por Marx (2004) como “mais valia”, a qual o aliena, uma vez que lhe falta a consciência precisa. Desse modo, “consume-se ou usa-se a força de trabalho de um homem fazendo-o trabalhar, tal como se consome ou usa a máquina fazendo-a trabalhar” (MARX, 2004, p.64). Assim se justificam a presença de determinadas teorias liberais de educação, pois é preciso preparar seu exército de mão de obra.

Nesse sentido, administrar a escola pública objetivando a emancipação humana requer a superação de tais teorias. Para contrapor é preciso a formação de consciência e o rompimento com os métodos e técnicas provindos do campo empresarial, os quais são próprios das teorias burguesas da administração e estão profundamente arraigados no modo como se tem pensado a administração da escola pública, a organização do trabalho educativo e seus propósitos. Situação gerada pela carência de teóricos da educação dedicados a estudar as especificidades da administração escolar, o que tem provocado sucessivas transposições do pensamento empresarial para a educação.

Diante dessa contradição, Rosar (2012) vem nos provocar: afinal, a administração da escola pública é um problema de ordem educativa ou

empresarial? É oportuno pensar sobre este questionamento, pois enquanto a empresa visa o lucro, uma especificidade própria do capitalismo, a escola deve almejar a formação humana em todas as suas dimensões. Rosar (2012, p.26) ainda destaca, que:

A administração como fenômeno que é geral, já identificado na organização social dos povos mais antigos, manifesta-se de forma específica nas sociedades em que o modo de produção é o capitalismo. O modo de produção capitalista tem como objetivo a acumulação do capital e como efeito a sua reprodução ampliada, o que decorre do modo como são organizados os seus componentes: os meios de produção e a força de trabalho.

A autora segue afirmando que o fato da administração escolar não possuir um corpo teórico próprio com seus conteúdos e métodos faz com que os teóricos da administração escolar busquem como referência as teorias da administração de empresas, transpondo para a escola os princípios e a operacionalização no processo educacional “na tentativa de validar as suas proposições teóricas em “bases científicas [...] de tal forma que ela possa alcançar padrões de eficiência e racionalização, já alcançados em outras organizações e, especialmente, pela empresa (ROSAR, 2012, p. 64).

No entanto, essas teorias não conseguem dar respostas precisas para os desafios da escola pública, pois os propósitos empresariais não contemplam os problemas e o verdadeiro objetivo da educação, que é a formação humana em sua totalidade.

Paro (2015) vem corroborar com Rosar (2012) ao apontar que no Brasil há diversas pesquisas sobre a administração ou gestão escolar, porém, há “relativa escassez, no âmbito das investigações, sobre a realidade escolar no Brasil, de estudos e pesquisas a respeito da natureza e do significado das funções do diretor de escola à luz da natureza educativa dessa instituição” (PARO, 2015. p.21). Nesse sentido, o aspecto administrativo se sobrepõe ao objetivo final do processo educativo, que é a aprendizagem como fator preponderante da qualidade da

educação. Desse modo são geradas as contradições entre o ato de administrar e o caráter político pedagógico da escola.

Logo, o grande desafio da escola pública atualmente é romper com tais interesses e com as ideologias hegemônicas que têm monopolizado o conhecimento visando a produção capitalista e o seu lucro. Essa afirmativa é justificada pelas crescentes concepções pedagógicas de viés puramente econômico, como a Educação Empreendedora e a Escola de Qualidade Total, presentes em muitos currículos das escolas brasileiras, desde a educação infantil até a pós-graduação. A esse respeito, Frigotto (2010) discorreu muito bem ao elaborar a teoria do capital humano<sup>4</sup>.

Outro aspecto a considerar são os modelos e métodos de produção, como o taylorismo/fordismo, os quais além de influenciar a formação da pessoa, têm permeado a práxis de muitos diretores, a organização administrativa da escola e o processo de ensino e de aprendizagem, transformando o cotidiano e os fins da educação, uma vez que a escola é concebida como uma organização empresarial cuja função do diretor é administrar os recursos financeiros e humanos, cabendo ao coordenador pedagógico gerenciar o currículo e ao orientador educacional garantir o bom relacionamento entre a escola, pais, alunos e professores. De tal modo, os alunos e suas famílias são concebidos como a “clientela” da instituição.

A escola administrada nos moldes das empresas passa a ser caracterizada pela divisão do trabalho em hierarquia piramidal; pelo estabelecimento de metas; organização de equipes onde o trabalhador da educação é forçado psicologicamente a cooperar na busca por

---

<sup>4</sup> O conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, investimento no “fator humano” passa a significar um determinante básico para aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (FRIGOTTO, 2010, p. 51).

premiações ou reconhecimento; exigência de maior fiscalização por parte dos diretores, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais, em detrimento ao cumprimento das tarefas em um determinado tempo e controle das ações. Contudo, fica evidenciado que este modelo de administração não serve para a escola pública, pois sua presença vem reforçar a competitividade, a individualidade, a divisão, a exclusão, a exploração do trabalhador e as conspécções mercadológicas.

É certo que o diretor escolar deve se ocupar igualmente do que é próprio da administração educacional e do que é próprio do processo de ensino e de aprendizagem, à luz de uma teoria da educação que dialogue com as tarefas da administração e com os propósitos reais da educação. Porém, é evidente que as teorias científicas da administração não contemplam a formação humana e isso vem demonstrar a sua ineficiência no campo educacional. E mais, uma vez que administrar supõe utilizar os recursos de modo racional para a realização de determinados fins, isso cabe à educação?

A racionalização pode desumanizar os homens e cuidados com certos discursos e modismos que chegam à educação, são necessários. É preciso ler o que está nas entrelinhas, pois o capitalismo tem se transfigurado de tal forma que vem persuadido muitos ouvidos atentos. O discurso de desenvolvimento com justiça social é um deles, o chamado neodesenvolvimentismo, que, de acordo com Montañó (2015), tem fomentado a “autorresponsabilização” dos sujeitos e a “desresponsabilização” do Estado, ou seja, trata-se da minimização da tarefa do Estado com as políticas sociais ficando sob a responsabilidade dos sujeitos organizados e em parcerias com o terceiro setor a tarefa de encontrar a solução dos problemas.

Nestas circunstâncias, torna-se muito comum a parceria da escola entre as instituições privadas, ONGs, pessoas físicas e até mesmo políticos oportunistas. Trata-se de uma faceta do neoliberalismo, e nesta lógica são justificadas a terceirização da educação, a descentralização, a

privatização de alguns setores e até mesmo a presença de projetos associados ao trabalho pedagógico intitulados como educação empreendedora, tudo fomentado pela lógica da incapacidade do Estado em gerir o bem público.

A estratégia neoliberal é incorporar ao seu discurso, de forma escamoteada, conceitos utilizados historicamente pela esquerda a fim de convencer e persuadir uma grande massa. No entanto, na prática, o resultado é a geração de mais pobreza para muitos e mais riqueza para poucos (MONTAÑO, 2015). Nesta realidade social antagônica a escola é um espaço dessas contradições e nesta perspectiva, um diretor atento, conhecedor do seu papel social e político é capaz de fazer transformações significativas na busca pela minimização ou até mesmo a superação de tais ideias hegemônicas que tem se mostrado tão inofensivas, porém, o fim é sempre a manutenção do poder de uma classe.

Diante do exposto, pode-se concluir que o maior desafio para o diretor escolar nos tempos atuais é saber ler os interesses que se escondem nas entrelinhas das sedutoras promessas de educação de qualidade para todos. Para tanto, é preciso estar disposto a ser um pesquisador da realidade social, um estudioso assíduo com profunda compreensão teórica e desenvolver a capacidade de mobilização dentro do espaço escolar, a fim formar consciência e unir forças em prol de interesses coletivos.

#### **4 Gestão Escolar e Educação Politécnica**

Após reflexão sobre os principais desafios presentes na gestão escolar e apresentado inicialmente o conceito de educação politécnica, entendida aqui como uma formação multilateral, capaz de promover o desenvolvimento de todas as potencialidades humana, é possível agora pensar sobre o conceito de gestão escolar no intuito de



romper com as ideias presentes no senso comum quanto à figura do diretor escolar e suas atribuições.

Dentre as definições encontradas nos dicionários de língua portuguesa, a palavra gestão diz respeito ao ato de governar, administrar, gerir ou dirigir negócios públicos ou privados. Quanto ao termo escolar, como o próprio nome evidencia, refere-se à escola; nesse sentido, pode-se afirmar que gestão escolar diz respeito ao ato de administrar ou gerir a escola, compreendida como um negócio público.

Para Minto (2012), a terminologia "gestão escolar" que substituiu a expressão "administração escolar" desde a Constituição de 1988, veio firmar o papel do diretor escolar em uma condição de passividade, sendo apenas um cumpridor de tarefas hierarquicamente definidas, como bem explica (MINTO, 2012, p.181-2):

Nesse caso, a ideia de "gestão" designaria uma gestão técnica da educação, isto é, supostamente desvinculada do seu caráter político e orientada exclusivamente pelos critérios econômicos da gestão, tais como: gestão de receitas e despesas, redução dos custos, aumento da proporção entre alunos e professores, aumento da "produtividade" da escola. Em outras palavras, o uso do termo "gestão" sugere uma separação entre a concepção e a execução das atividades relativas à administração escolar, de modo que o "gestor" passa a ser encarregado apenas da execução de determinações hierarquicamente superiores, advindas dos responsáveis pela tomada de decisões, transformando-se numa espécie de trabalhador alienado que apenas segue receitas prontas, não podendo participar de sua concepção/elaboração.

O autor ainda explica que tal terminologia, "gestão escolar", vem afetar diretamente a concepção de gestão democrática, a qual foi alvo das discussões que antecederam o documento final da Constituição de 1988, entre setores da educação pública e privada. Ao final, as instituições privadas ficaram desobrigadas de adotarem o princípio democrático e a falta de um conceito de gestão democrática tem gerado grandes deturpações ficando suscetível às incompreensões, manipulações e às más intenções.

Tal situação, mesmo com a LDB, Lei 9394/96, não teve grandes mudanças, pois o conceito de democracia não é evidenciado deixando

para os sistemas de ensino definirem as normas de gestão democrática a serem aplicadas nas instituições públicas e excluindo as instituições particulares deste cumprimento, conforme está disposto no artigo 14. Nesta mesma Lei 9394/96, impera o caráter tecnicista para o cargo de diretor exigindo formação específica e técnica para tal, o que impede a participação de outros profissionais do coletivo de serem escolhidos como diretores.

Colares (2003) vem aprofundar a reflexão sobre a concepção de gestão escolar ao relacionar as ideias e práticas que tem norteado a ação do diretor dentro da escola apresentando três modelos de gestão escolar a partir de algumas características básicas, classificando-as como: gestão autoritária, gestão pseudodemocrática e gestão democrática.

Por gestão autoritária, Colares (2003) compreende aquelas gestões onde o diretor toma todas as decisões isoladamente determinando as ações, como serão realizadas, os prazos e os respectivos responsáveis por executá-las. "Evidentemente, o diretor não age de forma autônoma e à margem da lei, mas julga-se o maior responsável pela sua aplicação" (COLARES, 2003, p. 84), adotando uma postura de quem tudo sabe, ignorando o pluralismo de ideias e centralizando todas as decisões em si mesmo.

Neste modelo de gestão, o autor (COLARES, 2003) adverte que a centralização é o princípio básico e pode estar presente até mesmo na prática de diretores que foram escolhidos democraticamente pela comunidade escolar, mas na realidade não passa de um cumpridor de tarefas externas e propositor de regras internas.

Na gestão pseudodemocrática o diretor atua no meio termo, não é autoritário, mas não é democrático. Não é um controlador por excelência, embora faça o uso de acordo com as necessidades, e sua ação está voltada aos problemas administrativos, à resolução de problemas ocasionais e prestar esclarecimentos (COLARES, 2003).

É comum também, fazer uso de regulamentos e conceber a participação da comunidade como uma simples ação que é parte do processo burocrático e não parte vital da coletividade. É recorrente nessa classificação, diretores que se eximem de suas responsabilidades, o chamado *laissez-faire*<sup>5</sup>, dando carta branca aos demais membros da equipe gestora ou deixando a escola sem direção, funcionando sob a responsabilidade dos professores e outros membros.

Tal situação faz com que ele perca a identidade de autoritário, mas isso não significa que o coletivo participe das decisões, pois é comum deixar que determinadas pessoas ou grupos de pressão cumpram ao “pé da letra” as determinações de instâncias superiores sem ao menos passar pela discussão interna e coletiva.

Quanto à gestão democrática, sua grande característica está na participação e “crescente envolvimento da comunidade escolar na tomada de decisões, no acompanhamento e na fiscalização de todo o processo de gestão, visando à melhoria das condições gerais que dizem respeito a todos” (COLARES, 2003, p. 87). Nesse modelo os interesses coletivos estão acima das vontades particulares e não depende de decretos e atos jurídicos para que o processo democrático funcione, pois é parte da prática social dos que nela estão envolvidos. Nesse aspecto, a participação democrática está presente desde a simples informação até a autogestão, considerada como o ápice da democracia (COLARES, 2003).

No contexto apresentado por Colares (2003), Paro (2016) vem contribuir ao chamar a atenção para os perigos das relações hierárquicas verticalizadas, presentes até mesmo nas ditas gestões democráticas onde o diretor é escolhido pelo voto, imperando um modelo piramidal que se estende não apenas na organização estrutural,

---

<sup>5</sup> É uma expressão francesa que significa “deixar fazer”. Símbolo do liberalismo econômico, propõe que a economia não seja controlada pelo Estado, daí advém a expressão: “deixe o mercado fazer”, sem interferir no funcionamento deste, limitando-se apenas a criar leis que protejam os consumidores e os direitos de propriedades.

como também na relação entre diretor e demais pessoas do coletivo. Nesse caso, o diretor é visto pela comunidade escolar, em especial pelos demais trabalhadores que atuam na escola, como um representante do Estado dentro da instituição, uma vez que se ocupa, a maior parte do tempo, em gerenciar as determinações apresentadas pelo sistema. Paro (2016, p. 122) continua explicando também, que:

na estrutura formal de nossa escola pública está quase totalmente ausente a previsão de relações humanas horizontais, de solidariedade e cooperação entre as pessoas, observando-se, em vez disso, a ocorrência de uma ordenação em que prevalecem relações hierárquicas de mando e submissão. O mais alto posto dessa hierarquia é ocupado pelo diretor, verdadeiro chefe da unidade escolar e responsável último por tudo o que acontece aí dentro

Contudo, trata-se de uma autoridade que não tem poder algum, pois está subordinado ao sistema e deve explicações aos seus superiores, o que é próprio dos gerentes. Assim, se justificam as proposições de Minto (2012) e Paro (2016) ao afirmarem que tanto a terminologia quanto a prática exigida do gestor escolar dizem respeito a uma tarefa de gerente do sistema.

Outro aspecto salientado por Minto (2012), quanto à prática do diretor escolar, é que o caráter administrativo e burocrático se sobrepõem às questões pedagógicas, adotando uma ação apenas técnica e administrativa. Por isso, não basta apenas a escolha do diretor pelo voto da comunidade, é preciso uma nova organização administrativa embasada numa concepção social, política e pedagógica capaz de romper com o tecnicismo e a burocracia, próprios de um Estado liberal, como bem afirma Rosar (2012), pois “não existe uma distinção entre burocracia pública e burocracia privada [...] o fenômeno burocrático é um fenômeno especificamente político que resulta das relações de produção capitalista” (p.157-8). Assim se justificam as afirmações de Saviani (2008), ao dizer que “[...] nossa sociedade é capitalista. Em consequência, enquanto isso persistir, uma proposta

educacional de caráter socialista é inviável, não passa de utopia" (SAVIANI, 2008, p.195).

É certo também, que mesmo com tantas contradições, o modelo burguês de democracia presente em nossa sociedade é a brecha por onde se pode entrar para fazer as lutas. Nesse contexto, à luz da educação politécnica, um diretor escolar consciente de seu papel social, diante do que está posto pelo sistema, pode travar algumas batalhas em vista do bem da comunidade, afinal, a escola é um lugar privilegiado de lutas, uma vez que interesses antagônicos duelam nesse espaço (DUARTE, 2012).

Mas, para que a classe trabalhadora obtenha algumas conquistas, faz-se necessário a formação de consciência do coletivo escolar, sobretudo daqueles que fazem parte da equipe gestora, uma vez que a organização estrutural acaba por colocar esses membros como os responsáveis pela escola, ficando os demais subordinados a esses, sobretudo à figura do diretor. Nesse sentido, um diretor escolar com formação social, política, pedagógica e provido dessa consciência, pode tornar o espaço escolar mais democrático em vista de uma formação integral da pessoa humana. A esse respeito, as universidades e outras instituições comprometidas com a formação do seu povo, têm muito a contribuir, pois isso passa também pela formação inicial, ao menos deveria passar.

Além disso, mesmo diante dos impasses vividos pelo diretor, é possível a construção de uma nova identidade coletiva por meio da cooperação, relações horizontais e formação de consciência capaz de contribuir com a superação das alienações impostas, pois a revolução social passa pelo campo educacional, ou melhor, inicia-se, pois não se muda uma realidade sem mudar a consciência. Portanto, o diretor escolar na perspectiva da educação politécnica, é por excelência um estudioso, um revolucionário de consciência e praticante da democracia. São essas as armas e estratégias a serem utilizadas por ele na luta de classes.

Destaca-se ainda, que, o objetivo a ser perseguido sempre será a educação de qualidade para a classe trabalhadora, mas na inviabilidade gerada pelo sistema que aí está, que seja dada a consciência necessária para a compreensão da realidade em que vivem, princípio para as mudanças e novas conquistas sociais. Contudo, se faltar os direitos, que não falte a formação de consciência dentro da escola a partir da análise crítica da realidade, pois ela é vital e libertadora. Isso é fazer educação politécnica.

## **5 Proposições para gestão escolar**

Para iniciar nessas proposições é oportuno buscar na história as experiências que se aproximaram de uma gestão comprometida com a superação das desigualdades sociais, com a socialização do conhecimento científico e com a emancipação humana, possível por meio de uma educação integral que visa o desenvolvimento harmonioso entre trabalho manual e intelectual.

No pensamento anarquista, mais precisamente nas ideias de Ferrer y Guardia, por meio da Escola Moderna, fundada no início do século XX, na França, é possível encontrar a autogestão como princípio basilar para o funcionamento da escola, sendo antiautoritária e assentada no conceito de autonomia. Nesta concepção, a gestão está sob a responsabilidade dos indivíduos que compõem o coletivo, sem a participação do Estado. Quanto sua estrutura física, de acordo com Gallo (in.:FERRER Y GUARDIA 2014, p. 12):

A Escuela Moderna era um local amplo e arejado, com salas bonitas e bem decoradas, espaços múltiplos e pátios externos para atividades ao ar livre. Além disso eram frequentes as atividades fora da escola: visitas a fábricas, passeios pela praia para estudar a geografia local e assim por diante.

Outro aspecto importante apontado por Gallo (1996) é que na escola Moderna a liberdade era o princípio da proposta pedagógica, enriquecida pela verdade, onde a ciência era construída por todos e

distribuída igualmente. Nesse caso, a autogestão estava presente também, no processo de ensino e aprendizagem e envolvia dois níveis, sendo o primeiro a auto-organização dos estudos, contemplando professores, alunos e toda comunidade escolar.

O segundo nível envolvia a aprendizagem sócio-política, que se dava junto ao ensino formal, sendo este o ponto de divergência entre a pedagogia anarquista e as demais tendências pedagógicas que também fizeram uso da autogestão, como o próprio Rousseau que propôs o uso da liberdade para educar, ou seja, neste caso o professor se apresentava como um facilitador do processo de ensino e aprendizagem, de modo que as crianças eram educadas sem direcionamento, porém, Gallo (1996, p. 6) adverte que:

Criar escolas em que as crianças vivam na mais absoluta liberdade é um grande engodo, pois não é essa a situação que elas encontrarão no meio social; ao contrário, estarão imersas num meio em que ou são submetidas ou submetem, onde a liberdade é, portanto, impossível.

Os perigos apresentados por Gallo (1996) podem ser observáveis nas atuais propostas do Movimento Escola Sem Partido<sup>6</sup>, a chamada educação imparcial, que na verdade tem por objetivo violar a liberdade de expressão dos professores em detrimento aos interesses liberais. Neste caso, as advertências do autor ajudam a contrapor tal proposta ao apresentar os perigos da educação não assumir uma postura diretiva e deixar que a sociedade forme politicamente seus indivíduos, sobretudo com o poder que os meios de comunicação têm mostrado ao longo da história ao massificar ideologicamente o povo, sendo esta uma das

---

<sup>6</sup> Movimento iniciado pelo procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib. De acordo com o mesmo tudo começou pelo fato do professor de história de sua filha comparar Che Guevara, um dos líderes da Revolução Cubana, à São Francisco. Para ele tal situação viola a liberdade dos alunos e a neutralidade política e ideológica do Estado. No entanto, há evidências de que Nagib foi membro do Instituto Liberal de Brasília e articulista do Instituto Millenium, ambas instituições tem por objetivo difundir os valores neoliberais. Em um de seus artigos escritos em 2007, o mesmo declara que a educação deveria ser lócus de difusão dos ideais neoliberais, o que contraria suas intenções ao fundar o Movimento Escola Sem Partido, evidenciando assim suas reais intenções (MOURA, 2019).

artimanhas do capitalismo, por se tratar de uma liberdade que visa o individualismo, formando pessoas adaptadas ao *laissez-faire* absoluto, sem se importar com a coletividade e as questões sociais.

Nesta perspectiva, o princípio de autogestão presente na proposta libertária de educação integral não pode ser confundido com as propostas liberais de educação, pois há uma divergência entre elas, de cunho político e antropológico, pois “assumir o homem como um ser complexo, integral, com direito à igualdade e à liberdade leva necessariamente a um confronto político com a sociedade capitalista, que funciona através da alienação” (GALLO, 1996, p.6).

A partir do que é observável nas explicações de Gallo (1996) a respeito da autogestão, no modo como é pensada pela educação anarquista, encontramos em Saviani (2011) a conexão do que apresenta:

a Escola deve desenvolver, por todos os meios, a compreensão e a valorização da vida social. Desenvolver práticas de trabalho coletivo e de autogestão. Contribuir para a formação de uma moral nova (interesses gerais acima dos particulares). Preparar a jovem geração para valorizar e realizar tanto o trabalho manual quanto o intelectual. Proporcionar aos estudantes os fundamentos das ciências (torná-los cultos). Formar especialistas em todos os domínios. É este o sentido da Educação Politécnica: a íntima relação entre o estudo e o trabalho produtivo (SAVIANI, 2011, p. 32-33).

Desse modo, pensar a autogestão como princípio da administração escolar é pensar na superação do perfil do diretor que aí está: de comportamento passivo, cumpridor de tarefas e muitas vezes imparcial, sem posicionamento diante das demandas sociais e políticas. Igualmente, fazendo uma transposição do que Saviani (2011) apresenta sobre o papel da escola para pensar as atribuições do diretor na perspectiva da educação politécnica, é certo afirmar que o diretor precisa desenvolver atitudes de compreensão e valorização da vida social; ser um praticante da democracia, das práticas que estimulem o trabalho coletivo e a autogestão, a fim de superar o individualismo, para que os interesses coletivos estejam acima dos particulares; ser um



estudioso da educação, das teorias pedagógicas, um ser autônomo, fomentador de ações emancipadoras que buscam a formação integral.

É certo que o perfil do diretor escolar está intimamente relacionado à estrutura administrativa em que as escolas se encontram organizadas, e esta estrutura contribui significativamente para o modo como o diretor assume seu papel. Para contrapor, Paro (2016) apresenta um modelo administrativo onde a gestão escolar é compartilhada por um colegiado, denominado Conselho Diretivo, composto por um Coordenador Geral, um Coordenador Pedagógico, um Coordenador Comunitário e um Coordenador Financeiro. A priori, tal estrutura abre precedentes e encaminhamentos para a efetivação da autogestão ao descentralizar as atribuições do diretor por meio do compartilhamento de responsabilidades.

Nesta estrutura, ao Coordenador Geral cabem as atribuições voltadas às relações interpessoais do coletivo e o desempenho de cada sujeito e equipe de trabalho; ao Coordenador Pedagógico a dedicação ao processo de ensino e aprendizagem; ao Coordenador Comunitário, o envolvimento da comunidade escolar com a vida da escola, sobretudo os alunos e suas famílias; e, ao Coordenador Financeiro ficam as tarefas voltadas à aplicação dos recursos financeiros.

Neste Conselho Diretivo, embora cada um tenha maior responsabilidade sobre determinado assunto, Paro (2016) adverte que as decisões devem ser tomadas de forma coletiva, tendo como pauta principal alcançar os fins da educação. Em relação ao poder, este é distribuído igualmente entre os membros, de sorte que todos exerçam o mesmo poder por um período temporário, sendo escolhidos entre os professores da instituição com a participação da comunidade escolar, com critérios estabelecidos coletivamente. Paralelamente ao Conselho Diretivo está o Conselho Escolar, o qual deve atuar como um órgão fiscalizador, dedicando-se a estreitar a relação entre escola e comunidade. Destaca-se ainda a importância de fortalecer e valorizar outras formas de participação visando à qualidade da educação e dos

princípios democráticos, como o Grêmio Estudantil, Conselho de Classe e a própria APP.

A proposta de estrutura administrativa em questão vai ao encontro de uma educação emancipadora, a princípio por contrapor o modelo hierárquico piramidal e fortalecer a democracia. Sendo assim, é integral em sua essência, pois traz os princípios, as práticas sociais e as conquistas humanas no campo da vida coletiva ao preconizar o processo democrático dentro da escola, superando as contradições presentes acerca do conceito de democracia que, segundo Maciel (2013, p.143), é atualmente “o principal empecilho à construção de uma escola pública, qualificada em seus processos educativos e eficiente em seus processos decisórios e organizacionais”, pois a imposição de ideias hegemônicas através do uso da democracia “burguesa” é recorrente.

Porém, vale destacar que mesmo não havendo a efetivação da democracia esperada pela classe trabalhadora, o modelo de democracia posto pela burguesia é ainda o único caminho para as conquistas sociais, o qual pode ser o itinerário para as lutas e possível consolidação de uma nova sociedade. Há que considerar também a importância da formação política e social atrelada ao desenvolvimento da consciência humana, sobretudo na compreensão das relações verticalizadas que desumaniza e compromete a vida coletiva.

Contudo, é preciso pensar a escola como um projeto de sociedade, afinal, ela está inserida em um contexto social, mas qual modelo de sociedade queremos? Esse modelo que aí está não serve, é preciso superá-lo para sobrepujar toda exclusão e mazelas geradas até agora.

Todavia, é fundamental repensar no modo como a escola é conduzida. É certo que ela é parte de um sistema capitalista, mas é nela que podem ocorrer as grandes transformações. Portanto, um diretor consciente pode fazer a diferença dentro do coletivo escolar ao aproximar sua prática de uma concepção de democracia que permite o envolvimento da comunidade nas diversas decisões do cotidiano, na

fiscalização, na garantia dos interesses coletivos sobre os particulares, que rompa com o engessamento da burocracia por meio de estratégias mais democráticas, tanto no aspecto administrativo quanto pedagógico, pois a democracia deve ser entendida como um princípio que precisa permear a prática de todos e chegar até a formação humana, pois se o objetivo é a transformação social, é preciso formar os agentes dessa transformação, dando-lhes a consciência necessária as quais devem passar pela experiência de cada um.

Deste modo, a escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento das vivências sociais almejadas e há que considerar seu papel social e político como espaço de formação, lutas e conquistas de direitos da classe trabalhadora; uma referência na formação humana e na construção de uma nova sociedade. Contudo, é certo que muitas coisas faltam na escola pública, mas uma coisa não pode faltar, a formação de consciência de classe, pois ela permite compreender os problemas sociais. Igualmente, esses são também papéis de um diretor escolar comprometido com uma educação unitária, omnilateral e politécnica.

## **CONCLUSÃO**

Conforme mostra o estudo realizado, muito são os desafios do diretor escolar, em sua maioria decorrentes das atribuições estabelecidas pelo sistema, em geral, permeada por atividades de ordem técnico-burocrática; uma estratégia de controle que engessa as ações, tolhe a liberdade, a autonomia e a criatividade dentro da escola. Por isso, o diretor escolar, mesmo aquele escolhido “democraticamente”, corre o risco de assumir uma postura de representante do Estado dentro da instituição, pois está ali para cumprir e fazer cumprir determinações, fato que compromete as boas relações no espaço escolar e o alcance dos objetivos da educação, uma vez que suas ações não estão voltadas

prioritariamente à formação integral da pessoa, mas às atividades burocráticas.

Para contrapor esta realidade, a partir dos teóricos da pedagogia socialista, sobretudo daqueles do pensamento marxista, é possível estabelecer algumas proposições para a construção de uma concepção de gestão escolar na perspectiva da educação politécnica. Dentre essas proposições vale apontar algumas práticas desejáveis para um diretor escolar: ser pesquisador da realidade social; estar embasado em uma teoria comprometida com a classe trabalhadora; desenvolver atitudes de mobilização, a fim de formar consciência e unir forças para a conquista de interesses coletivos e, comprometer-se com a formação social e política dos alunos e da comunidade escolar.

Em suma, não pode faltar ao diretor escolar a capacidade de busca pelo conhecimento, de organização e o entusiasmo para realizar as mudanças sociais tão necessárias, as quais começam pela formação integral do ser humano.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1970.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 16 mai. 2020.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa**. Campinas: Autores Associados, 2003.

DUARTE, Newton. Luta de classes, educação e revolução. In: SAVIANI, D; DUARTE, N. (orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012, p.149-165.

FERRER Y GUARDIA, Francisco. **A escola moderna**. São Paulo: Terra Livre, 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

GALLO, Sílvio. Pedagogia Libertária: Princípios Políticos-filosóficos. In: PEY, Maria Oly. **Educação Libertária: textos de um seminário**. Rio de Janeiro/Florianópolis: Achieamé/Movimento, 1996. Disponível em: <[https://www.cabn.libertar.org/wp-content/uploads/2012/06/silvio-gallo\\_\\_pedagogia-libertaria-principios.pdf](https://www.cabn.libertar.org/wp-content/uploads/2012/06/silvio-gallo__pedagogia-libertaria-principios.pdf)>. Acesso em: 13 mai. 2018.

LODI-CORRÊA, Samantha. **Nadezhda Krupskaja: por uma educação revolucionária**. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 10, n. 3, p. 236-244, dez. 2018.

MACHADO, Lúcia Regina de Souza. **A politecnia nos debates pedagógicos soviéticos das décadas de 20 e 30**. Revista brasileira da educação profissional e tecnológica, v. 1, 2020.

MACIEL, Antônio Carlos; BRAGA, Rute Moreira; RANUCCI, Adriana Carneiro. Projeto Burareiro: Politecnia e educação integral à luz da pedagogia histórico-crítica. In.: MACIEL, Antônio Carlos, et al. (orgs.). **Gestão da educação integral politécnica: uma proposta para o Brasil**. Porto Velho: EDUFRO, 2013.

MACIEL, Antônio Carlos; JACOMELI, Mara Regina Martins; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. Planejamento curricular e metodologia da educação integral politécnica: aportes experimentais. In.: MACIEL, Antônio Carlos, et al. (orgs.). **Currículo e metodologia da educação integral politécnica: aportes ao trabalho pedagógico coletivo**. Porto Velho: Temática Editora, 2016.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 2.ed. Campinas: Editora Alínea, 2010.

MARX, Karl. **Salário, preço e lucro**. Trad. Eduardo Saló. Bauru – SP, EDIPRO, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MINTO, Lalo Watanabe. A administração escolar no contexto da nova república e do neoliberalismo. In.: ANDREOTTI, Azilde; LOMBARDI, José

Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (orgs.). **História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. 2.ed. Campinas: Alínea, 2012.

MONTANÕ, Carlos (org.). **O canto da sereia: crítica à ideologia e aos projetos do "terceiro setor"**. São Paulo: Cortez, 2015.

MOURA, Fernanda pereira de. **Escola sem partido: origens e ideologias**. Publicado em 06/02/2019. Disponível em: <https://cienciahoje.org.br/artigo/escola-sem-partido-origens-e-ideologias/>. Acesso em: 13 jun. 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão da Escola Pública**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2016.

ROSAR, Maria de Fatima Felix. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SARMENTO, Rosely Petri. **Desafios da gestão escolar, sob a perspectiva politécnica, frente às políticas de educação integral em Ariquemes-RO**. Universidade Federal de Rondônia, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas: Autores associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro, 1989.

## CAPÍTULO 05

### COORDENAÇÃO DOS PROCESSOS EDUCATIVOS DA EDUCAÇÃO INTEGRAL POLITÉCNICA À LUZ DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL<sup>1</sup>

*Eliane de Araújo Teixeira<sup>2</sup>*

O texto socializa resultado de pesquisa de mestrado, que teve por finalidade caracterizar os processos educativos da coordenação pedagógica da educação integral politécnica a partir dos fundamentos da Psicologia Histórico Cultural.

Como referencial, utilizaram-se os principais representantes da Psicologia soviética (Vygotsky<sup>3</sup>, 2001, 2005, 2007, 2014; Luria, 1990, 2005; Leontiev, 2001, 2004), estudos sobre a educação integral politécnica (Maciel, 2013; 2016;) e, para coleta de dados, a observação participante, no período de seis meses, em duas escolas de tempo integral, no município de Ariquemes-RO.

A produção brasileira consultada que tem como objeto a Educação Integral e direciona a investigação educacional neste campo, tem se restringido a gestão do tempo e organização do espaço escolar, raramente, discutem os processos educativos de uma escola com essa modalidade.

---

<sup>1</sup> Texto adaptado da dissertação “Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a coordenação pedagógica da Educação Integral Politécnica” ano 2017, decorrente de pesquisa com bolsa CAPES 2015-2016.

<sup>2</sup> Professora da Rede Municipal de Ariquemes-RO, Mestra em Educação pela Universidade Federal de Rondônia–UNIR, pesquisadora do Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Educação e Sustentabilidade – CIEPES/UNIR. elianeteixeira\_25@hotmail.com

<sup>3</sup> Adotaremos a grafia, exceto em citações, nestas reproduziremos a forma em que se apresenta nas obras consultadas.

Desse modo, há necessidade da construção de um modelo de trabalho politécnico, em que, ao fazer pedagógico vá além da fiscalização burocrática de registros, que comprovem o tempo de permanência dos alunos na escola, com essa modalidade. É com base nas contribuições da psicologia histórico cultural e da politecnicidade que este trabalho visa essa superação.

O diferencial deste estudo para demais pesquisas já concluídas, está na premissa de que a psicologia histórico cultural contribui não somente para as atividades da sala de aula, mas também, para os processos educativos do desenvolvimento humano. Desse modo, a função escolar fundamental para encaminhamento desses processos, via trabalho pedagógico coletivo, é a coordenação pedagógica.

Partindo dessa premissa, este trabalho busca responder as seguintes questões: de que forma se encontra organizada a coordenação pedagógica das escolas de tempo integral no município de Ariquemes-RO? Quais instrumentos pedagógicos são utilizados pela coordenação pedagógica para avaliar e instrumentalizar juntamente com os docentes a potencialização dos processos educativos?

## **1 Fundamentos da psicologia Histórico-cultural**

Foi nas primeiras décadas do século XX que os proponentes da psicologia histórico cultural, quais sejam, Lev Semenovitch Vygotsky, Alexis Nikolaevitch Leontiev e Alexander Romamovich Luria, despontaram e, sob a coordenação do primeiro, empreenderam uma revisão crítica da história e da situação da psicologia na Rússia e no resto do mundo, objetivando criar um novo modo, mais abrangente, no estudo do psiquismo humano.

Vygotsky buscou nos princípios do materialismo histórico dialético de Engels, uma abordagem que possibilitasse a descrição e a explicação da natureza do desenvolvimento do psiquismo humano, tendo como princípio basilar, a influência biológica e cultural dos processos superiores. Como descreve Luria (2001, p.36):



Os estudos evoluíram a partir da crença de Vigotski de que as funções psicológicas superiores dos seres humanos surgiam através da intrincada interação de fatores biológicos que são parte de nossa constituição como Homo Sapiens e de fatores culturais que evoluíram ao longo de dezenas de milhares de anos na história humana.

Deste modo, o princípio basilar dessa teoria é a concepção de homem, enquanto sujeito histórico e social, que se constitui em uma constante fusão entre o desenvolvimento biológico e a apropriação cultural da atividade humana. Portanto, para Vigotski (2007, p. 13) “o desenvolvimento do psiquismo humano, ao contrário dos animais, dá-se pela capacidade de mediação da atividade humana por meio dos signos e dos instrumentos desenvolvidos ao longo da história da sociedade humana”.

Nesta direção, o autor compartilha dos princípios filosóficos da concepção de homem e natureza de Marx e Engels (2011), segundo o qual, o homem não é apenas um produto do seu ambiente, sendo também um agente ativo no processo de criação deste meio. Marx, entretanto, estava se referindo à capacidade do homem no processo de transformação da natureza por meio da atividade humana. Já que para Marx (1983, p. 297-298) “o homem se diferencia do animal pela capacidade de apropriar-se dos instrumentos já construídos ao longo da sociedade humana e, assim, cria outros instrumentos”. Desta maneira, para Marx a espécie humana, ao contrário dos animais que apenas se adaptam à natureza para garantir sua sobrevivência, apropria-se dos instrumentos histórico-culturais, bem como cria mecanismos para a sobrevivência da espécie.

Assim, a apropriação dos instrumentos histórico-culturais acontece, devido a capacidade humana de apropriação e transformação dos instrumentos construídos historicamente. Logo, o trabalho é ação mediada pela consciência, sendo que os homens trabalham e os animais e as máquinas apenas executam ações.

É com base nessa premissa que, em 'O Capital', Marx (1983a, p. 298) aponta a especificidade do homem ante o reino animal, justamente pela capacidade de se submeter à natureza e de antever seus movimentos pelo trabalho. Afirma que:

Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade.

Por isso, o ser humano é o ser consciente que pode sempre escolher outras finalidades para as ações que compõem seu trabalho. Por possuir a capacidade de transformar a natureza e produzir instrumentos, não somente para sua sobrevivência individual, mas também como garantia à sobrevivência da própria espécie.

Em consonância com Marx, Engels (2000, p. 139) refere que “é precisamente a alteração da natureza pelos homens, e não a natureza enquanto tal, que constitui a base mais essencial e imediata do pensamento humano”. Portanto, uma teia de aranha é uma obra de arte, mas ela não pode ser considerada trabalho por faltar a esta uma direcionalidade, típica do ser humano.

A partir desses fundamentos, os autores da psicologia histórico cultural, entendem, que o trabalho humano é que viabilizou todas as formas de interação e de produção material e simbólica, que se desenvolveu ao longo da história dos homens. Através dele, todo um aparato de instrumentos e signos passou a ser criado, mediando a relação homem-natureza.

Na mesma direção, Leontiev (2004, p. 90) entende que a apropriação e objetivação do conhecimento, ocorre por meio da mediação dialética entre o biológico e o cultural, assim afirma que:

[...] a diferença fundamental entre os processos de adaptação em sentido próprio e os de apropriação reside no fato de o processo de adaptação biológica transformar as propriedades e faculdades específicas do organismo, bem como seu comportamento de espécie. O processo de assimilação ou de apropriação é diferente: o seu resultado é a reprodução pelo

indivíduo, das aptidões e funções humanas historicamente formadas.

Vygotsky chamou esse processo de mediação dos signos e instrumentos dos processos interpsíquico (externo) e intrapsíquicos (interno). Ao introduzir o conceito de signo, mudou radicalmente a ideia de desenvolvimento do psiquismo humano. Contrapôs a ideia naturalizante da psicologia, à época, que via o desenvolvimento por etapas e amadurecimento das funções psicológicas superiores, contribuindo assim para a teoria psicológica da educação.

Segundo esta teoria, as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Duarte (2010, p.47) argumenta que “Um aspecto central tanto em Marx como em Leontiev é o de que os mesmos processos dialéticos que diferenciam a atividade humana da atividade animal são aqueles que produzem a historicidade do ser humano”. Sendo assim, o aprofundamento dos estudos marxistas e a oposição de Vygotsky à psicologia tradicional determinaram à psicologia histórico-cultural.

## **2 Fundamentos da Educação Integral politécnica**

A educação integral politécnica é uma concepção pedagógica posta em prática, a partir do Projeto Burareiro de Educação Integral<sup>4</sup> no Município de Ariquemes-RO, criado em 2005 pelo professor Dr. Antônio Carlos Maciel. Trata-se de uma proposta de educação fundamentada nas ideias de Marx e Engels (2011), disposta nos escritos da Comuna de Paris. Como proposta educacional, esta procura dar ao filho dos

---

<sup>4</sup> Foi esse Projeto que possibilitou aprofundar os estudos sobre a formação humana pela perspectiva marxista e encontrar uma alternativa pedagógica para esta formação, via Escola Pública. Foi esse Projeto, portanto, que possibilitou a criação da Educação Integral Politécnica, a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica e dos estudos sobre o trabalho como princípio educativo, que resultaram na politécnica como princípio pedagógico.

trabalhadores uma educação que vai ao encontro de suas necessidades emancipatórias.

O conceito de educação politécnica, abrange uma formação humana completa, a partir do desenvolvimento cognitivo (intelecto), psicomotor (educação física) e tecnológico (politecnicia) Marx e Engels (2011, p. 85). Maciel (2013, p. 134) define politecnicia como:

O princípio pedagógico, que se fundamenta na concepção de que o homem é um ser histórico-cultural, constituído a partir de sua práxis social (na qual o trabalho é o fundamento determinante e a consciência sua expressão mais acabada), cuja consequência é o desenvolvimento potencial de suas múltiplas capacidades cognitivas, sensíveis, físicas e sociais, numa palavra, é o desenvolvimento de sua humanização integral.

Esta proposta tem em seu diferencial, dos modelos de educação já existentes, a orientação de uma escola pública que seja capaz de promover condições satisfatórias para o pleno desenvolvimento físico, psíquico, social e político dos que a ela tem acesso. A educação politécnica tem como princípio basilar o desenvolvimento das potencialidades humanas, a partir das dimensões da cognoscibilidade, habilidade, sensibilidade e sociabilidade. Maciel (2018, p. 97) ao desenvolver as dimensões da politecnicia, descreve:

A cognoscibilidade como desenvolvimento das dimensões lógico-cognitivas e psíquicas (onde o conhecimento científico e tecnológico seja determinante); a habilidade, enquanto expressão de capacidades psicomotoras e físicas (onde o esporte e a formação profissionalizante constituam suportes fundamentais); a sensibilidade como potencialização de todos os sentidos (onde a música, a dança, a literatura, o teatro e as artes visuais, gráficas e plásticas tenham lugar privilegiado); e a sociabilidade enquanto efetivo exercício político da práxis social (onde a cidadania participativo-transformadora, a ecologia humana crítica e a saúde tenham prioridade).

É importante observar que cada dimensão nas suas particularidades apresente diferenças, há uma complementação entre ambas, que convergem para o desenvolvimento integral humano. Conforme memória fotográfica do Projeto Burareiro de Educação Integral: Original, apesar das condições mínimas de recursos oferecidas

pelo poder público, todas as dimensões da politecnicidade como princípio pedagógico foram aplicadas pelo grupo de pesquisa (CIEPES) com a participação da comunidade.

Ainda segundo Maciel (2016, p.125), “foram diversas as reuniões para convencer a comunidade a acreditar no projeto e apoiá-lo”. Percebe-se que, esta não foi uma tarefa fácil para o grupo, uma vez que havia empecilhos de vários aspectos, dentre eles os políticos que eram contrários ao projeto e as igrejas que restringiam determinadas ações, seguidos dos roubos e furtos a escola.

Pesquisa realizada por Frutuoso (2014) revela que, a equipe da Secretaria de Educação (SEMED), responsável pela execução do projeto, à época, não tinham conhecimentos sobre conceitos fundamentais, como: educação integral, politecnicidade, pedagogia histórico-crítica, além de intersetorialidade e tempo integral.

A interferência política e a falta de conhecimento dos conceitos, foram os principais motivos que levaram o distanciamento entre a possibilidade de uma escola pública igualitária e sua efetivação. Segundo, Frutuoso (2014, p.99-100):

A experiência que inicialmente demonstrou êxito levantou contra si e seus idealizadores questionamentos sobre o modelo proposto, uma vez que essa se baseava no conceito de formação humana completa o que não foi compreendido, causando a substituição da proposta.

Devido a essas divergências, o Projeto Burareiro de Educação Integral foi interrompido e, substituído pelo Projeto Burareiro-Escola de Tempo Integral, a partir da promulgação da Lei Municipal N.1217, de 21 de junho de 2006, consumado a partir de fevereiro de 2007. A experiência posta em prática no período de 2005-2006, trouxe importante contribuição para dimensão pedagógica da Educação Integral, sem perder de vista a cientificidade da pesquisa acadêmica.

Assim, apesar da experiência do projeto de Educação integral ser interrompida drasticamente, pelos motivos aqui citados, o espaço escolar e a comunidade onde foi desenvolvida a experiência é

considerado hoje, um dos mais importantes laboratórios de educação integral no estado de Rondônia. Dentre as pesquisas realizadas destaca-se as dissertações de mestrado, publicações de artigos e livros, ambas reconhecidas a nível nacional. Um legado, para os que lutam por uma escola pública que vai ao encontro das necessidades dos filhos das classes trabalhadoras.

## **2.1 Coordenação pedagógica da educação integral em Ariquemes-RO**

A discussão acerca da gestão pedagógica, contemplada neste trabalho, direciona-se em particular à coordenação pedagógica. Apesar de, não ser o único responsável pelo processo de ensino-aprendizagem na escola, é este profissional que se encontra numa posição centrada nos processos educativos e, em direção as atividades desenvolvidas pelos professores.

Logo, com base na análise dos estudos bibliográficos, sobre a atuação do coordenador pedagógico da escola pública brasileira, e a pesquisa empírica realizada no município de Ariquemes-RO, percebeu-se que este profissional, ao longo dos tempos, tem sido utilizado como massa de manobra para a manutenção do discurso das políticas públicas determinadas pela ideologia dominante.

As discussões a respeito da gestão pedagógica têm produzido cada vez mais, um discurso distante da realidade das escolas públicas brasileira. As responsabilidades impostas ao núcleo da coordenação pedagógica, na maioria das vezes, estão além da capacidade técnica adquirida na formação acadêmica desses profissionais. A responsabilização pela formação continuada de professores, imposta nos últimos anos pelas secretarias de educação como principal atribuição da coordenação pedagógica da escola, é um exemplo.

A organização dos encontros de formação a partir da observação da prática dos professores é vista neste cenário como ações positivas

para reflexão da prática pedagógica. Ao tratar sobre esta questão, Domingues (2014, p. 69) ressalta que:

Na última década, principalmente, observou-se que o discurso da escola como lócus de formação docente rompeu as tarefas acadêmicas e tem sido incorporado pelas políticas públicas que, via de regra, apostam nesse modelo de formação como aquele capaz de promover o desenvolvimento profissional docente na direção das políticas educacionais propostas pelos gestores dos sistemas de ensino, além de oportunizar a economia de gastos decorrentes da formação contínua promovida por meio de cursos fora da escola.

Esse modelo de formação tem como ideário a formação do professor reflexivo, um de seus pilares são os estudos realizados por Donald Schon. Fundamentado na teoria de John Dewey o autor desenvolveu argumentos sobre a epistemologia da prática em contraposição a racionalidade técnica. Pautada pela construção de conhecimentos a partir de um saber-fazer. Essa epistemologia da prática profissional segundo Tardif (2004, p. 255), “indica um conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”

Não se pode negar que o espaço de trabalho, em especial a sala de aula é um campo de conhecimento importantíssimo para o conhecimento científico e, portanto, jamais poderá ser ignorado. Todavia, o conhecimento da prática necessita caminhar por uma via de mão dupla com o conhecimento científico, onde os conhecimentos históricos e sistematizados prevaleçam aos do senso comum. E, para a coordenação pedagógica ser capaz de promover esses momentos, faz-se necessário investir também na formação desse profissional. Uma vez que sua formação acadêmica não é diferente a dos professores. Do contrário correr-se o risco de as discussões da prática continuar a prevalecer sobre o saber sistematizado, tal como vem sendo observado.

Nas últimas décadas o estudo dos conhecimentos científicos na formação inicial do professor tem sido cada vez mais deixado de lado. A validação do conhecimento da prática pedagógica sem

fundamentação teórica tem sido cada vez mais comum no âmbito dos programas de formação inicial e continuada para professores. Distanciando assim os conhecimentos históricos e sistematizados necessários para emancipação humana.

Ao fazer uma análise dos Referenciais Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores. Teixeira (2013, p.18) ressalta que:

A análise das orientações dos documentos evidenciou, além da preocupação com a criação de formas de interferência direta nas práticas educativas desenvolvidas pelos professores nos contextos escolares (como a formação continuada, por exemplo), a descaracterização do papel do professor e a redução do trabalho educativo a um saber-fazer circunstancial. Pautado pela formação por competências e pela prática reflexiva, o discurso oficial defende, ainda, que os saberes relativos ao desenvolvimento profissional docente devem ser aqueles construídos na e pela prática colocando a formação de competências como substituta da formação teórica e acadêmica.

Pautado neste discurso as Secretarias de Educação impõe programas de formação continuada nas escolas. O núcleo da coordenação pedagógica é visto diante disso, como articulador desse processo multiplicador de aprendizagem. A validação do conhecimento, portanto, não segue uma pesquisa criteriosa em fundamentos epistemológicos e sim experiências da prática.

Em defesa deste ideário, Libâneo (2003), destaca que cabe ao coordenador a difícil tarefa de auxiliar o professor no desenvolvimento do trabalho pedagógico, de modo a contribuir com a melhoria da qualidade do ensino, construindo e administrando situações de aprendizagens adequadas às necessidades educacionais dos alunos, por meio da reflexão e da investigação.

A partir da situação apresentada cabe aqui os seguintes questionamentos? O que diferencia a formação do profissional que atua na coordenação pedagógica a dos professores? Quais condições são dadas para atuação do coordenador pedagógico na formação de professores? Os coordenadores das escolas estão preparados para



tamanha responsabilidade? A observação sistemática do trabalho da coordenação pedagógica, durante os seis meses, permitiu responder questões levantadas sobre a coordenação da escola de tempo integral, em especial no que diz respeito ao planejamento integrado, avaliação, acompanhamento pedagógico e instrumentos técnico-pedagógicos utilizados nos processos educativos.

Neste sentido, percebeu-se que a execução do planejamento integrado, tal como propõe o Projeto Burareiro Escola de Tempo Integral, ainda não se concretizou, uma vez que, durante a pesquisa, em nenhum momento houve planejamento a fim de possibilitar a integração das atividades do Currículo Básico, das Oficinas Curriculares e das Atividades Extracurriculares. Entretanto, de acordo com uma coordenadora, as escolas tem tentado se organizar para que essa prática aconteça; porém, o planejamento integrado ainda não acontece devido à sobrecarga de trabalho dosicineiros e da escassez de profissionais.

Ainda segundo a mesma, a prefeitura reduziu o quadro de funcionários para diminuir gastos na folha de pagamento, o que tem dificultado essa prática e feito com que o planejamento aconteça apenas de forma individual. Sendo assim, essa problemática, aliada as precárias condições de trabalho, a escassez de recursos e aos baixos salários, tem feito a escola enfrentar uma rotatividade de funcionários. Consoante a isto a referida coordenadora afirma que essa rotatividade acontece, na maioria das vezes, devido a dificuldade dosicineiros em se adaptar às atividades pedagógicas. Desse modo, tão logo surge uma vaga no comércio, esses profissionais desistem do trabalho na escola para atuar em lojas, supermercados e outros. Causando assim a descontinuidade do processo pedagógico.

Outro problema apresentado por ela reside no fato de a maioria desses profissionais, devido a falta de uma formação adequada, não possuir conhecimento do Projeto Burareiro-Escola de Tempo Integral, fazendo com que o rendimento das atividades seja, ainda, insuficiente. Ao encontro desta situação, percebeu-se, por meio dos documentos

analisados, que o município não tem uma política de formação continuada relacionada à educação integral. Ao mesmo tempo, também não oferece mecanismos que levem em consideração a integração da proposta curricular de modo a integrar as atividades, tanto do Currículo Básico quanto das Oficinas Curriculares.

Todavia, apesar da SEMED e da escola não garantirem uma política de formação que leve em consideração estudos relacionados à Educação Integral, faz-se necessário destacar que no Projeto Burareiro-Escola de Tempo Integral há uma menção a tal formação. Segundo (ARIQUEMES, 2013, p. 34) este modelo visa:

Promover espaço para formação e planejamento através de dois momentos; um, de forma coletiva onde os professores organizam suas aulas, troquem ideias, elaborem atividades, estudem e discutam sobre os diferentes temas que envolvem o Projeto de Educação em Tempo Integral, para que as atividades desenvolvidas nos dois períodos sejam pensadas e planejadas de forma integradas. Outro de forma individual para que possam aprofundar os estudos sobre o Currículo Básico e/ou sobre as Oficinas Curriculares.

Este modelo de formação, conforme consta nas orientações do projeto, ainda não é desenvolvido pela escola pesquisada, pois, segundo uma coordenadora entrevistada, a Secretaria de Educação não tem nenhum programa específico para as atividades relacionadas à educação integral. Ainda consoante a mesma, a única formação relacionada à educação integral que a escola participou foi realizada pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), no ano de 2013 em que osicineiros e os gestores foram contemplados com uma formação de 180 horas. Contudo, ao contrário das Oficinas Curriculares, o município tem investido bastante em formação continuada contemplando o Currículo Básico.

Contudo, ao contrário dosicineiros e estagiários das Oficinas Curriculares, os professores que atuam no Currículo Básico participam de dois programas de formação continuada oferecidos pela SEMED, quais sejam: o Programa de Formação Continuada Tecendo Saberes da

Língua Portuguesa e o Programa Além dos Números, os quais foram elaborados, no ano de 2014, pela equipe pedagógica da SEMED e tem por objetivo garantir a formação continuada em serviço para a melhoria do ensino-aprendizagem. São realizados num total de sete encontros anuais, com carga horária de oito horas cada, organizados e distribuídos no calendário escolar.

Uma das maiores queixas da coordenadora Marina é o excesso de responsabilidades estabelecidas ao coordenador. Ela diz ser muito difícil assumir a função pedagógica que se estende da formação continuada ao cumprimento das atividades burocráticas – embora estas atividades já façam parte da prática do coordenador. Em uma conversa, Marina diz não ser contra a formação, pois acha necessária, mas devido a tantas atividades acaba não dando conta de se apropriar dos conteúdos dela, uma vez que há um curto tempo entre a formação oferecida ao coordenador e deste para o professor.

Quanto à organização dessa formação, a coordenadora explica que uma vez ao mês os coordenadores participam das formações oferecidas pelas formadoras da SEMED; após este encontro são disponibilizados os materiais que repassam para os professores da escola. Segundo a mesma, a grande dificuldade é a falta de tempo e conhecimento sobre os assuntos tratados nos encontros, pois na maioria das vezes são temáticas que nunca haviam debatido anteriormente. Desta forma, apropriar-se do assunto e transmiti-lo aos professores tem sido um desafio.

O tempo de trabalho da coordenação pedagógica, conforme as observações são na maioria das vezes gastos em tentativas de resolução de conflitos e desajustamento tanto dos alunos quanto dos profissionais. A integração curricular, diante desta problemática é vista em segundo plano, de forma que, devido a intensificação do trabalho da coordenação pedagógica os encontros coletivos sempre são adiados.

Assim, devido a essa intensificação, a maioria dos profissionais se encontra desmotivada, não consegue se organizar e cumprir a rotina

planejada de trabalho, contribuindo, desta maneira, para ações espontâneas e para o cumprimento de tarefas estabelecidas pela Secretaria de Educação. Um agravante está na intensificação e duplicidade de funções que ocorrem em especial com os coordenadores das oficinas curriculares. Vez que, diante dos amparos legais e as proposições na legislação municipal, ainda não há definição do papel deste.

A responsabilidade atribuída à formação continuada realizada pelo coordenador pedagógico para os professores também foi pontuada como fator preocupante. Os depoimentos dos coordenadores demonstram o despreparo destes profissionais, embora considerem necessária a formação continuada para os professores que não têm condições mínimas de assumirem a formação continuada sobre essa questão.

## **2.2 Coordenação pedagógica da educação integral politécnica**

A ação gestora está presente, ainda que de forma não institucionalizada nos diferentes momentos das organizações sociais. Sejam elas organizações de trabalho associativo, religioso, entre outros onde, há sempre uma concepção de gerência dessas ações, a cargo de uma pessoa ou grupo de pessoas com competência e liderança.

As mudanças no mundo do trabalho ocorridas nos diferentes momentos da história influenciaram diretamente o modelo de gestão seguido nas diferentes épocas. Por consequência, essas mudanças deixam raízes nas formas de organização do trabalho e sua aplicação à lógica do mercado. Embora possua algumas especificidades, principalmente no que diz respeito ao produto final de seu trabalho que está relacionada ao ensino-aprendizagem. A gestão escolar é entendida dentro desta lógica do trabalho conforme Santos (2009, p. 271), que a define da seguinte forma:

O termo gestão escolar é relativamente recente e está relacionado à ação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais nos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos.

A gestão escolar aqui apresentada compreende os processos da organização humana nas relações de trabalho, com o intuito de orientar a promoção de práticas efetivas de aprendizagem. Observa-se aqui, que há uma mudança em relação ao modelo de gestão tecnicista. “Substitui-se assim a lógica da escola empresa, pela lógica da escola participativa, onde as ações, planejamento, o poder de decisão são elementos constituintes desta nova forma de pensar a gestão” (HORA, 1994 p.51).

Desse modo a gestão dos processos de ensino-aprendizagem é um dos elementos principais para a organização da educação escolar. E, a coordenação pedagógica é o principal elemento para organizar situações de tomadas de decisões que envolve direta e indiretamente o ensino-aprendizado. Da se então a importância de pensar nas competências técnicas da coordenação pedagógica da educação integral politécnica.

A educação integral politécnica, tem como princípio a organização coletiva e o domínio teórico e prático de todo o processo de trabalho. A integração das atividades dos dois turnos e a preparação do corpo docente é o ponto central para a metodologia da educação integral politécnica. A articulação entre os conteúdos de um turno e de outro pode ser feita através do trabalho pedagógico coletivo por área de conhecimento da educação básica, a coordenação pedagógica constitui-se, portanto, elo entre a articulação e integração dos turnos curriculares no processo educativo como um todo. Segundo Maciel; Jacomelli; Brasileiro (2016, p. 29).

Caberá assim a coordenação pedagógica constituir as equipes para o trabalho pedagógico coletivo por área de conhecimento integrada as modalidades esportivo-cultural - tecnológicas, de acordo com o ano curricular para a discussão

dos conteúdos, estratégias de abordagem, técnicas de ensino, recursos tecnológicos didáticos, formas de avaliação da aprendizagem conforme as dimensões humanas (cognição, sensibilidade, habilidade, sociabilidade), organização do trabalho coletivo, no qual o estabelecimento de indicadores e prioridades para o acompanhamento de avaliação do próprio trabalho é fundamental e, porque não, organização política da categoria. Esse trabalho pedagógico é o trabalho central do processo educativo e se constitui mesmo na forma motriz de todo o processo de formação.

Conforme o texto supracitado as competências pedagógicas da coordenação pedagógica vão além do atual modelo. Não se pode negar que a perspectiva da integração curricular se constitui ainda um dos desafios para a educação integral politécnica. Na medida em que essa organização do trabalho coletivo se efetive, será necessário repensar estratégias que possibilitem o conhecimento dos fundamentos teórico/prático dessas atividades.

A integração das atividades curriculares da educação politécnica carece além da organização do trabalho coletivo, a organização da formação de todos os envolvidos nesse processo, nelas incluem a equipe técnica, equipe pedagógica e a equipe gestor numa perspectiva da formação integral humana. Em se tratando da educação integral politécnica esta exige organização tanto por parte da coordenação quanto dos demais gestores, uma vez que uma escola com essa modalidade apresenta diferença às demais escolas tanto no currículo quanto ao perfil do quadro pessoal.

Diante dessa demanda não há como fazer gestão sem uma organização do trabalho que tenha como prioridade: articulação pedagógica, integração curricular e formação para aprofundamento da proposta da educação integral politécnica.

### **3 Dimensões da politecnicidade como princípio pedagógico e a relação com a psicologia histórico-cultural**

Os pressupostos e os fundamentos do objeto de estudo investigados no decorrer desta pesquisa, demonstram que a psicologia histórico-cultural e a politecnicidade, como princípio pedagógico, apresentam

características comuns às dimensões pedagógicas e psicológicas do desenvolvimento humano; logo, contribuem para fundamentar os processos de aprendizagens da Educação Integral Politécnica.

Pode-se concluir que existem duas características comuns às dimensões da politecnicidade como princípio pedagógico e a relação com a psicologia histórico-cultural. A primeira característica são os pressupostos de desenvolvimento humano a partir dos fundamentos marxistas que se explicam da seguinte forma: a politecnicidade, como princípio pedagógico, parte da concepção marxista de educação; um princípio geral a partir do qual se possa orientar os processos educativos a buscar o desenvolvimento integral das múltiplas capacidades humanas. Já a psicologia histórico-cultural parte dos métodos e dos princípios do materialismo dialético para explicar a transformação dos processos psicológicos elementares em processos complexos. Portanto, ambos partem do mesmo princípio: o estudo do desenvolvimento humano a partir dos fundamentos marxistas.

A segunda característica comum refere-se aos instrumentos utilizados durante a experiência da politecnicidade como princípio pedagógico e o método utilizado, tanto por Vygotsky como também por Luria e Leontiev, ao fazer os experimentos que deram origem à psicologia histórico-cultural. Portanto, a aplicabilidade da politecnicidade como princípio pedagógico, com base na experiência do Projeto Burareiro de Educação Integral no Município de Ariquemes-RO, demonstra a tentativa de fazer o experimento a partir da prática inicial, sem deixar de levar em consideração a cultura, os costumes e as dificuldades de uma comunidade.

Assim, ao descrever sobre o início da experiência do Projeto Burareiro de Educação Integral, Maciel (2016, p. 97) enfatiza que:

após oito dias de experimentação, sistematizar uma primeira proposta de organização e desenvolvimento das atividades esportivas, de acordo com o turno e segundo as condições concretas, particularmente o número reduzido de monitores, de pessoal de apoio, de recursos tecnológicos e didáticos, além de

deficiente infraestrutura (abastecimento de água potável e insuficiência de bebedouros, para que sirvam de orientações, cujo roteiro possa ser adequado às especificidades de cada modalidade esportiva).

No entanto, o pressuposto metodológico utilizado na experiência da politecnicidade, como princípio pedagógico no Município de Ariquemes-RO, tem característica comum as de Luria (1990, p. 72), ao descrever a pesquisa realizada em vilarejos no Uzbequistão.

Nossas sessões experimentais, como regra geral, por longas conversas (algumas vezes repetidas) com os indivíduos na atmosfera tranquila de uma casa de chá – onde os moradores dos vilarejos passavam a maior parte de seu tempo livre ou em acampamentos nas pastagens dos vales e montanhas ao redor de fogueiras à noite. Essas conversas aconteciam geralmente em grupos; mesmo em entrevistas individuais, o experimentador e outros indivíduos formavam pequenos grupos, escutando atentamente e algumas vezes intervindo na entrevista.

Assim, as duas situações, tanto a experimentação de Luria no vilarejo de Uzbequistão, quanto a experiência de Maciel no projeto Burareiro de Educação Integral, embora tenham acontecido em épocas e tempos diferentes, têm em comum a aplicabilidade de uma teoria a partir da realidade social de um povo. Neste sentido, essa determinação vai ao encontro dos princípios do método materialista, como bem esclarece Marx (2008, p. 258): “o concreto é concreto, porque é a síntese de muitas determinações, isto é, a unidade do diverso”. Neste sentido, contribui, assim, para a unidade de dois conceitos fundamentais que superam o modelo educacional atual, são eles: 1- a educação integral para o desenvolvimento das potencialidades humanas e 2- a educação integral para o desenvolvimento do psiquismo humano.

A educação integral politécnica, consoante Maciel (2016), propõe a organização de um currículo integrado a partir das dimensões da politecnicidade como princípio pedagógico. A cognoscibilidade para o desenvolvimento cognitivo e psíquico, a habilidade para as capacidades psicomotora e física, a sensibilidade para o desenvolvimento da potencialização de todos os sentidos, e a sociabilidade para o exercício da práxis social. Portanto, cada dimensão



se diferencia em suas particularidades, porém segue na mesma direção a trilha do desenvolvimento integral humano.

Desse modo, este princípio também se relaciona com a concepção vygotskyana do processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. De acordo com Vygotsky (2007), o desenvolvimento superior da psique ocorre a partir do desenvolvimento das funções elementares (biológico) e superiores (cultural). Assim, a elementar está relacionada às atividades internas e, portanto, as biológicas às superiores (ambiente externo). Logo, embora sejam funções diferentes, elas se desenvolvem em um movimento dialético e contraditório, em que se funde e unifica o desenvolvimento superior do psiquismo humano.

Neste sentido, os princípios de desenvolvimento, tanto da politecnicidade como princípio pedagógico quanto do desenvolvimento do psiquismo humano, partem do mesmo fundamento da dialética materialista. Com base nas três relações apresentadas, parte-se da premissa que a psicologia histórico-cultural é uma teoria que possui elementos para fundamentar os processos psicológicos da educação integral politécnica.

## **Conclusão**

A partir do estudo realizado conclui-se que, organizar uma proposta pedagógica com base nos fundamentos histórico-culturais, requer uma reorganização do trabalho do gestor escolar, em especial, o coordenador pedagógico, uma vez que estes direcionam por meio do acompanhamento e monitoramento em parceria com o professor, o processo pedagógico em sala de aula.

É necessário, portanto, repensar e minimizar as atribuições burocráticas que atualmente são impostas ao coordenador pedagógico, para assim desenvolver o trabalho formativo com qualidade, embora não se concorde com o modelo de formação atual

que tem sua base no professor reflexivo, não podemos discordar que a formação continuada na escola é necessária, uma vez que, a formação inicial tem se demonstrado insuficiente do ponto de vista do conhecimento científico.

Neste sentido, pressupõe-se que somente a partir de um estudo teórico onde serão apropriados os conceitos aqui expressos é que será possível acompanhar e avaliar a aprendizagem tanto dos discentes quanto dos docentes tendo como ponto de partida a Zona de Desenvolvimento Real e como ponto de chegada a Zona de desenvolvimento Proximal. Desse modo, as ações a serem planejadas levarão em consideração o desenvolvimento potencial, ou seja, os conhecimentos que os alunos ainda não dominam.

Assim, a compreensão dessa relação torna possível entender porque não é qualquer conteúdo que pode ser considerado curricular, no entanto, entender este processo dialético é fundamental tanto para gestores quanto para os professores da educação politécnica.

## **Referências**

- ARIQUEMES. **Lei nº. 1217, de 21 de junho de 2006**. Ariquemes: 2007.
- ARIQUEMES. **Projeto Burareiro de Educação Integral**. Ariquemes: 2013.
- DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Ed. UNESP/Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <http://static.scielo.org/scielobooks/ysnm8/pdf/martins-9788579831034.pdf>. Acesso em: 1 fev. 2016.
- DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador pedagógico e a formação contínua na escola**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- ENGELS, Friedrich. **A dialética da natureza**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FRUTUOSO, Claudinei. **As políticas de educação integral em Ariquemes Rondônia: uma análise do projeto burareiro de educação integral e do programa mais educação**. Porto Velho: 2014. 124f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia.

HORA, Dinair Leal. **Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva**. 14ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria da psique infantil. In: VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da P. Villa lobos. São Paulo: Ícone, 2001. p. 59-83.

\_\_\_\_\_. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2004.

LURIA, Alexandre Romanovich. **Vygotskii**. In: VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2001. p. 21-37.

LURIA, Alexandre Romanovich. **A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil**. In. VYGOTSKY, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2005. p. 85-102.

\_\_\_\_\_. **Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. São Paulo: Ícone, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola, teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2003.

MACIEL, Antônio C. **Educação integral: ruídos analógicos em tempos digitais**. Palestra realizada no II Encontro de Pesquisadores do PROCAUNICAMP/UNIR/UFOPA, na FE/UNICAMP, em dezembro de 2016. (Documento em ppt).

MACIEL, Antônio Carlos. **Marx e a politecnia, ou: do princípio educativo ao princípio pedagógico**. Revista Exitus, v. 8, n. 2, p. 85-110, 2018.

Disponível em:

<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/530> Acesso em: 07/08/2020.

MACIEL, Antônio C et al. (orgs.). **Gestão da educação integral politécnica: uma proposta para o Brasil**. Porto Velho: EDUFRO, 2013.

MACIEL, Antônio C; BRAGA, Rute Moreira; RANUCCI, Adriana Martins Carneiro. **Projeto Burareiro de Educação Integral: original**. 1. ed. Porto Velho: Temática Editora, 2016.

MACIEL, Antônio C, JACOMELLI, Mara Regina Martins, BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. **Planejamento curricular e metodologia da educação integral politécnica: aportes experimentais**. In: MACIEL, Antônio Carlos, et al. (Org.). Currículo e metodologia da Educação Integral Politécnica: aportes ao trabalho pedagógico coletivo. 1ª ed. Porto Velho/RO: Temática Editora, 2016.

MARX, Karl. **O Capital: Volume I, Livro Primeiro, O processo de produção do capital.** Tomo 1 (Prefácios e Capítulos I a XII). São Paulo: Abril Cultural, 1983a. (Os economistas).

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino.** Campinas: Navegando, 2011.

MARX, Karl. Contribuição à crítica da economia política. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

SANTOS, Elza Araújo. **No contexto da gestão escolar; os desafios a serem enfrentados na formação profissional dos gestores.** In: VELANGA, Carmem T. et al. (Org.). Gestão Educacional e escolar: desafios e possibilidades na contemporaneidade. Porto Velho: Edufro, 2009.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

TEIXEIRA, L. **Pedagogia Histórico-Crítica Contribuições para a superação do conhecimento Tácito na formação de professores.** In: MARSIGLIA, A. C. G. Infância e pedagogia histórico-crítica. Campinas: AutoresAssociados, 2013. p. 17-32.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem.** Trad. Jefferson Luiz Camargo. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

\_\_\_\_\_. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar.** In: VYGOTSKY, L. S. A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2001. p. 103-117.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criatividade na infância.** São Paulo: Cortez. 2014.

## CAPÍTULO 06

### OS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO BRASIL E A EDUCAÇÃO POLITÉCNICA

Angela Maria Gonçalves de Oliveira<sup>1</sup>

#### INTRODUÇÃO

A educação, enquanto prática social, é construtora e constituinte das relações sociais a partir de um amplo processo de socialização de saberes construídos historicamente que constitui o cerne do desenvolvimento humano.

Para adentrarmos nos programas de educação integral implantados no Brasil, precisamos, *a priori*, compreender os conceitos de Educação Integral e Educação em Tempo Integral, muitas vezes compreendido, erroneamente, como sendo a mesma coisa num contexto escolar. Nesse sentido, a compreensão de Educação em tempo integral, na perspectiva da educação da educação integral, pressupõe compreender a própria concepção homem numa formação omnilateral, ou seja, numa concepção politécnica.

De acordo com Manacorda (2007) o processo educativo acontece a partir de duas perspectivas: educação unilateral e educação omnilateral.

A educação unilateral se efetiva a partir de um processo verticalizado, com conteúdo hierarquizado e descontextualizado. O estudante submetido a um processo educativo unilateral torna-se tão somente um estudante alienado, sem conhecimento crítico da realidade que o cerca, sendo incapaz de perceber-se como objeto da sociedade dividida em classes sociais. O processo educativo unilateral apenas

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela UNICAMP, Docente da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. E-mail: [angela.biase@hotmail.com](mailto:angela.biase@hotmail.com). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/104703405574904>.

contribui para a reprodução e manutenção dessa sociedade. Na contramão desse processo, Manacorda defende que:

Frente à realidade da alienação humana, na qual todo o homem, alienado por outro, está alienado da própria natureza, e o desenvolvimento positivo está alienado em uma esfera restrita, está a exigência da omnilateralidade, de um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade de sua satisfação (MANACORDA, 2007, p.87).

Diante da afirmação do autor, compreendemos que, para a superação do processo de alienação e desigualdade e, mais ainda, para a efetivação de uma sociedade democrática, justa e igualitária, necessita-se de uma educação omnilateral. Uma educação, enquanto processo de humanização total do ser humano que envolva os aspectos necessários ao seu desenvolvimento físico, motor, intelectual, ético e moral. A educação omnilateral é, pois, um processo educativo que possibilita ao estudante a compreensão de sua subjetividade facilitando sua convivência em sociedade. Nessa convivência e interação, o homem vai se construindo, se transformando, superando, ou não, as relações desumanizadoras que se fazem presentes na sociedade de classes. A educação omnilateral procura potencializar todas as lateralidades do ser humano de modo a possibilitar a construção emancipada de sua existência, sem limitações alienantes.

É, portanto, esse processo omnilateral que compreendemos como a Educação Integral: um processo educativo que contribua para a formação integral do ser humano em suas múltiplas dimensões; uma educação que, possibilitando a liberdade do sujeito para a busca de sua autonomia e emancipação política, propicie a sua formação global, isto é, uma educação politécnica que, de acordo com a concepção de Maciel, Braga, Ranucci (p.37) “a politecnia é o princípio pedagógico que se constitui de processos educativos integradores das dimensões intelectual, física e tecnológica”. Uma formação que permita o conhecimento de várias capacidades lógico-cognitivas e psíquicas.

Para dar conta dessa formação global e de todas as características formativas inerentes ao sujeito, a escola precisa de um tempo escolar que ultrapasse o tempo de ensinar a ler, a escrever e a dominar as operações matemáticas. Há, portanto, a necessidade de uma educação integral, em tempo integral.

No Brasil, desde a segunda metade do século XX, o tema sobre “Educação Integral” vem sendo discutido e implantadas diversas políticas que trataram sobre a “Educação em Tempo Integral”. É sobre algumas dessas políticas que trataremos nos próximos itens.

### **O Centro Educacional Carneiro Ribeiro: Uma proposta de Anísio Teixeira**

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>2</sup>, realizado em 1932, marca o início da discussão sobre a Educação Integral no Brasil (AZEVEDO et al. 2010). Para os educadores que participaram do Manifesto, a educação teria uma função essencialmente pública, de responsabilidade do Estado, pautada na democracia, na laicidade e na obrigatoriedade.

Mesmo sem utilizar a expressão “educação integral”, a ideia de Educação em Tempo Integral a partir da ampliação do tempo escolar e das funções da escola foi defendida e efetivada pelo educador e político Anísio Teixeira, sendo este um dos pilares de seu pensamento educacional.

As bases de uma concepção de educação escolar que alcançasse áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania estavam presentes desde os primórdios do percurso de Anísio Teixeira como pensador e político. Essa concepção foi sendo desenvolvida e aperfeiçoada por toda a sua obra e envolveu diversos elementos, entre esses a sua permanente defesa do aumento da jornada escolar discente nos diferentes níveis de ensino (CAVALIERE, 2010, p. 250).

---

<sup>2</sup> O Manifesto dos Pioneiros foi um movimento de educadores que, em 1932, iniciaram um grande movimento educacional propondo a reconstrução educacional no Brasil. Seu redator principal foi Fernando de Azevedo, líder da mais profunda das reformas que se realizou, nesse setor, no País; e, entre vários signatários, figura o nome de Anísio Teixeira e Lourenço Filho (AZEVEDO et al., 2010).

O educador, inspirado nas experiências vivenciadas durante seus estudos nos Estados Unidos<sup>3</sup>, propôs um projeto para reconstrução da educação brasileira a partir de uma concepção de educação com jornada escolar ampliada. Uma escola com tempo e funções ampliadas, com uma educação de caráter formativo mais amplo e efetivamente democrático e de qualidade (CAVALIERE, 2010).

Anísio Teixeira concebia a educação,

Como um processo contínuo de crescimento e desenvolvimento, tendo como finalidade a maior capacidade de crescimento e desenvolvimento, não admitia a visão curativa moralizadora: não supunha um modelo já pronto a ser alcançado. Essa concepção de educação como vida e descoberta, e não como preparação ou conserto, impôs novas maneiras de organização cotidiana da experiência escolar e criou a necessidade de sua diversificação e ampliação (CAVALIERE, 2010, p. 252).

Predominava nesse período o espírito higienista da educação em que o analfabetismo era visto como doença e ao governo cabia a responsabilidade de tratar a população livrando-a da ignorância do analfabetismo.

A ideia de Educação Integral de Anísio Teixeira surgiu na contramão desse processo expansionista do sistema escolar público brasileiro. Foi com a convicção no poder da escola em oferecer uma formação integral do homem que estava a defesa de Anísio Teixeira desde a década de 1930. Em seu pensamento,

Haverá escolas nucleares e parques escolares, sendo obrigada a criança a frequentar regularmente as duas instalações. O sistema escolar para isso funcionará em dois turnos, para cada

---

<sup>3</sup> Como diretor da Instrução Pública do Estado da Bahia, Anísio Teixeira realizou, em 1927, sua primeira viagem aos EUA. Nessa viagem, assistiu a cursos na Universidade de Columbia e visitou instituições de ensino, lá permanecendo por sete meses. No ano seguinte, 1928, voltou aos EUA para aprofundar seus estudos, com vistas ao diploma de Master of Arts da Universidade de Columbia. Durante o curso, Anísio Teixeira tomou contato com as obras de John Dewey e W. H. Kilpatrick, as quais marcaram fortemente sua formação e lhe deram as bases teórico-filosóficas para a construção de um projeto de reforma para educação brasileira (CAVALIERE, 2010, P. 250).



criança. Em dois turnos para crianças diversas de há muito vem funcionando. Daqui por diante será diferente: no primeiro turno a criança receberá, em prédio adequado e econômico, o ensino propriamente dito; no segundo receberá, em um parque-escola aparelhado e desenvolvido, a sua educação propriamente social, a educação física, a educação musical, a educação sanitária, a assistência alimentar e o uso da leitura em bibliotecas infantis e juvenis (TEIXEIRA, 1997, p.243).

Com essa convicção, Anísio Teixeira fundou, em 1950, em Salvador na Bahia, o Centro Popular de Educação, designado de Centro Educacional Carneiro Ribeiro, construído com estrutura específica para diferentes atividades.

O Centro era formado pela Escola-Classe e Escola-Parque. Na Escola-Classe, os alunos estudavam as disciplinas do currículo escolar (Português, Matemática, etc.) e a Escola-Parque era utilizada para realização de diferentes atividades recreativas e artísticas no contraturno escolar (TEIXEIRA, 1959).

A implantação do Centro significou uma resposta aos problemas educacionais da época indo na contramão de um modelo de simplificação da educação pública, cujo discurso era a democratização do ensino. O educador defendia uma proposta de educação integral de qualidade a partir da compreensão de que o homem se forma e se desenvolve na, e pela ação educativa, a partir de um movimento de aprendizagem que parte do próprio sujeito. A escola, proposta pelo educador Anísio Teixeira, ultrapassava a simples transmissão de conteúdos ao ampliar e diversificar suas atividades preparando os estudantes para um novo contexto social, a partir de um currículo escolar rico e diversificado de experiências educativas, como oficinas de atividades sociais, esportivas e artísticas que possibilitavam a formação cidadã (CAVALIERE, 2010).

Segundo Anísio Teixeira (1959), a educação escolar pública oferecida à época não poderia mais ser reduzida aos mandos da burguesia despojando os filhos da classe operária do direito a uma educação de qualidade. A escola não poderia ser apenas a responsável

pela transmissão de saberes acumulados historicamente, mas ampliar suas funções proporcionando aos estudantes, novas formas de aprendizado, oportunizando-lhes outras atividades que contribuíssem com a sua formação integral.

De acordo com Nunes (2009), a proposta de educação em tempo integral de Anísio Teixeira, realizada no Centro Educacional Carneiro Ribeiro, foi relativamente pouco conhecida em nosso país, contudo, deixou seu legado e serviu de modelo para a implantação de outras políticas de Educação em Tempo Integral.

### **O Centro de Educação Elementar em Brasília**

O Centro de Educação Elementar foi implantado em Brasília. De acordo com Pereira; Rocha (2006), durante a inauguração de Brasília, na década de 1960 do século XX, Anísio Teixeira, como diretor do Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP) foi convidado para elaborar o Plano Educacional de Capital Federal, retomou o projeto do Centro Educacional Carneiro Ribeiro implantado em Salvador e planejou a instalação do Centro de Educação Elementar, cujos objetivos eram atender às necessidades específicas de ensino, mas também às necessidades de convívio social dos estudantes.

De acordo com Teixeira (1961, p. 197),

Em todo êsse programa, cumpre distinguir a educação comum e obrigatória, destinada a todos, e a educação especial destinada a formar os diversos quadros ocupacionais do país. Quanto à educação para todos, isto é, a elementar, o seu característico, no programa proposto, é o de juntar o ensino pròpriamente intencional, da sala de aula, com a auto-educação resultante de atividades de que os alunos participem com plena responsabilidade. Por isto, a escola se estende por oito horas, divididas entre atividades de estudos e as de trabalho, de arte e de convivência social.

A capital do país representava o lugar ideal para a efetivação de um sistema educacional que servisse de modelo aos demais entes federados.

De acordo com Pereira; Rocha (2006), a proposta pedagógica do Plano Educacional de Brasília fazia referência a todo o sistema educacional, do elementar ao superior; tendo em vista as mudanças sociais e o rápido desenvolvimento científico e tecnológico da época; concebia diferentes objetivos e funções da escola. Pretendia instaurar um sistema de Educação em Tempo Integral de forma democrática e acessível a todos. Segundo Teixeira (1961, p. 197),

Tendo em vista o desenvolvimento desse programa abrangente, o plano educacional estabelece, ainda, que os alunos freqüentem diariamente a "escola-parque" e a "escola-classe", em turnos diferentes, passando quatro horas nas classes de educação intelectual e outras quatro nas atividades da escola-parque, com intervalo de almoço.

O plano de Anísio Teixeira para a capital do país consistia em um conjunto de ações educacionais que tinha como objetivo principal, o oferecimento de uma Educação em Tempo Integral para atender às necessidades específicas de ensino e de convívio social. Tratava-se de um sistema de educação único, centrado no indivíduo e no desenvolvimento de suas várias potencialidades educativas sobrepondo-se à dicotomia entre formação geral e formação especial; entre formação para o trabalho e formação para o lazer.

Segundo Pereira; Rocha (2006), o Centro de Educação Elementar de Brasília, ao contrário do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, foi aos poucos sendo direcionado à classe média-alta da capital Federal. O Centro, criado como modelo de escola pública democrática, tornou-se uma escola elitista. Mesmo assim, de acordo com Pereira; Rocha, (2006), para os alunos que o frequentaram, a instituição fora de grande importância para a formação deles, servindo-lhes para despertar a vocação profissional e artística a partir das experiências educativas que vivenciaram na Escola.

Aos poucos, o entusiasmo que marcou o governo desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek (1956-1961) fora se arrefecendo e as obras públicas ficaram praticamente paralisadas em

Brasília durante o governo Jânio Quadros (1961-1966). Somou-se a isso a oposição de natureza conceitual e filosófica ao plano proposto por Anísio Teixeira. Em 1962, algumas mudanças foram sendo introduzidas como a redução da jornada escolar tanto para os alunos, como também para os professores; a expansão de matrículas ocasionou o atendimento a uma demanda maior do que havia sido planejado, desconfigurando totalmente a proposta inicial da escola (PEREIRA; ROCHA, 2006).

Observamos que a experiência de Educação em tempo Integral não deu continuidade conforme seu projeto inicial tendo em vista divergências de natureza ideológica e, principalmente, econômica. Dessa forma, os objetivos propostos no Plano elaborado por Anísio Teixeira para a Capital Federal não foram consumados. O desânimo, a indiferença, o desconhecimento e a falta de compromisso político e prioridade da educação em relação às políticas públicas foram as principais causas para as mudanças no traçado inicial do Centro Elementar de Brasília.

### **Os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs de Darcy Ribeiro**

Inspirado nas ideias de Anísio Teixeira no que concerne à defesa de uma escola pública em tempo integral, na década de 1980, no Rio de Janeiro, na gestão de Leonel de Moura Brizola, (1983-1987; 1991-1994), o então vice-governador e antropólogo Darcy Ribeiro (1922-1997), implantou o Programa Especial de Educação-PEE que pretendia romper com o autoritarismo presente na escola pública, comprometendo-se com os ideais democráticos. Mignot (2001, p. 154) afirma que,

Para o governo tão importante quanto construir escolas era fazer escola: romper com o tradicional, com todo o legado do autoritarismo e investir numa concepção de escola comprometida com ideais democráticos inaugurando novos tempos.

O PEE materializou-se na educação em tempo integral oferecida nos Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs (CAVALIERE; COELHO, 2003).

O projeto arquitetônico, elaborado por Oscar Niemeyer, foi pensado para promover diferentes atividades que objetivavam o enfrentamento dos principais problemas da escola pública, principalmente a garantia de assegurar acesso e permanência, com qualidade, dos estudantes à escola (BOMENY, 2009). De acordo com Mignot (2001, p.154),

Emblemáticos, os CIEPs conferiram identidade à escola pública de tempo integral. Suas linhas arrojadas e grandiosas não permitiram que se passasse desavisadamente por eles. Despertaram a atenção, sobretudo, porque contrastavam com os demais prédios escolares – modestos em sua maioria – testemunhando a importância conferida à educação em determinado momento. Construídos, desordenada ou deliberadamente, em lugares de visibilidade estratégica, representavam monumentos à educação, a um partido político e a seus idealizadores.

Os CIEPEs, mais que pensados na oferta de educação integral, tinham claros objetivos políticos partidários, mesmo que para Darcy Ribeiro, a educação era a chave para o desenvolvimento do país subsidiando os filhos da classe trabalhadora de conhecimentos até então restritos às elites. Para isso, os CIEPs precisavam ter uma estrutura necessária que atendesse às principais necessidades das crianças de baixa renda.

Segundo Bomeny (2009, p. 114), a escola pública em tempo integral, defendida por Darcy Ribeiro,

Era a receita para iniciar as crianças nos códigos de sociabilidade, tratamento, relacionamento e preparo para a vida em sociedade. A escola em tempo integral abriria espaço ao processo civilizador [...] a partir de ação contínua, deliberada, lenta, duradoura e sempre inclusiva, na direção da formação de hábitos e valorização de atitudes socialmente aceitáveis para a convivência coletiva.

Os CIEPs tinham o compromisso de reverter o abandono do ensino herdado pelo autoritarismo do Regime Militar, oferecendo um ensino de qualidade para as crianças, as quais a sociedade se encarregou de

caracterizá-las como incapazes, mas sem perceber a realidade social na qual viviam.

Ribeiro (1986, p. 48) afirma que,

Ao invés de escamotear a dura realidade em que vive a maioria de seus alunos, proveniente dos segmentos sociais mais pobres, o Ciep compromete-se com ela, para poder transformá-la. É inviável educar crianças desnutridas? Então o Ciep supre as necessidades alimentares dos seus alunos. A maioria dos alunos não tem recursos financeiros? Então o CIEP fornece gratuitamente os uniformes e o material escolar necessário.

Além do trabalho educacional escolar, os CIEPs passaram a cuidar também da questão social do estudante. Os centros ofereciam diversas atividades como esportes, estudos dirigidos, atividades culturais e artísticas, além da alimentação, assistência médica e odontológica e higiene pessoal (BOMENY, 2009).

A escola tinha como público prioritário as crianças da primeira à quarta série. O desejo de Darcy Ribeiro era que essas crianças adquirissem o domínio da escrita, da leitura e do cálculo possibilitando sua melhor atuação na sociedade letrada; no seu entendimento, a escola de educação em tempo integral seria a solução para a melhoria desse processo.

De acordo com Bauch (2017), os grandes problemas educacionais, como a reprovação e o abandono escolar que se avolumaram nesse período histórico e que seriam resolvidos com a implantação dos emblemáticos CIEPs, não conseguiram ser solucionados. Suas linhas ousadas que se destacaram, tanto na questão pedagógica como na política, despertaram a atenção de educadores e políticos que se posicionavam a favor e contra essa nova forma de educação.

Tendo em vista questões político-partidárias, o projeto de Darcy Ribeiro não alcançou o sucesso esperado haja vista a “administração zig-zag”<sup>4</sup>, utilizando das palavras de Luiz Antônio Cunha (CUNHA, 2009).

---

<sup>4</sup> “Os padrões de gestão da rede pública que prevalecem são os que, à falta de melhor denominação, chamo de administração zig-zag”: as mais diferentes razões fazem com que a cada secretário de educação tenha o seu plano de carreira, a sua proposta

Com vitória de Moreira Franco em 1986, do Partido Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) à época (gestão 1987 a 1991), opositor de Leonel Brizola, como governador do Rio de Janeiro, foi promovido o desmonte do Plano Estadual de Educação (PEE). A destituição das escolas do horário integral com o corte de verba para a merenda escolar e a redução dos docentes que atuavam nos centros foram algumas das medidas desse desmonte promovendo a descaracterização dos CIEPs.

Com a vitória de Leonel Brizola para um segundo mandato de 1991 a 1994, as atividades dos CIEPs foram retomadas por meio do segundo PEE e construídos mais prédios (CAVALIERE; COELHO, 2003). Com a saída novamente de Brizola do governo do estado, assumido por Marcelo Alencar do Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB em 1995 (gestão 1995 a 1999), novamente ocorreram desmontes dos centros por meio das mesmas ações realizadas por Moreira Franco (BAUCH, 2017).

Os CIEPs sofreram graves danos pelos sucessivos governos que não deram continuidade ao programa da Educação em Tempo Integral reduzindo os centros a simples escolas de turnos isolados; o que era para servir de inspiração a todas as escolas públicas do estado resumiu-se à escolas cuja população era rejeitada pelo próprio sistema dando continuidade à precária expansão de oportunidades de acesso e permanência dos estudantes, bem como a ausência de um ensino de qualidade (CAVALIERE; COELHO, 2003).

Bomeny (2001, p. 119) enfatiza, porém, que os CIEPs não tiveram apenas perdas, pois,

Entre os ganhos computáveis à iniciativa gigantesca que se tentou implantar no Rio de Janeiro, talvez o mais duradouro seja a reunião de reflexões amadurecidas sobre os desafios e os benefícios do tempo integral nas escolas da rede pública que atendem à maioria da população em idade escolar.

---

curricular, o seu tipo de arquitetura escolar, as suas prioridades. Assim os planos de carreira, as propostas curriculares, a arquitetura escolar e as prioridades mudam a cada quatro anos, frequentemente até mais rápido, já que nem todos permanecem à frente da secretaria durante o mandato do governo ou prefeito (CUNHA, 2009, p. 474).

A politização e a ideia salvacionista dos CIEPs foram as principais causas da derrocada dos Centros fazendo morrer o sonho de crianças, jovens e famílias que vislumbravam um futuro melhor a partir da efetivação de um ensino de qualidade em tempo integral. As futuras escolas com prédios inacabados tornaram-se “escombros de um monumento à educação”. A efetivação de um ensino de qualidade, a partir de uma educação omnilateral e politécnica, não resistiu à descontinuidade administrativa do Estado. Os CIEPs não tiveram força para romper as barreiras dos interesses políticos e sucumbiram ante os descompromissos pela efetivação de uma política de Estado.

### **O “Projeto Minha Gente” e os Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC)**

A partir da consolidação da democracia com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Governo Federal, na gestão de Fernando Collor de Melo (1990-1992), propôs-se o desenvolvimento de ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social (AMARAL SOBRINHO; PARENTE, 1995). Foram projetos que visavam assegurar melhores condições de vida às crianças e adolescentes, marcados por um processo de exclusão social provocado, especificamente, pelo processo migratório do campo para a cidade, causando a incorporação precoce dessa parte da população ao mundo do trabalho.

Para minimizar esse grave problema social, o governo brasileiro, na gestão Collor de Melo, criou, por meio do Decreto N° 539 de 26 de maio de 1992, o “Projeto Minha Gente” (BRASIL, 1992), cujos objetivos foram elencados no artigo 1º.

O Projeto Minha Gente tem por finalidade promover ações integradas de educação, saúde, assistência e promoção social relativas à criança e ao adolescente e a sua integração na comunidade, com as seguintes atividades.

Foram implantadas ações governamentais que se propunham a reduzir os efeitos nocivos da pobreza dessa população a partir do



atendimento social integrado e integral em instituições denominadas de Centro Integrado de Atenção à Criança e ao Adolescente (CIAC).

A meta definida foi a construção de cinco mil CIAC's para atender a aproximadamente seis milhões de crianças, sendo 3,7 milhões em escolas de primeiro grau e 2,3 milhões em creches e pré-escolas. O programa foi concebido originariamente pela Legião Brasileira de Assistência, com coordenação a cargo do Ministério da Criança e, posteriormente, da Secretaria de Projetos Especiais da Presidência da República (AMARAL SOBRINHO; PARENTE, 1995, p.07).

Com o impeachment do presidente Fernando Collor<sup>5</sup> e assumindo a Presidência da República o então vice-presidente Itamar Franco, deu-se nova denominação ao “Projeto Minha Gente” passando a denominar-se “Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente” (PRONAICA), dando continuidade ao atendimento integral com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento integral dessa população.

Sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC), o projeto adquiriu uma pedagogia própria e específica para o atendimento integral às crianças e adolescentes. Essa nova pedagogia exigiu a construção dos Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC), cujo objetivo era a superação dos problemas “garantindo-lhes seus direitos fundamentais e seu desenvolvimento integral, com vistas ao seu preparo consciente para o exercício da cidadania” (AMARAL SOBRINHO; PARENTE, 1995, p.09).

O “Projeto Minha Gente” pretendia construir cinco mil CAICs nos maiores aglomerados urbanos do país, com capacidade para atender um total de 1.128 estudantes em cada instituição a partir do convênio

---

<sup>5</sup> De acordo com o Acervo do jornal digital O Estadão, publicado em Brasília no dia 29/09/1992, o ex-governador alagoano Fernando Collor de Mello, empossado no dia 15 de março de 1990, tornou-se o mais jovem presidente brasileiro. No começo de 1992, o governo Collor enfrentou crises e denúncias, que culminariam com o impedimento do presidente. No dia 30 de março, o ministério de Collor renunciou coletivamente devido às acusações de corrupção contra o governo (<https://estradao.estadao.com.br/>).

estabelecido com os entes federados, possibilitando, com isso, viabilizar ações mais diretas e constantes com o usuário do projeto.

Tendo em vista sua meta audaciosa para o maior acesso de criança e adolescentes, o CAIC foi considerado um programa inovador para o momento, por buscar superar as questões sociais.

O programa foi criado com o propósito de atender crianças e famílias carentes nos diferentes entes federados, a fim de amenizar a precariedade social na qual viviam. Contudo, elaborado sem a participação direta dos envolvidos, ou seus representantes, o programa não considerou, na prática dos estados e municípios, a existência de estruturas físicas adequadas ao seu funcionamento impedindo com isso que as secretarias estaduais e municipais pudessem de fato efetivar tal projeto. Somam-se a isso a falta de apoio técnico, problemas na gestão e manutenção dos sistemas e, mais ainda, diferentes concepções ideológicas presentes nas gestões públicas dos entes federados (AMARAL SOBRINHO; PARENTE, 1995).

Os autores afirmam que o “Projeto Minha Gente”, pensado como um projeto inovador, não logrou o êxito esperado. Foi planejado de forma discriminatória e excludente uma vez que concentrou o acesso a apenas às crianças e adolescentes em vulnerabilidade social e das Áreas Urbanas, deixando descoberta a Área Rural.

As experiências aqui apresentadas (Centro Educacional Carneiro Ribeiro, Centro de Educação Elementar de Brasília, CIEPs e CAICs) podem não ter alcançados os objetivos e metas planejadas, podem não ter, em suas práticas pedagógicas um ensino politécnico, mas serviram de parâmetros para a elaboração de novas legislações, políticas, projetos e programas de Educação em Tempo Integral efetivados no início do século XXI.

## **O Programa Mais Educação (PME)**

Em 2007, o Governo Federal, na gestão do Presidente Luis Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010), lançou o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (PDE), por meio do decreto Nº 6.094 de 24 de junho de 2007 (BRASIL, 2007a). Dentre as diretrizes do decreto no artigo 2º, constava: “VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular”.

Como um dos subprojetos do PDE, criou-se em 2007 o Programa Mais Educação (PME), instituído pela Portaria Normativa Interministerial Nº 17 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b) e regulamentado pelo Decreto Nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010 (BRASIL, 2010).

O Programa Mais Educação (PME) foi um programa intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, tendo como objetivo principal contribuir para a diminuição das desigualdades educacionais e para a valorização da diversidade cultural brasileira, tendo o referido programa, amparo legal em várias legislações, dentre as quais destacamos: A Lei 8.069 de 13 de julho de 1990, que trata sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). (BRASIL, 1990); A Política Nacional de Assistência Social (PNAS) (BRASIL, 2004) e a Lei nº11.494/07 de 20 de junho de 2007 que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, o FUNDEB (BRASIL, 2007c).

O PME foi uma estratégia do Governo Federal para fomentar a ampliação da jornada escolar nas redes estaduais e municipais de educação. Visava à ampliação dos tempos, espaços e oportunidades educativas como forma de diminuir as desigualdades educacionais por meio da jornada escolar ampliada.

O ideal da Educação Integral traduz a compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento

de uma sociedade republicana e democrática (BRASIL, 2007b, p.7).

Nessa perspectiva, o discurso era de uma educação que ultrapassasse o aspecto formal, hierarquizado e fragmentado, de modo a adotar uma perspectiva de educação que compreendesse as múltiplas dimensões da vida humana e contribuísse para o crescimento orgânico, como direito inerente à pessoa humana. O Programa tinha como objetivo:

[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do Governo Federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares de redes públicas de ensino e escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos (BRASIL, 2007b, Art. 1º).

O PME, além de ampliar a jornada escolar na própria escola, visava promover a articulação com outras instituições da sociedade civil organizada. Tinha como público prioritário crianças e adolescentes pertencentes às famílias de baixa renda e que se encontravam em situação de vulnerabilidade social. Dessa forma, o PME caracterizou-se como uma política redistributiva de combate à pobreza, em detrimento de uma política universal, tendo em vista, principalmente, os critérios de seleção para escolha das instituições.

De acordo com as diretrizes do programa, seria oferecido exclusivamente às escolas estaduais, municipais contempladas com o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE/Escola e que apresentavam um Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo ou igual a 3,5 nos anos iniciais e/ou finais; localizadas em todos os municípios do país e também escolas com índices igual ou superior a 50% de estudantes participantes do Programa Bolsa Família.

O PME atuou, principalmente, por meio do tripé: tempo, espaço e currículo, como a expressão de um novo modelo de educação que

ampliava a jornada e o espaço escolar, propondo uma educação que trabalhasse a transversalidade do conhecimento.

De acordo com o documento elaborado pelo Ministério da Educação, o espaço físico da escola não seria determinante para a oferta de ampliação de atividades educativas, pois as atividades do PME, poderiam ser realização não apenas no espaço escolar, mas em outros espaços, desde que sob a orientação da escola, ou seja, deveriam estar integradas ao projeto político-pedagógico das redes de ensino e escolas participantes.

Essa determinação do PME está em consonância com que afirma Cavaliere (2009) sobre as vertentes de organização da jornada escola implementados no país, sendo:

Uma que tende a investir em mudanças no interior das unidades escolares, de forma que possam oferecer condições compatíveis com a presença de alunos e professores em turno integral, e outra que tende a articular instituições e projetos da sociedade que ofereçam atividades aos alunos no turno alternativo às aulas, não necessariamente no espaço escolar, mas, preferencialmente, fora dele (CAVALIERE, 2009, p. 52)

Contudo, seja qual for a forma, tais ações pedagógicas devem constar no Projeto Político Pedagógico da Escola.

O PME propunha algumas atividades pedagógicas que os nomemou de macrocampos sendo o acompanhamento pedagógico uma atividade obrigatória. Os demais macrocampos e atividades a escola poderia optar entre: educação ambiental e desenvolvimento sustentável; esporte e lazer; educação em direitos humanos; cultura, artes e educação patrimonial; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza; e educação econômica/economia criativa (BRASIL, 2007c).

De posse dessa gama de sugestões, a escola deveria optar pelas atividades que mais interessassem a sua demanda local a serem realizadas por meio de oficinas no contraturno escolar. Visualizamos com isso que, no discurso, o referido programa objetivava valorizar os saberes

próprios da comunidade, relacionando-os aos saberes historicamente elaborados.

Segundo Leclerc; Moll, (2012, p. 96),

Trata-se da proposição dos macrocampos de Educação Integral como um conjunto de vivências, linguagens e conhecimentos disciplinares incorporados ao currículo por legislação, por iniciativas locais, por políticas intersetoriais e outras iniciativas, que abrem possibilidades de ampliação e ressignificação do tempo diário de/na escola.

Esses macrocampos deveriam auxiliar na construção dos projetos político-pedagógico das escolas em parceria com outras instituições da sociedade civil, ressaltando, com isso, a verticalização da política.

Após estudos dos documentos legais e pedagógicos do PME identificamos os princípios democráticos do programa ao fomentar a Educação em Tempo Integral aos estudantes da Educação Básica como um direito garantido constitucionalmente, bem como as estratégias pedagógicas inovadoras que buscavam a formação do sujeito em todas suas dimensões.

Contudo, percebemos que o PME se apresentou com fortes traços ideológicos neoliberais, principalmente ao tratar sobre o trabalho voluntário do professor, deixando evidente uma concepção gerencialista de educação e a inexistência de uma proposta de formação a esses sujeitos, bem como a toda a comunidade docente da instituição escolar.

A partir de uma pseudoparticipação da sociedade civil, o Estado inviabilizou a atuação democrática da comunidade escolar, sendo esta utilizada apenas como mecanismo para a transferência de responsabilidades e, nesse sentido, o PME deixou de cumprir seu discurso da oferta de uma educação de qualidade para todos, atuando no âmbito das políticas focalizadas.

No entanto, não podemos desconsiderar que, de acordo com Leclerc; Moll, (2012), o PME fomentou a implantação da Educação em

Tempo Integral no sistema educacional de vários estados e municípios brasileiros.

### **O Programa Novo Mais Educação (PNME)**

Com a efetivação do golpe de Estado<sup>6</sup> sofrido pela presidente eleita Dilma Roussef em 2016, assumiu a Presidência da República o então vice-presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), cujo nome foi alterado em 2017 para sua denominação de origem Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

Dentre os projetos efetivados pelo novo presidente, estava o Programa Novo Mais Educação, criado pela Portaria nº 1.144 de 10 de outubro de 2016 (BRASIL, 2016) para as escolas de Ensino Fundamental. O PNME foi regulamentado pela Resolução nº 17 de 22 de dezembro de 2017 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE (BRASIL, 2017).

O Programa Novo Mais Educação (PNME) para o Ensino Fundamental definiu seus objetivos no art. 1º, a saber: “melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, mediante a complementação da carga horária de cinco ou quinze horas semanais no turno e contraturno escolar” (BRASIL, 2016).

---

<sup>6</sup> A presidente eleita Dilma Roussef foi vítima de um Golpe de Estado quando o então presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, abriu em 2016 o processo de impeachment contra a presidente, alegando crime de responsabilidade com respeito à lei orçamentária e à lei de improbidade administrativa – as decantadas “pedaladas fiscais”. No dia 17 de abril, o plenário da Câmara aprovou o relatório favorável ao impedimento da presidente, numa sessão em que parlamentares indiciados por corrupção e réus em processos diversos dedicaram seu voto a Deus e à família, numa espetacularização execrável da política; em 12 de maio, o Senado Federal também aprovou a abertura do processo que culminou no afastamento de Dilma Rousseff da presidência (JINKINGS, 2016, p.12).

“Pedaladas Fiscais”. Nome dado à prática do Tesouro Nacional de atrasar o repasse de dinheiro para bancos (públicos ou privados) financiadores de despesas do governo (IDEM, p, 14).

De acordo com as orientações constantes no *Caderno de Orientações Pedagógicas versão I*, o PNME se propôs a “possibilitar a ampliação de tempos e espaços escolares, além de oportunidades educacionais uma vez que investe no acompanhamento pedagógico de crianças e adolescentes, visando à erradicação do fracasso escolar” (BRASIL, 2017, p.03).

O documento deixa em evidência a preocupação com a ampliação do tempo e do espaço escolar não como uma possibilidade de formação integral do estudante em seus múltiplos processos de aprendizagem, mas como estratégia para a erradicação do fracasso escolar com vistas a melhoria nas avaliações externas, conforme consta nas finalidades do programa:

- I. Alfabetização, ampliação do letramento e melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática das crianças e dos adolescentes, por meio de acompanhamento pedagógico específico;
- II. Redução do abandono, da reprovação, da distorção idade/ano, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria do rendimento e desempenho escolar;
- III. Melhoria dos resultados de aprendizagem do ensino fundamental, nos anos iniciais e finais.
- IV. (BRASIL, 2017, p.04).

Ao dar prioridade ao reforço escolar das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática no Programa Novo Mais Educação (PNME), o governo Temer reafirmou as reformas educacionais efetivadas na década de 1990, cuja qualidade do ensino estava voltada para atender às exigências das agências internacionais promotoras das avaliações, tal como explicitado abaixo:

No Brasil, a partir de 1995, a implementação de processos avaliativos intensifica-se e a visão de melhoria da qualidade do ensino e do papel do Estado na educação, intrínseca à avaliação em larga escala, assume crescentemente maior importância no debate educacional. Nesse período, agências internacionais passam a estimular e influenciar de modo mais direto o delineamento das propostas de avaliação de sistemas,



demonstrando claro interesse sobre a eficácia dos investimentos externos na educação (SOUSA; OLIVEIRA, 2010, p. 793).

A priorização somente das duas disciplinas no Programa Novo Mais Educação reforça a lógica de gerenciamento da educação como um “quase mercado” e postergando ao Estado à função de regulador das políticas públicas (SOUSA; OLIVEIRA, 2003). São políticas focalizadas, excludentes e neoliberais que veem a educação somente como fator de desenvolvimento da sociedade capitalista e não como fator de desenvolvimento humano.

De acordo com orientações do Programa, a adesão das escolas ao PNME proporcionaria à instituição a auto avaliação, “uma oportunidade de pensar no processo de alfabetização e letramento de crianças e adolescentes, nos processos avaliativos, nas taxas de evasão e reprovação, enfim, de pensar nos seus resultados a partir de indicadores educacionais” (BRASIL, 2017, p. 15 gripo nosso).

Outra questão que merece destaque no PNME refere-se à seleção dos estudantes, com destaque para os seguintes critérios: “I. em situação de risco e vulnerabilidade social; V. com lacunas de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática; VI. em situação provisória de dificuldade de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática. (BRASIL, 2017, p.6).

Mais uma vez o Programa mostrou-se excludente e seletista com foco nos estudantes que se encontravam “fora dos padrões normais de aprendizagem”. Concentrou-se nas dificuldades dos alunos apenas nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, relegando a um segundo plano as outras disciplinas. De acordo com Barbosa; Rodrigues (2017, p.10), “os alunos do Programa foram submetidos a uma “prova” inicial para “mapear” o nível do seu conhecimento (naturalmente, em Português e Matemática) e serão novamente submetidos a novo exame para que seja possível avaliar a eficiência e eficácia do programa”. Essa é uma forma pautada na eficiência e eficácia de conceber a educação

como elementos centrais para preparar o indivíduo ao mercado de trabalho.

Quanto ao tempo escolar, o PNME foi planejado de modo que as escolas pudessem escolher entre duas formas de organização do tempo: com 5 horas de atividades com apenas o acompanhamento pedagógico às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemático ou com 15 horas de atividades incluindo o acompanhamento pedagógico às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemático mais as atividades de livre escolha tais como as atividades de artes, esportes, etc.

O PNME não avançou em relação ao PME no que se refere aos profissionais que continuaram como voluntários: "A educação em tempo integral possibilita o trabalho voluntário de educadores populares, de estudantes de graduação e outros profissionais que desejam atuar no campo educacional, sob a égide da Lei 9.608/1998, que dispõe sobre o voluntariado" (BRASIL, 2016, p.07).

Diante do exposto percebemos que esse "novo" programa reforçou o antigo discurso adotado pelas políticas neoliberais quanto à elevação nos índices das avaliações externas como possibilidade de melhorias na "qualidade da educação" voltada para atender às exigências de instituições internacionais que, desde a reforma do Estado, vêm ditando as políticas educacionais no Brasil. São políticas que escamoteiam a realidade da educação quanto ao direito a uma Educação Integral que trabalha o sujeito em todos os seus aspectos quer sejam o intelectual, motor, psicológico, ético e moral.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Vimos neste trabalho algumas das principais políticas de educação em tempo integral efetivadas no Brasil a partir da segunda metade do século XX, procurando identificar a relação com uma formação politécnica.

Inicialmente tratamos sobre a política implantada por Anísio Teixeira, na Bahia. Tal proposta, no que concernem à efetivação de uma educação integral possibilitando a formação das múltiplas dimensões formativas do sujeito, mesmo sendo descaracterizado por questões políticas, deixou seu legado para a educação brasileira, servindo de modelo para outros programas e políticas.

O mesmo educador, criador do Centro Educacional Carneiro Ribeiro, implantou o Centro de Educação Elementar em Brasília por meio de um programa de ações educacionais que objetivavam a formação da criança e do adolescente a partir das necessidades educacionais, mas também sociais. O Centro de Educação Elementar de Brasília foi pensado como um modelo de educação para o país de um governo desenvolvimentista. Contudo, tendo em vista divergências de natureza ideológica e econômica, o projeto inicial de educação em tempo integral foi aos poucos desaparecendo e segregando os estudantes para os quais fora pensado, servindo apenas como escola para uma classe social seletiva e elitista.

Ainda sob a inspiração de Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro criou, no estado do Rio de Janeiro, o Centro Integrado de Educação Pública (CIEP), cujo objetivo era a efetivação de uma educação de tempo integral para atender especificamente os filhos da classe trabalhadora a partir de uma educação democrática e um ensino de qualidade para todos. Mais uma vez, o projeto educacional posto em disputa política teve seu objetivo principal transformado. Os prédios construídos com infraestrutura necessária para o atendimento a um ensino que potencializasse as diversas dimensões formativas dos estudantes, passaram a ser vistos como monumentos à educação.

Outro programa de educação em tempo integral descrito neste trabalho foi a implantação dos Centros de Atenção Integral à Criança (CAIC) criados no período da consolidação da democracia cujo objetivo principal era a superação dos problemas sociais e educacionais de crianças e adolescentes.

A partir do século XXI foi criado o Programa Mais Educação (PME) para atender, no contraturno escolar, crianças e adolescentes com maior dificuldade de aprendizagem e com maior problema social. Tal programa era formado pelo reforço escolar e oficinas que proporcionavam aos estudantes diversas atividades educativas e esportivas, contribuindo para sua formação integral. O PME foi implantado como política focal, tendo como objetivo atender a um público específico sem universalizar a educação em tempo integral.

Seguindo nessa mesma direção, o PME foi reorganizado para o Programa Novo Mais Educação cujas ações principais devem ser o reforço escolar da Língua Portuguesa e Matemática, como possibilidade de melhorias nas notas das avaliações externas.

É necessário compreender que a ampliação do tempo na escola deve ultrapassar a tentativa de superar os déficits do rendimento escolar, muito questionada por instituições que tratam sobre a avaliação da educação. É preciso pensar no tempo escolar em uma dimensão mais ampla e que compreenda o tempo social, como elemento que reflete e constitui as formas de organização da sociedade.

Na escola em tempo integral que se propõe a oferecer uma formação integral do sujeito, a jornada escolar ampliada não deve caracterizar-se em um tempo empobrecido devido à falta de atividades diversificadas; não deve ser reduzido às aulas convencionais ou ao simples reforço escolar para mostrar melhorias nos índices do IDEB atendendo às exigências do mercado educacional, mas contribuir para a permanência do estudante no contexto educativo e não se torne mais uma das causas da evasão escolar.

A ampliação do tempo escolar apenas se justifica se for pensada a partir de uma educação politécnica. Uma educação que seja capaz de promover a formação das múltiplas dimensões formativas do ser humano; uma educação que possibilite a crianças e adolescentes, a capacidade de tecerem relações uns com os outros e, com isso, promoverem o desenvolvimento da cultura da qual fazem agindo para

a realização dessas mudanças, ou seja, a educação em tempo integral deve ser a responsável pela formação politécnica do estudante possibilitando garantir uma educação de acordo com que determina os art. 205 da Constituição Brasileira,

## REFERÊNCIAS

AMARAL SOBRINHO, J.; PARENTE, M. M. DE A. Caic: solução ou problema? 1995. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td\\_0363.pdf](http://www.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0363.pdf). Acesso no dia 20/07/2020.

AZEVEDO, F. et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife, PE: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BAUCH, O. L. **Revisitando os programas Federais de educação em tempo integral: PRONAICA, CIEPs e Programa “Mais Educação”**. 2017. Disponível em: IV Congresso Nacional de Educação CONEDU. Acesso no dia 2018-03-20

BOMENY, H. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. v. V.22, n. N.80, p. 109–119, 2009.

BRASIL, Lei nº 11494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/institucional-leis/item/3339-lei-n%C2%BA-11494-de-20-de-junho-de-2007>. Acesso 15 jun 2020.

BRASIL, DECRETO Nº 6.094, DE 24 DE ABRIL DE 2007a. Dispõe sobre: Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm). 2007ª acesso 01 jul 2020.

BRASIL, Decreto nº 7083, de 27 de janeiro de 2010. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/legislacoes/decretos/item/3176-decreto-n%C2%BA-7083-de-27-de-janeiro-de-2010>. Acesso 15 jun 2020.

BRASIL, DECRETO Nº 539, DE 26 DE MAIO DE 1992. **Projeto Minha Gente** Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D0539.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0539.htm). 1992. Acesso 01 jul 2020.

BRASIL, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso 15 jun 2020.

BRASIL, Política Nacional de Assistência Social - PNAS/2004. 2004. Disponível em: <http://www.sesc.com.br/mesabrasil/doc/Pol%C3%ADtica-Nacional.pdf>. Acesso 15 jun 2020.

BRASIL, PORTARIA Nº 1.145, DE 10 DE OUTUBRO DE 2016. Dispõe sobre o programa novo mais educação. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-1-145-de-10-de-outubro-de-2016-22055471-22055471>. Acesso 15 jun 2020.

BRASIL, PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL Nº- 17, DE 24 DE ABRIL DE 2007b. [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf). 2007b. acesso 01 jul 2020.

BRASIL, Resolução nº 17, de agosto de 2018. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/D0539.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0539.htm). Acesso 15 jun 2020.

BRASIL. LEI Nº 11.494, DE 20 DE JUNHO DE 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11494&ano=2007&ato=4eeUTQE1ENRpWT983>. Acesso em 28/02/2022.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, v. 20, n. 46, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>. Acesso 20 JUN 2020.

CAVALIERE, A. M.; COELHO, L. M. C. DA C. Para onde caminham os Cieps? Uma análise após 15 anos. *Cadernos de Pesquisa*, n. 119, p. 147–174, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a08.pdf>. Acesso 15 jun 2020.

CAVALIERE, A. M. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. *Educação integral e tempo integral*, v. 22, n. 80, p. 51–63, 2009. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2220> . Acesso n3o dia 20/08/2018

COELHO, L. M. C. DA C.; HORA, D. M.; ROSA, A. V. DO N. Alunos Em Tempo Integral No Estado Do Rio De Janeiro: Universalidade Ou Focalização? 36ª Reunião Nacional da ANPEd, 2013. Disponível em:

[http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt13\\_trabalhos\\_pdfs/gt13\\_2831\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt13_trabalhos_pdfs/gt13_2831_texto.pdf). Acesso 15 jun 2020.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 6 ed. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

EBOLI, T. **Uma experiência de educação integral** - Centro Educacional Carneiro Ribeiro. Bahia. MEC - INEP, 1969. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>. Acesso 16 jun 2020.

LECLERC, G. DE F. E.; MOLL, J. **Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral**. Educar em revista, n. 45, 2012. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602012000300007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602012000300007&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso 15 jun 2020

MACIEL, A. C.; BRAGA, R. M.; RANUCCI, A.M. C. Projeto Burareir: Politécnica e Educação Integral à luz da Pedagogia Histórico-Crítica. In. MACIEL, A.C. Et.all. (organizadores). Gestão da Educação Integral Politécnica: Uma Proposta para o Brasil. Porto Velho-Ro: Edufro, 2013.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MIGNOT, A. C. V. Escolas na vitrine: centros integrados de educação pública (1983-1987). **Estudos Avançados**, v. 15, n. 42, p. 153-168, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a05.pdf>. Acesso 15 Jun 2020.

PEREIRA, E. W.; ROCHA, L. M. DA F. **Escola Parque de Brasília: uma experiência de educação integral**. VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação. **Anais...2006**. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/apresentacao.htm>. Acesso 16 jun 2020.

RIBEIRO, D. **O livro do CIEPs**. Rio de Janeiro (RJ): Bloch Editores, 1986.

SOUZA, S. Z. L. DE; OLIVEIRA, R. P. DE. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 84, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v24n84/a07v2484.pdf>. Acesso 15 jun 2020

TEIXEIRA, A. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. v.31, n. n.73, p. p.78-84., 1959. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/livro11/pagina33.htm>. Acesso 18 jun 2020.

TEIXEIRA, A. Plano de construções escolares de Brasília. v. 35, n. n.81, p. 195–199., 1961. Disponível em: <http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/artigos/plano3.html>. Acesso 18 jun 2020.



## CAPÍTULO 07

### **PERFIL DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM MANAUS: ELEMENTOS METODOLÓGICOS PARA A COLETA DE DADOS EDUCACIONAIS<sup>1</sup>**

*Cintia Adélia da Silva<sup>2</sup>*

Esse capítulo tem por objetivo traçar um perfil da educação integral em Manaus, com base nos dados levantados por um *survey* multifatorial aplicado a duas escolas de educação integral da rede estadual de ensino. Subjaz a tal objetivo a necessidade de um conhecimento contínuo e sistemático da realidade escolar, pela gestão da escola, para diagnóstico, controle e aperfeiçoamento dos processos educativos, a fim de alcançar os objetivos pedagógicos, sociais e políticos da educação integral.

Para tanto, faz inicialmente um esboço da educação integral no Brasil, destacando diferenças, que facilitem a identificação da modalidade de educação integral das escolas estudadas. Explica aspectos importantes da aplicação do *survey* a fim de que se possam compreender os resultados expostos nas seções posteriores, que visam caracterizar a escola e seu funcionamento, bem como traçar um perfil do corpo docente e da gestão escolar.

Com isso, pretende-se proporcionar aos leitores um cenário, ainda que parcial e localizado, da educação integral na cidade de Manaus.

---

<sup>1</sup> Resultado de pesquisa realizada no âmbito do Programa de Formação Continuada para Professores e Gestores do Sistema de Educação Integral dos Estados de Rondônia e Amazonas, aprovado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, coordenado pelo Prof. Antônio Carlos Maciel.

<sup>2</sup> Graduada em marketing pela Faculdade Metropolitana de Manaus, licenciada em Filosofia pelo Centro Universitário Internacional, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM, pesquisadora com bolsa pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM. Atualmente é professora do Instituto Federal do Amazonas – IFAM/Campus Coari. Pesquisadora do Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES.

## **1 A EDUCAÇÃO INTEGRAL NO BRASIL E EM MANAUS**

No Brasil, há experiências pedagógicas históricas de educação integral, entre as quais as Escolas-Parque, de Anísio Teixeira, os Centros Integrados de Educação Pública (NUNES, 2009), de Darcy Ribeiro (RIBEIRO, 1986) e os Centros Educacionais Unificados, da gestão municipal da cidade de São Paulo de Marta Suplicy (PACHECO, 2009).

Vinculadas a concepções pedagógicas escolanovistas e freireanas, essas experiências – apesar das descontinuidades das gestões governamentais e das críticas localizadas de setores oposicionistas – representam uma verdadeira revolução no campo educacional, quer por sua coerência pedagógica e organizacional, quer pela organicidade dos espaços educativos.

A coerência pedagógica e organizacional decorre, de um lado, da concepção curricular integradora de atividades educacionais e culturais e, de outro, da organização do trabalho pedagógico-administrativo. A organicidade dos espaços educativos decorre, desde a concepção e planejamento, da criação de uma estrutura física adequada aos propósitos da educação integral (ao contrário dos arremedos de adaptação de escolas ou, o que é pior, da ocupação de espaços comunitários completamente desprovidos de função educativa).

Na contemporaneidade, existem várias modalidades de educação de educação integral, entre as quais as jornadas ampliadas, as atividades diversificadas, o tempo integral e a educação integral politécnica (COELHO, 2006 e 2009; FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2011; CARNEIRO DA SILVA, 2009; MOLL, 2012; MACIEL e BRAGA, 2007).

As jornadas ampliadas se caracterizam por uma extensão do tempo escolar diário, de acordo com as condições do sistema no qual está inserida. Como bem encerra o termo jornadas ampliadas, essa é uma modalidade intermediária do tempo integral, que visa manter e proporcionar um pouco mais de condições de aprendizagem do aluno na escola.

As atividades diversificadas são uma modalidade de educação integral, que visa, no turno oposto, manter os alunos na escola com atividades esportivas, culturais e educacionais, em determinados dias da semana.

Como se vê, também, é uma modalidade de ensino que amplia a jornada educativa, porém, limitada pela capacidade financeira e espacial da escola ou do sistema.

O tempo integral nasce das políticas oficiais do Ministério da Educação, sob o rótulo de Programa Segundo Tempo e visa complementar os sistemas municipais e estaduais de educação para que possam oferecer processos educativos, quer sejam no âmbito do ensino propriamente dito, quer no âmbito das atividades culturais e esportivas, a fim de manter os alunos na escola nos dois turnos completos, logo com alimentação obrigatória, porém, não raramente, adaptando espaços escolares ou criando-os na comunidade.

A educação integral politécnica nasceu da implantação do Projeto Burareiro de Educação Integral, na cidade de Ariquemes, Rondônia, em 2005, e é uma experiência pedagógica que resgata a integração dos espaços, dos processos educativos, dos conteúdos curriculares e das atividades socioculturais com o objetivo de desenvolver as múltiplas capacidades humanas, a partir do princípio pedagógico da politecnicidade e dos fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica.

As escolas pesquisadas, da rede estadual, em Manaus, inauguradas em 2010, não são escolas adaptadas, já foram criadas com a finalidade de atender as demandas da educação integral, sob a perspectiva pedagógica do tempo integral com duração de 9 (nove) horas diárias.

## **2 METODOLOGIA: O SURVEY MULTIFATORIAL**

A decisão de caracterizar a gestão, a organização e o funcionamento das escolas de educação integral de Manaus,

vinculadas à rede estadual, através de *survey* multifatorial, foi determinada pelo tempo disponível, que se teve para a elaboração, pré-teste, aplicação, tabulação, análise de dados e elaboração desse texto com seus resultados.

Dos critérios discutidos (desempenhos diferentes em avaliação nacional, localização nas quatro regiões da cidade, escola adaptada ou integral, municipal ou estadual), decidiu-se, por custos financeiros e tempo, por escolas do sistema estadual, criada para atender a educação integral e situadas numa mesma regional, a zona norte de Manaus.

O *survey* foi constituído por dois instrumentos: um geral, preenchido, pelos pesquisadores, através de observação e entrevista com o gestor, com 50 itens; e outro, com 61 questões fechadas e de múltipla escolha, preenchido pelos sujeitos pesquisados (MACIEL; SILVA; ROCHA, 2013a).

O *survey* foi realizado em três momentos: no primeiro, aplicou-se o questionário com a finalidade de testá-lo; no segundo, procedeu-se a observação sistemática da estrutura e do funcionamento da escola, e entrevistaram-se dirigentes e coordenadores; no terceiro, aplicou-se o questionário e entrevistaram-se professores.

O *survey* foi testado no Centro Educacional de Tempo Integral – CETI “Prof. Garcytilzo do Lago e Silva” e aplicado nos CETI-1 “Zilda Arns Neumann”, conforme produtos tabulados pela ferramenta Excel (MACIEL; SILVA; ROCHA, 2013b), que atende do primeiro ano do ensino fundamental ao terceiro do ensino médio, e CETI-2 “João dos Santos Braga”, conforme produtos tabulados pela ferramenta Excel (MACIEL; SILVA; ROCHA, 2013c), que atende do quinto ano do ensino fundamental ao terceiro do médio, doravante identificados apenas como CETI-1 e CETI-2. O cruzamento dos dados de ambas as escolas foi feito através de tabulação pela ferramenta Excel (MACIEL; SILVA; ROCHA, 2013d).

### **3 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM MANAUS**

As primeiras escolas de tempo integral em Manaus foram criadas entre os anos de 2001 e 2004, a princípio, como um projeto experimental. Posteriormente foi diagnosticado que se fazia necessário uma adaptação na estrutura das escolas para promover mais qualidade na educação do estado. Foi quando surgiu o Centro Educacional de Tempo Integral em Manaus, também conhecido como CETI, com estrutura padronizada, visando atender tanto ao ensino médio, quanto ao fundamental. Os CETIs hoje são o modelo de estrutura educacional, em termos de educação de tempo integral, no estado do Amazonas.

As escolas visitadas, embora na mesma zona, localizam-se em bairros inteiramente distintos do ponto de vista social, ainda que sejam habitados por pessoas de baixa renda.

O CETI-1 está localizado na Rua Santa Marta, s/n, Comunidade "Jesus me Deu", no bairro Colônia Terra Nova. Duas das principais dificuldades da comunidade é a topografia, marcada por ladeiras em quase toda a sua extensão e a iluminação, quase inexistente, motivo de queixa dos moradores, em função da dificuldade de locomoção. De acordo com o Jornal A Crítica (FARIAS, 2010, p. C4):

A comunidade é mal atendida por linhas de ônibus, segundo a faxineira Maria de Nazaré, 48 anos. Os moradores dependem da linha 326 que leva uma hora para passar, segundo ela. "Por isso a gente tem que andar quase dois quilômetros, desde a Torquato Tapajós. De noite, a situação é ainda pior, porque muita gente tem que andar no escuro".

A Comunidade "Jesus me Deu", originalmente uma Ocupação do Movimento Sem Teto - MST, apresenta, também, problemas sociais, sendo o maior deles, a violência, principalmente porque o bairro é um complexo de outras comunidades (Rio Piorini, Campos Sales, Parque Riachuelo, Rio Solimões e Carbrás), criadas sob o expediente da Ocupação de terra, o que é histórico na área, desde a primeira Ocupação, que deu origem ao nome do Bairro (MACIEL, 1992).

Serviços básicos, até pouco tempo atrás, eram inexistentes ou muito precários, como o acesso à água potável era realizado exclusivamente por meio de poços artesianos. As redes de telefonia fixa e energia elétrica não atendem a todo o bairro e a Comunidade “Jesus me Deu” não tem Posto de Saúde.

Em contrapartida, a Comunidade, como ponto positivo, apresenta áreas verdes ao longo de todo o bairro e em seu entorno.

Vê-se assim que a localização dos Centros Educacionais de Tempo Integral visa atender a comunidades de baixa renda, o que é louvável, em termos de políticas públicas.

O CETI-1 foi inaugurado no dia 05 de abril de 2010, implantado através do Decreto nº 29.840 de 12 de abril do mesmo ano, pelo Governador do Estado, Omar Aziz, e pela Secretária de Educação, Cinthia Régia Gomes do Livramento.

O CETI-1 conta com 2 diretores; 53 professores; 687 alunos; 06 coordenadores pedagógicos; 03 funcionários administrativos; 01 nutricionista; 04 merendeiras; 01 dentista; 07 outros servidores e dois seguranças terceirizados, contratados da Empresa Vision, que se revessam na segurança da escola.

A escola funciona nos turnos matutino e vespertino, com jornada diária de 8 horas, de segunda a sexta-feira. O horário da manhã vai de 7a 11h15, com 15 minutos para o café da manhã, antes do início das aulas. O 1º tempo inicia às 7h15 e termina às 8h05; o 2º tempo realiza-se das 8h05 às 8h55; o 3º tempo das 8h55 às 9h45; 4º tempo das 9h45 às 10h35; e, o 5º tempo das 10h35 às 11h15. No intervalo das 11h15 às 13h, os alunos almoçam e, se optarem, podem participar de algumas atividades como jogar futebol, aula de dança ou natação.

No turno vespertino, o CETI-1 funciona das 13h às 15h40. O 1º tempo das 13h às 13h40; o 2º, das 13h40 às 14h20; o 3º tempo, das 14h20 às 15h; o 4º, das 15h às 15h40, quando as atividades são encerradas para os alunos possam lanchar, antes de serem liberados.

A estrutura física do CETI-1 é composta por 03 andares: térreo; primeiro pavimento e segundo pavimento. Esses espaços compreendem: Sala odontológica; cozinha; Centro de Processamento de Dados/CPD; depósito material limpeza; despensa; sala do gestor; sala dos professores; escovódromo; laboratório de informática; laboratório de ciências; secretária; refeitório feminino; refeitório masculino; sala de reuniões; auditório; videoteca; brinquedoteca; piscina semiolímpica; campo de futebol; quadra poliesportiva; banheiro para pessoas com necessidades especiais, banheiro feminino e banheiro masculino.

No térreo estão localizados, os setores administrativos, secretaria, sala de reuniões e sala dos gestores, também os: refeitórios; cozinha; depósito de material de limpeza; banheiro para pessoas com necessidades especiais, banheiro feminino e banheiro masculino; biblioteca; brinquedoteca; sala de ciências 1 e 2; escovódromo; quadra poliesportiva, CPD; piscina, sala odontológica; campo de futebol e auditório.

Percebeu-se que neste pavimento apesar de ter uma boa biblioteca na instituição, não há bibliotecário. Segundo a diretora do CETI-1, providências foram tomadas e aguarda-se o profissional. Durante a aplicação do *survey*, a biblioteca não funcionou. Notou-se, ainda, que o CETI-1 possui sala odontológica, porém, apesar de estar tecnicamente toda equipada, não funciona por falta de materiais. O laboratório de ciência está todo equipado, mas os aparelhos e equipamentos estão intactos desde a inauguração do Centro, igualmente por falta de profissionais.

Infelizmente, esse é um fato frequente nas escolas brasileiras. Aparece quase que diariamente nos meios de comunicação: prédios inaugurados com equipamentos, que se deterioram devido à falta de profissionais ou de verbas para sua manutenção.

No segundo pavimento estão localizados: As salas de aula, numeradas de 1 a 12, coordenadoria pedagógica, almoxarifado materiais escolares, copa, sala dos professores, armários dos alunos,

banheiro para pessoas com necessidades especiais, banheiro feminino e banheiro masculino. As salas são todas climatizadas, cada uma com dois condicionadores de ar, carteiras, mesa do professor e quadro branco.

Percebeu-se que neste pavimento os armários dos alunos estão depredados, a maioria sem porta, impossibilitando a sua utilização. Sabe-se que, quando falta de manutenção e falta de orientação educativa de alguns alunos se juntam, as condições estético-ambientais da escola ficam comprometidas.

No terceiro e último pavimento tem a mesma estrutura que o segundo. As salas de aula numeradas de 1 a 12, coordenadoria pedagógica, almoxarifado para materiais escolares, copa, sala dos professores, armário para os alunos, banheiro para pessoas com necessidades especiais, banheiro feminino e banheiro masculino.

Nesse CETI, duas situações chamaram a atenção durante a pesquisa. Na primeira, deparou-se com uma sena interessante, em um dos corredores viu-se um aparelho de TV e um aparelho de vídeo game e vários alunos em seu entorno. A coordenadora pedagógica informou que os alunos, que estavam concluindo o ensino médio, trazem os aparelhos de casa e alugam durante o intervalo das aulas. Com a arrecadação do aluguel, eles pagam parte dos gastos com a formatura.

Na segunda, um comentário da diretora: "Aqui eu não sou só diretora, aqui não tem só professores e coordenadores pedagógicos; nós somos cuidadores. Estamos próximos da comunidade e conhecemos a dificuldade de cada aluno". E complementa: "A questão pedagógica ela deve ser melhorada sim, mas a questão familiar deve ser trabalhada também". Isto corrobora com o que pensa Martins (1991), quando atribui à escola responsabilidades que vão além do ato escolar.

O segundo Centro pesquisado, o CETI-2, foi criado pelo Decreto Lei N° 30.029 de 07 de junho de 2010, e inaugurado no dia 22 de junho do mesmo ano. A instituição está localizada na Rua Curaçao, s/n°, Conjunto João Paulo, no bairro Nova Cidade.



Um jornal de grande circulação da cidade de Manaus descreveu um pouco da realidade dos moradores do bairro Nova Cidade, segundo A Crítica (PRESTES, 2009, p. C7):

A maioria dos moradores precisou adaptar suas rotinas por causa das frequentes interrupções no abastecimento de água. De acordo com a comerciante Fernanda Ruas, 63, que mora há oito anos no bairro, milhares de residências e comércios são abastecidos durante menos de quatro horas por dia e, no restante do tempo, ficam sem abastecimento de água.

Os problemas da comunidade continuam, com a ausência de agências bancárias, casas lotéricas e agência dos correios, e faz com que os moradores tenham que se deslocar para outros bairros, utilizando um transporte público de péssima qualidade.

Diante de tantos problemas enfrentados pelos moradores, tais considerações ratificam a importância de uma unidade escola de qualidade para a comunidade.

O Centro está constituído por 2 diretores; 51 professores; 861 alunos (média de 35 por sala); 06 Coordenadores pedagógicos; 04 funcionários administrativos; 06 merendeiras; 01 bibliotecário; 05 outros servidores.

A escola oferece Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano), no horário das 07 da manhã às 16 horas; das 16 às 17 horas funciona expediente administrativo apenas para professores e demais servidores da escola.

Como todos os Centros Educacionais de Tempo Integral tem a mesma estrutura, o CETI-2 não é diferente. O prédio tem três pavimentos, construídos em uma área de 10 mil metros quadrados. Possui 24 salas de aulas climatizadas, piscina semiolímpica, laboratório de ciências, quadra poliesportiva, auditório, laboratório de informática, refeitório, campo de futebol, laboratório de ciências, laboratório odontológico. Além dos ambientes administrativos (secretaria, sala de professores e gestor), banheiros masculinos e femininos (adaptados para pessoas necessidades especiais) e poço artesiano.

Como a estrutura física é idêntica ao do outro CETI, cabe apenas ressaltar que a sala dos professores é muito limpa, bem estruturada, com mesas, cadeiras, poltronas, TV, e com uma boa iluminação. A sala de orientação educacional embora pequena com (8 carteiras) é bem iluminada pela luz do dia.

Do ponto de vista pedagógico, destaca-se o “Projeto Conhecendo Minha Cidade”, criado pela professora de geografia e história com o intuito de aguçar o interesse dos alunos pelo conhecimento histórico e geográfico da cidade. As visitas são feitas aos museus, praças, campo de futebol, igrejas e teatro. A professora conta que tem outros projetos como a “seção cinema”, já que muitos alunos nunca foram a um cinema. Porém, há dificuldades para a locação dos alunos, pois dependem de autorização e disponibilidade de transporte pela SEDUC/Secretaria Estadual de Educação e Qualidade do Ensino.

Outro procedimento que chamou atenção neste CETI, é que a cada bimestre se faz um levantamento dos 50 melhores alunos do ensino fundamental e médio e fixa-se os nomes no mural do Centro. O mesmo procedimento ocorre com o nome dos alunos que estão ausentes devido a atestados médicos.

#### **4 PERFIL DO CORPO DOCENTE E ADMINISTRATIVO DA ESCOLA<sup>3</sup>**

Pelos dados coletados, 53% do corpo escolar (incluindo diretores, coordenadores pedagógicos, professores e administrativos) são do sexo feminino e 47% do masculino. Do total desses profissionais, 83% se consideram pardos contra 11% brancos, 5% pretos e apenas 1% indígena; distribuídos por 44% na faixa-etária entre 30 e 40 anos; 27% entre 20 e 30 anos; 21% entre 40 e 50 anos; e, 8% entre 50 e 60 anos.

Assim, pode-se afirmar que, em termos de gênero, há uma pequena predominância do sexo feminino, resultado esse, certamente

---

<sup>3</sup> - Todos os dados percentuais desta e das seções seguintes foram extraídos de tabelas e gráficos que, infelizmente, por não haver espaço suficiente destinado a esse capítulo, preferiu-se excluir.

influenciado pelo fato de que somente o CETI-1 atende aos anos iniciais do ensino fundamental.

Os dados étnico-raciais constatados aproximam-se dos dados oficiais, apesar da histórica dificuldade de distinção entre cor e raça da (IBGE, 2008), quando se utiliza a autodeclaração: pardo decorre da miscigenação; indígena, quando há ascendência materna e paterna. Pelos critérios do IBGE, o 1% indígena pode ser considerado pardo, assim como metade dos 5% que se autodeclararam *pretos*.

Interessa notar, ainda, que 71% do corpo profissional escolar tem até 40 anos de idade, o que é uma faixa-etária jovem, em termos força de trabalho ativa.

Considerando que o conjunto da amostragem é composto por diretores (6%), coordenadores pedagógicos (8%) e professores (78%), e apenas 8% por administrativos, pode-se concluir que se 53% dos recursos humanos tem graduação completa; 39% pós-graduação *lato sensu*; 2%, *stricto sensu*; e apenas 6%, ensino médio, porém, considerando que estes são os secretários, chamados aqui de administrativos, a formação inicial dessa equipe atende às determinações legais (inclusive com 45% obteve graduação em universidade federal, entre os quais 92% na modalidade presencial), com média incidência na formação continuada pós-graduada (41%) e muito boa em cursos de aperfeiçoamento (76%). O aproveitamento dos cursos de aperfeiçoamento pode ser deduzido, quando se verifica que **quase sempre** 55% dos docentes aplicam os conhecimentos adquiridos em suas aulas contra 33% (que é uma taxa elevadíssima) que **nunca** utilizam e 12% que aplicam **às vezes**.

Levando-se em consideração que a cidade de Manaus dispõe de uma variedade considerável de fontes culturais acessíveis à renda salarial de professor, pode-se afirmar que a formação cultural mais ampla dos docentes pesquisados ainda preocupa: 33% deles nunca frequentam a biblioteca da escola e 49% apenas eventualmente; 21% nunca vão ao cinema e 59% apenas eventualmente; apenas 11% costumam ir ao teatro contra 56% que vão eventualmente e absurdos 33% que nunca vão.

Mas há fortes evidências de que uma formação complementar mínima está em movimento, pois: 65% sempre leem jornais durante o tempo livre e outros 27%, eventualmente; 53% sempre leem revistas de informação e 32% eventualmente, o que demonstra que há interesse em manter-se bem informados, o que corroborado com o fato de que 70% mantêm o hábito da leitura de livros de formação geral e 26% o fazem eventualmente, bem como 76% mantêm a leitura de sites de notícias e 20%, eventualmente.

Portanto, a formação através da informação, principalmente por estar ligada aos interesses e às lutas, que visam à melhoria das condições imediatas de vida tem relevância superior à formação cultural.

E não sem razão, 62% de profissionais, têm menos de 10 anos de trabalho (não esquecer que 71% têm entre 20 e 40 anos), portanto, no auge de sua força de trabalho; 77% trabalham os dois turnos do dia e 80% apenas nas escolas pesquisadas. Mas não pode passar despercebido que 18% trabalham nos três turnos, em duas escolas e três escolas.

Com base nisso, se se leva em consideração que 68% ganham na faixa entre três e quatro salários mínimos; 20%, de dois a três salários mínimos e apenas 4% ganham de quatro a seis salários mínimos, compreende-se o porquê da prioridade formacional residir no âmbito das necessidades da progressão funcional. Da mesma forma como se compreende que 32% tenham outra fonte de renda, 18% na área da educação e 14% fora da área, não é a toa que 30% dos entrevistados, nesta condição, tenham um acréscimo de um salário mínimo em seus vencimentos.

Coerentes com a taxa de 77%, que trabalham nos dois turnos do dia e com a taxa de 80%, que trabalham somente nas escolas pesquisadas, 82% têm uma carga horária de 40 horas semanais e 85%, de quatro a oito horas para planejamento, sendo 32%, de quatro a seis horas; 30%, quatro horas; e 26%, de seis a oito horas.

Impressiona que 85% dos professores ministrem apenas uma disciplina e que os 15% restantes não ministrem nenhuma, porque dizem

respeito às funções administrativas e pedagógicas da escola, do mesmo modo como é significativo que 83% dos entrevistados tenham afirmado que as escolas possuem atendimento diferenciado para alunos com baixo rendimento. A mesma conclusão, todavia, não se pode deduzir em relação aos alunos de alto rendimento, pois praticamente metade afirmou que sim; outra metade, não.

Os resultados acima expostos, acerca da formação e das condições de trabalho, indicam que as escolas de educação integral de Manaus, que foram criadas para atender a esse fim (portanto, não foram adaptadas), caminham a passos largos para alcançar uma educação integral, senão politécnica, pelo menos de tempo integral qualificado.

## **5 PERFIL DA GESTÃO ESCOLAR**

Interessa enfatizar antes da exposição dos dados, que estes resultam das múltiplas visões dos sujeitos educativos (diretores, coordenadores pedagógicos, professores e secretários) entrevistados.

Adotou-se como critério inicial para a interpretação do perfil da gestão escolar, a forma como o Projeto Político-Pedagógico fora elaborado, associando a essa forma dados relativos à gestão dos custos escolares.

As duas escolas têm projeto aprovado pela comunidade escolar, com a participação de diretores, coordenadores pedagógicos e professores. Porém, numa delas o processo foi mais democrático-participativo do que em outra. Assim, numa o projeto foi elaborado pela direção da escola, coordenação pedagógica e professores com a participação de representantes da comunidade; na outra, o projeto foi elaborado pela direção, coordenação pedagógica e uma equipe de professores, e aprovado pelo conjunto de professores.

Para a compreensão das semelhanças e diferenças entre os projetos de gestão das duas escolas, incorporam-se os seguintes dados:

Considerando que 74% dos demais seguimentos escolares (coordenadores, professores e secretários) avaliaram o apoio dado, pelo

diretor, aos seus respectivos setores como bom (44%) e excelente (30%), pode-se inferir que os diretores fazem uma boa gestão nas escolas.

Assim, tendo em vista as competências e habilidades, tanto administrativas, quanto pedagógicas, bem como a natureza política do cargo de gestor escolar, esses seguimentos escolares (coordenadores, professores e secretários), expressaram a sua posição quanto às qualidades mais necessárias e desejáveis para o exercício da função de diretor: competente, 26%; flexível, 26%; bom relacionamento, 25%; e, atuante, 23%.

Por outro lado, os aspectos negativos e menos desejáveis, também, foram hierarquicamente enfatizados: autoritário, 32%; ausente, 27%; mau relacionamento, 26%; e, falta de comando disciplinar, 15%.

Portanto, competente e não autoritário, logo democrático, ambas intrinsecamente associadas à flexibilidade e ao bom relacionamento, são as qualidades essenciais de um diretor.

Chama atenção, todavia, o fato de que 86% dos entrevistados colocam no mesmo patamar a importância das funções administrativas e disciplinares do diretor, particularmente porque, como se viu acima, a falta de comando disciplinar não corresponde a uma taxa alta das qualidades menos desejáveis de um diretor. Numa palavra: exige-se disciplina, mas sem autoritarismo. Para esses seguimentos escolares, as funções administrativas e disciplinares (86%) são um pouco mais importantes do que as pedagógicas (83%), o que é perfeitamente compreensível em se tratando do cargo de diretor.

A dimensão pedagógica, decorrente da relação entre os atos da gestão escolar e as atividades docentes, é significativa: para 79% dos docentes, a forma de atuação do gestor influencia diretamente no desempenho de suas atividades; a motivação dos professores pelo diretor (82%) e a confiança depositada no diretor pelos professores (89%) são a base de sustentação de uma gestão fundada no respeito mútuo, no estímulo às atividades inovadoras (79%), na atenção especial que o

diretor dá aos aspectos relacionados à aprendizagem dos alunos (82%) e no compromisso firmado com os objetivos da escola (85%).

A importância da coordenação pedagógica também foi avaliada, tendo por base as funções pedagógica e disciplinar, pelos demais seguimentos escolares (diretores, professores, secretários) e, praticamente, houve unanimidade quanto à importância: 97%, em se tratando da função pedagógica e 99%, da disciplinar, o que mostra uma vez mais a preocupação com essa função.

Tal importância é evidenciada, ainda, pelo fato de que 76% dos entrevistados terem afirmado que a coordenação pedagógica contribui (muito: 36%; suficiente: 40%) com o seu trabalho em sala de aula, razão pela qual o ensino oferecido aos alunos pela escola é influenciado pela troca de ideias entre os professores (muito: 41%; suficiente: 44%) e realizado com vistas a uma prática interdisciplinar, através da interação entre os conteúdos afins das diversas disciplinas (muito: 33%; suficiente: 47%).

A relevância desses dados não reside tanto na taxa, mas na proposta de uma coordenação pedagógica atuante, trabalhando com os professores e mediando as relações entre estes e a direção.

Alguns aspectos da prática pedagógico-didática dos docentes foram externados. Sobre a periodicidade de utilização de técnicas variadas de ensino: 45% utilizam semanalmente; 26%, duas vezes ao mês; 8%, mensalmente; 1%, nunca; e, 20% não responderam.

Sobre a periodicidade com que fazem exercícios, relacionando-os com textos de jornais, revistas semanais ou notícias de sites da internet, 27% responderam que faz semanalmente; 24%, duas vezes ao mês; 24%, mensalmente; 5%, nunca; e, 20% não responderam.

Sobre a periodicidade com que fazem exercícios, relacionando-os a outras disciplinas, 42% responderam que faz semanalmente; 18%, mensalmente; 17%, duas vezes ao mês; 3%, nunca; e, 20% não responderam.

Quanto ao processo de avaliação, careceu saber dos professores, se atendia a um dos princípios da educação integral, o da avaliação das múltiplas dimensões do desenvolvimento humano, no caso específico das escolas, se favoreciam ao desempenho cognitivo, afetivo e ético, ao que 77% responderam favoravelmente. Para tanto, uma das ações, que realizam na escola, é a leitura e a discussão sobre os problemas de aprendizagem, prática semanal para 64% dos docentes, quinzenal para 6% e 9% mensal. 1% não participa da discussão da problemática e 20% não responderam.

Por fim, buscou-se saber a que ou a quem, diretores, coordenadores pedagógicos e professores atribuíam os problemas de aprendizagem e, praticamente, foram quase unânimes na resposta: 97% atribuíram ao meio em que o aluno vive. 67% discordaram que os problemas de aprendizagem tivessem ligados à carência de infraestrutura física ou pedagógica, embora 33% concordassem; 74% discordaram que estivessem relacionados à falta de segurança da escola, embora 26% concordassem; 73% discordaram que os problemas de aprendizagem decorressem do fato de que a escola oferecia poucas oportunidades de desenvolvimento intelectual para os alunos, embora 27% concordassem; e, finalmente, 71% discordaram que tais problemas estivessem vinculados aos salários, embora 29% concordassem.

O que esses dados informam, por maioria acima de dois terços, é que numa escola, como nas pesquisadas, onde há boas condições físicas, estrutura pedagógica, com boa segurança, que oferece condições satisfatórias de desenvolvimento intelectual para os alunos e que, por todas essas condições, o salário interfere pouco nos problemas de aprendizagem, estes, quando os há, só podem ser decorrentes do meio e das condições de existência dos próprios alunos.

## **6. BREVE ANÁLISE DO PERFIL DO CORPO DOCENTE E DA GESTÃO ESCOLAR**

Verificou-se que a formação cultural dos professores pesquisados ainda é preocupante, devido, sobretudo, à renda salarial e à falta de



prioridade a essa formação. Impressiona a taxa dos que nunca frequentam a biblioteca da escola, ou a frequentam apenas eventualmente; outros nunca vão ao cinema, ou o fazem apenas eventualmente. Pouquíssimos costumam ir ao teatro contra outros tantos que vão apenas eventualmente, mas é quase inaceitável de professores que 33% nunca tenham ido ao teatro, numa cidade com tantos espetáculos gratuitos.

Essa constatação demonstra, que os educadores, mesmo da educação integral, estão desplugados das mudanças radicais do mundo do trabalho, quer nos setores produtivos, que no mundo da cultura. Ainda não perceberam que no mundo de hoje, além do capital, o conhecimento científico e tecnológico, assim como elementos da cultura são um bem valioso no mercado de trabalho.

Em todo caso, encontraram-se fortes evidências de que uma formação complementar mínima está acontecendo, através da leitura de jornais, revistas de informação, leitura de sites de notícias, entre outros.

Além disso, a pesquisa revelou que um contingente expressivo de profissionais (62%), com menos de 10 anos de trabalho, entre 20 e 40 anos de idade, tem grandes possibilidades de inverter a situação, se houver políticas que contribuam para isso, pois 77% trabalham apenas os dois turnos do dia e 80% somente nas escolas pesquisadas, o que equivale dizer que tem um turno para se dedicar a uma formação extra, além daquelas oferecidas pela própria escola.

No que tange ao perfil da gestão escolar, constatou-se que 74% dos coordenadores, professores e secretários avaliaram o apoio dado, pelo diretor, aos seus respectivos setores como bom (44%) e excelente (30%), o que representa 74% aceitação. Por outro lado, os aspectos negativos e menos desejáveis, também, foram hierarquicamente enfatizados: autoritário, 32%; ausente, 27%; mau relacionamento, 26%; e, falta de comando disciplinar, 15%, donde se depreende que a maioria deseja um gestor presente e democrático. A importância do gestor para

a escola é cancelada por 79% dos professores, porque sua atuação tem influência direta no desempenho de suas atividades docentes.

Nessa perspectiva, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) caminha ao encontro dos anseios da comunidade docente, vez que organizou o Programa Nacional de Capacitação de Gestores Escolares à distância, fundamentado na formação de lideranças comprometidas com a construção de um processo de gestão democrática. A proposta encontra suporte legal nas políticas educacionais emanadas da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que enfatizam e fortalecem a prática das questões relacionadas com autonomia, gestão participativa e a valorização do Magistério (DOURADO, 2001).

Por fim, uma questão polêmica, que tem causado debates acalorados: diretores, coordenadores pedagógicos e professores atribuíram, quase unanimemente (97%), ao meio em que os alunos vivem, a origem das dificuldades de aprendizagem. O que impressiona não é o fator causal, já tantas vezes apontado como um dos fatores das dificuldades de aprendizagem, mas o percentual, que parece indicar: se as condições da escola são boas, a formação dos professores apropriada, se há equipamentos e recursos didáticos, se há atividades pedagógicas diversificadas, as dificuldades só podem ter origem nos alunos e em seu meio. Será? Para uma resposta mais acurada, a pesquisa precisaria de maior aprofundamento e abrangência.

### **CONCLUSÃO: O NECESSÁRIO CONHECIMENTO CONTÍNUO E SISTEMÁTICO DA REALIDADE ESCOLAR**

Concordar ou discordar desse resultado é um exercício de conjectura, que não cabe aqui. Cabe informar que o *survey* multifatorial apresenta limites, conhecidos de todos os pesquisadores que já o utilizaram, quando não acompanhado de uma observação participante de prazo significativo e de entrevistas pontuais.

Por outro lado, é um instrumento possante, quando se trata de capturar tendências e perfis, pois permite, ante um processo de depuração analítica, diagnosticar problemas e apontar soluções possíveis.

O modesto objetivo desse estudo não vai além disso: capturar tendências e perfis para aprimorar o conhecimento da realidade escolar. Para tanto, procurou-se ressaltar a percepção dos indivíduos sobre o desenvolvimento de papéis organizacionais, de gestores, coordenadores, professores, e a inter-relação entre eles, sob as condições reais de trabalho.

Velhas questões, como a insatisfação com os salários e com a carga de trabalho, continuam como questões não resolvidas pelas políticas educacionais, mesmo agora com as melhorias trazidas pela educação integral. Ainda assim, percebe-se pelos percentuais, que há um reconhecimento, por parte de todos os envolvidos, da valorização das novas condições do trabalho educativo, como que a indicar uma luz no fim do túnel para a mitigação dos graves problemas de qualidade da escola pública brasileira.

## REFERÊNCIAS

CARNEIRO DA SILVA, Yrla R. O. **A construção dos CIEPS e da escolarização em tempo integral através da formação continuada em serviço:** memórias de professores. 2009. 237 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2009.

COELHO, Lígia M. C. C. **Escola pública, educação integral em tempo integral e trabalho educativo no ensino fundamental.** Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt13/t137.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2006.

\_\_\_\_\_. COELHO, Lígia M. C. C. História(s) da educação integral. **Em Aberto**. Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

DOURADO, Luis F. **Progestão: como promover, articular e envolver a ação das pessoas num processo de gestão escolar?** Brasília: CONSED, 2001.

IBGE. **Características étnico-raciais da população:** um estudo das categoriais de classificação de cor ou raça - 2008. Disponível em: <[http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas\\_raciais/notas\\_tecnicas.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/notas_tecnicas.pdf)>. Acesso em: 27 out. 2013.

FARIAS, Elaíze. Jovem é símbolo de luta. **A Crítica**, Manaus, p. C4, 3 out. 2010.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: Fundação Itaú Social, 2011.

MACIEL, Antônio C. **A educação do povo migrante: processos educativos das populações supérfluas na periferia de Manaus**. 1992. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação-FACED, Universidade Federal do Amazonas, Manaus-AM.

MACIEL, Antônio C; BRAGA, Rute M. Projeto Burareiro: politécnica e educação integral à luz da pedagogia histórico-crítica. In: SANTOS, Nilson (Org.). **Alinhavos em ciências humanas**. Porto Velho: EDUFRO, 2007.

MACIEL, Antônio C.; SILVA, Cíntia A.; ROCHA, Alfredo F. **Questionário multifatorial**. Manaus, 2013a.

\_\_\_\_\_. **Nota técnica:** tabulação de *survey* multifatorial aplicado no Centro de Educação de Tempo Integral “Zilda Arns”. Manaus, 2013b.

\_\_\_\_\_. **Nota técnica:** tabulação de *survey* multifatorial aplicado no Centro de Educação de Tempo Integral “João dos Santos Braga”. Manaus, 2013c.

\_\_\_\_\_. **Nota técnica:** tabulação geral do *survey* multifatorial aplicado nos Centros de Educação de Tempo Integral “Zilda Arns” e “João dos Santos Braga”. Manaus, 2013d.

MARTINS, José do Prado. **Admiração escolar**. São Paulo: Editora Atlas S.A, p. 71, 1991.

MOLL, Jaqueline et. al. **Caminhos da educação integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

NUNES, Clarice. Centro Educacional Carneiro Ribeiro: concepção e realização de uma experiência de educação integral no Brasil. **Em Aberto**. Brasília: v. 22, n. 80, p. 121-134, abr. 2009.

PACHECO, Reinaldo T. B. **O espetáculo da educação**: os centros educacionais unificados do município de São Paulo como espaços públicos de lazer. 2009. 280f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

PRESTES, Mônica. Casas tomam lugar da mata. **A Crítica**, Manaus, p. C7, 21 out. 2009.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPS**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

## CAPÍTULO 08

### O PROGRAMA JOVEM APRENDIZ NO MUNICÍPIO DE PORTO VELHO-RO

*Cláudia Barbosa Lôbo<sup>1</sup>*

*Marco Antônio de Oliveira Gomes<sup>2</sup>*

#### **Introdução**

Na atual fase de desenvolvimento das relações capitalistas de produção, verifica-se o crescimento do desemprego estrutural. São inúmeros dados que aparecem na imprensa que corroboram essa assertiva. Da mesma forma, diferentes trabalhos científicos apontam para essa grave questão.

Nesse cenário, verifica-se concomitantemente o processo de precarização de trabalho que se traduz em intensificação das atividades laborais e eliminação dos direitos trabalhistas. Dessa forma, nota-se o crescimento do trabalho doméstico, temporário, sem carteira assinada. Segundo Antunes (2011, p. 109):

E nesse quadro, caracterizado por um processo de precarização estrutural do trabalho, os capitais globais estão exigindo também o desmonte da legislação social protetora do trabalho. E flexibilizar a legislação social do trabalho significa – não é possível ter nenhuma ilusão sobre isso – aumentar ainda mais os mecanismos de extração do sobre trabalho, ampliar as formas de precarização e destruição dos direitos sociais arduamente conquistados pela classe trabalhadora, desde o início da revolução industrial, na Inglaterra, e especialmente pós-1930, quando se toma o exemplo brasileiro.

Como se percebe, trata-se de um fenômeno global e que apresenta desdobramentos para toda classe trabalhadora,

---

<sup>1</sup> Faculdade Metropolitana, RO, Brasil. E-mail: claudiapvh@hotmail.com.

<sup>2</sup> Universidade Estadual de Maringá, PR, Brasil. E-mail: marcooliveiragomes@yahoo.com.br.

principalmente para os jovens. Dados apresentados no relatório *Tendências Mundiais do Emprego Juvenil 2013 – Uma Geração em Perigo* (OIT BRASIL, 2014) da OIT aponta que cerca de 73,4 milhões de jovens – 12,6 % – estarão desempregados em 2013, perto dos níveis alcançados no pior momento da crise econômica em 2009. Essa cifra representa um incremento de 3,5 milhões entre 2007 e 2013. Ainda segundo o relatório, a taxa de desemprego entre os jovens continuará subindo e deverá chegar a 12,8% até 2019.

Os dados apresentados pela OIT não apresentam divergências significativas em relação ao Brasil. Conforme dados divulgados pelo IBGE (O GLOBO, 2014) na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) a taxa média de desemprego entre os jovens está em 15,7% na média nacional, podendo chegar a 20,1% no Nordeste, que tem a maior desocupação nessa faixa de 18 a 24 anos. Em segundo lugar, aparece o Norte, com desemprego juvenil de 16%, muito perto do Sudeste (15,8%). No Centro-Oeste e no Sul, a taxa é de 12% e de 9,1%, respectivamente.

Diante do quadro de desemprego, alguns organismos internacionais, como a OIT, apontam para soluções paliativas que não questionam a estrutura desigual da sociedade de classes. Pode-se verificar essa premissa na Conferência Internacional do Trabalho (CIT), ocorrida em 2012, que produziu o seguinte documento: "A crise do emprego jovem: tempo de agir"<sup>3</sup>. De acordo com a OIT (2013, p.8):

[...] 33. A OIT apoia o emprego dos jovens através da sua ação normativa e através da execução da Resolução da CIT de 2005, relativa ao emprego jovem. A estratégia é baseada em três pilares: (i) construção do conhecimento, (ii) defesa e promoção do trabalho digno para os jovens e (iii) assistência técnica para apoiar os constituintes da OIT. Desde 2005, cerca de 60 países receberam apoio da OIT para o desenvolvimento e execução de estratégias para os jovens. Em resultado da crise financeira global, os pedidos de assistência da OIT aumentaram significativamente, com cerca de 50 Estados Membros a solicitar

---

<sup>3</sup> Elaborado pelo BIT (Bureau Internacional do Trabalho), para a discussão na CIT 2012 (Comissão Inter Gestores Tripartite).

o apoio da OIT. 34. A crise do emprego jovem só pode ser combatida com uma grande mobilização, coordenação e parcerias a nível global. O G20, as instituições financeiras internacionais, outras organizações multilaterais e regionais e o sistema das Nações Unidas são atores chave da governação mundial e a OIT tem a responsabilidade maior de granjear o seu apoio.

O que fica claro é que na medida em que o capital entra em crise são utilizadas ferramentas que buscam beneficiar a burguesia no quesito exploração do trabalho. Da mesma forma, a análise de Antunes demonstra como a crise estrutural do capital afeta as relações de produção e impactam as condições materiais de trabalho e de vida do proletariado. O crescimento do exército de reserva, ou mão de obra disponível, empurra os salários e as condições de seu exercício para as situações mais degradantes possíveis. Para Antunes (2009, p.201):

[...] há uma exclusão enorme dos jovens e dos “velhos” (no sentido dado pelo capital destrutivo) Os jovens são aqueles que terminaram seus estudos, médios e superiores, e não têm espaços no mercado de trabalho. Os jovens europeus, os jovens norte-americanos e também os jovens brasileiros não têm garantido o seu espaço no mercado de trabalho. Na Europa a garantia única é a certeza do desemprego. Algo que já caracteriza também o nosso mercado de trabalho.

Nesse panorama o capitalismo reafirma as relações sociais marcadas pela exploração do trabalho e o descarte de milhares de trabalhadores, inclusive os jovens. É importante ressaltar que as tecnologias da informação e da comunicação, a robótica, entre outras, permitem às empresas reduzirem a necessidade da compra da força de trabalho no mercado. Acrescente-se o fato que a concorrência por um posto no mercado de trabalho contribui para o achatamento salarial dos trabalhadores (CHESNAIS, 2008, p. 29). Portanto, não há como eliminar a chaga do desemprego das relações sociais capitalistas.

Dentre as experiências referentes à reestruturação produtiva aludida por Chesnais, é evidente a presença do padrão toyotista, que caracteriza-se pela produção em pequenos lotes, voltada e conduzida



pelas necessidades do mercado consumidor. Nesse padrão de produção, cada operário opera diferentes máquinas, executa diferentes tarefas e torna-se fiscal de seu próprio trabalho. De acordo com Marx (1982, p.178):

Mediante o aumento da intensidade do trabalho, pode-se fazer com que um homem gaste em uma hora tanta força vital como antes em duas. É o que se tem produzido nas indústrias submetidas às leis fabris, até certo ponto, acelerando a marcha das máquinas e aumentando o número de máquinas de trabalho que devem atender agora um só indivíduo.

Como se percebe, as condições predatórias do capitalismo, verificadas empiricamente por Marx, continuam presentes nas relações contemporâneas de produção. Atualmente, sob o signo da "participação" do trabalhador nas decisões, verifica-se a acumulação de funções e responsabilidades, que significam para as empresas uma forma de redução de custo e aumento de lucros para a classe trabalhadora é uma nova forma de relação e trabalho extremamente intensificada.

Nesse cenário marcado pela reestruturação produtiva, observa-se o deslocamento de empresas com seus respectivos aparatos produtivos de uma região para outra dentro de um mesmo país ou para outro com objetivo de aproveitarem de uma força de trabalho barata e sem tradição de luta. Cardozo (2008, p.169) diz:

Essas empresas, para reduzirem os custos, aumentarem os lucros e competirem internacionalmente, estão distribuindo suas opções numa vasta cadeia de formas terceirizadas e de trabalho em domicílio. Por intermédio da externalização da produção, elas transferem para os trabalhadores os custos de energia, equipamentos e espaço e utilizam uma força de trabalho sem o ônus da legislação trabalhista e dos encargos sociais.

É neste aspecto de precarização estrutural do trabalho que os capitais globais estão exigindo dos governos nacionais o desmonte da legislação social protetora do trabalho. Dito de outra forma, a flexibilização da legislação social do trabalho significa aumentar ainda

mais os mecanismos de extração da exploração, ampliam-se as formas de precarização e destruição do sobre trabalho, além da destruição dos direitos sociais que foram arduamente conquistados pela classe trabalhadora. Segundo Antunes (2011, p.108):

Com o desdobramento dessas tendências acima apontadas, vem se desenvolvendo uma crescente expansão do trabalho chamado "terceiro setor", assumindo uma modalidade alternativa de ocupação, através de empresas de perfil mais comunitário, motivadas sobretudo por formas de trabalho voluntário, abarcando um amplo leque de atividade, com predominância das de caráter assistencial, sem fins diretamente mercantis ou lucrativos e que se desenvolvem relativamente à margem do mercado. E nesse quadro, caracterizado por processo de precarização estrutural.

Diante da realidade marcada pela tendência crescente do desemprego, inclusive entre os jovens, o Estado brasileiro utiliza-se de Programas como o Jovem Aprendiz, que se apresenta aos olhos da sociedade como a possibilidade de inserção do jovem no mercado de trabalho com objetivo de minimizar o problema do desemprego, sem, no entanto, eliminá-lo. Verifica-se que esse programa oferece a possibilidade de disputa de uma vaga no mercado de trabalho para os jovens, mas sem garantias concretas de efetivação com todos os direitos trabalhistas.

Ressalte-se que o Programa Jovem Aprendiz é uma parceria dos Estados com empresas privadas e instituições públicas. A Lei da Aprendizagem nº10.097/2000, regulamentado pelo Decreto nº 5.598/2005 determina:

Art. 2º Aprendiz é o maior de quatorze anos e menor de vinte e quatro anos que celebra contrato de aprendizagem, nos termos do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT.

Art. 3º Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado não superior a dois anos, em que o empregador se compromete a assegurar ao aprendiz, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz se compromete a executar com zelo e diligência as tarefas necessárias a essa formação [...] Art. 9º Os estabelecimentos de

qualquer natureza são obrigados a empregar e matricular nos cursos dos Serviços Nacionais de Aprendizagem número de aprendizes equivalente a cinco por cento, no mínimo, e quinze por cento, no máximo, dos trabalhadores existentes em cada estabelecimento, cujas funções demandem formação profissional.

Em sua constituição, a Lei da Aprendizagem determina que o jovem aprendiz deverá receber formação na profissão para o qual está se capacitando, além de cursar o ensino regular e estar matriculado na instituição de ensino técnico-profissional conveniada com a empresa. No entanto, diante do quadro acima apresentado, seria o programa um instrumento eficaz de inserção do jovem?

Diante das considerações iniciais, o presente artigo pretende verificar os limites e possibilidades de inserção do jovem por meio do Programa Jovem Aprendiz no ano de 2013. Como evidenciamos nas linhas acima, a exclusão do jovem no mercado de trabalho é um fato empiricamente verificável, como atestam os relatórios da OIT. Isto posto, uma questão nos pareceu importante para reflexão: Até que ponto o Programa Jovem Aprendiz é uma estratégia viável de superação da exclusão do jovem do mercado em um cenário marcado pelas transformações produtivas no cenário de Porto Velho?

Trata-se de uma questão importante, na medida em que, precisa ser respondida por meio da verificação das condições de inserção do jovem no mercado de trabalho. No caso específico do município de Porto Velho, os dados indicam que 55,42% dos alunos da faixa etária de 6 a 14 anos evadem da escola, o que revela o acesso desigual à educação escolar. Outro dado que chama a atenção aponta é que 76,67% dos jovens entre 18 e 24 anos não se encontram na escola e tampouco frequentam o ensino superior (ATLAS BRASIL, 2013).

É nesta conjuntura marcada pelas desigualdades de uma sociedade de classes que nascem as inquietações em relação às políticas públicas em parcerias com a iniciativa privada e o discurso da empregabilidade do jovem filho da classe trabalhadora. Trata-se de um

problema na medida que precisa ser respondido por meio da verificação das condições reais de inserção do jovem no mercado de trabalho.

## **1 O desemprego estrutural e a impossibilidade de inserção de todos os segmentos da classe trabalhadora no mercado formal de trabalho**

Não é novidade a inclusão precoce de crianças e jovens no mercado de trabalho como um mecanismo de rebaixamento dos salários. Marx, no capítulo Maquinaria e Grande Indústria, na obra O Capital, assim descreveu os primórdios da industrialização inglesa, Marx (2013, p.99):

Na medida que a maquinaria prescinde de força muscular, torna-se meio de utilizar operário sem força muscular ou com um desenvolvimento imaturo do corpo, mais com maior flexibilidade dos membros. Trabalho feminino infantil foi, assim, a primeira palavra de ordem do emprego capitalista da maquinaria! Esse poderoso meio de substituição de trabalho operário transformou-se, assim, logo de um meio de multiplicar o número de assalariados, colocando todos os membros da família operária, sem diferença de sexo nem de idade, sobre a tutela imediata do capital. O trabalho coercitivo para o capitalista usurpou não o lugar das brincadeiras de criança, mas também o trabalho livre no círculo doméstico, dentro de barreiras éticas, para a própria família.

Atualmente, apesar das conquistas dos trabalhadores, é possível afirmar que a essência do capital continua predatória. Em função das transformações ocorridas ao longo do século XX, não é possível afirmar que a classe trabalhadora continua com o mesmo perfil daquela encontrada por Marx ao longo do século XIX como já demonstramos nas páginas anteriores. No entanto, verificam-se novas formas dissimuladas ou mesmo explícitas de exploração da força de trabalho.

Entre os segmentos mais atingidos pelo desemprego estrutural encontramos os jovens filhos da classe trabalhadora. Assim, diante dessas circunstâncias, verifica-se a proposição de alternativas paliativas para sua inclusão tomando a juventude como algo abstrato. No entanto, para não cairmos nas armadilhas do discurso liberal, é fundamental

compreendermos que a inserção ou não dos jovens no mundo do trabalho ocorre dentro das relações capitalistas de produção. Por isso, há que se perguntar de quais jovens estamos falando. A respeito do tema, a contribuição de Sanfelice (2013, p.134) é relevante:

A juventude, portanto tomando como forma abstrata das sociedades, diz muito pouco sobre os jovens reais e concretos que nela habitam. Por exemplo: há uma juventude que trabalha e que trabalhou desde a infância e adolescência. Que pouco pôde estudar, que estudou precariamente ou que nem mesmo estudou. Há outra que nunca trabalhou na lógica da produção capitalista. Pode nunca ter estudado, mas também – desde a infância e adolescência – se dedicou às atividades do mundo da delinquência. E, sem se estender muito nos exemplos, há uma juventude privilegiada que nunca trabalhou, que estudou sempre nas melhores escolas e que está se preparando para reproduzir ou integrar os quadros dirigentes do *status-quo*. Ser jovem é sempre, portanto, ser jovem em algum lugar social determinado.

Diante das mudanças das relações de trabalho é importante verificarmos as propostas de educação para inserção dos jovens oriundos da classe trabalhadora no mercado de trabalho. Ora, como já afirmado anteriormente, no cenário de crise estrutural do capitalismo, com desperdício de matéria-prima e mão de obra, o capital propugna por alternativas paliativas para solução das contradições.

Entre as alternativas apresentadas, destaca-se nesse o Programa Jovem Aprendiz que se materializa em uma série de propostas que objetivam inserir o jovem no mercado de trabalho. O programa estabelece critérios para contratação de jovens por empresas públicas ou privadas de acordo com o Manual da Aprendizagem: como a Lei da Aprendizagem nº 10.097/2000, ampliada pelo Decreto Federal nº 5.598/2005:

Determina que todas as empresas de médio e grande porte contratem um número de aprendizes equivalente a um mínimo de 5% e um máximo de 15% do seu quadro de funcionários cujas funções demandem formação profissional. No âmbito da Lei da Aprendizagem, aprendiz é o jovem que estuda e trabalha, recebendo, ao mesmo tempo, formação na profissão para a qual está se capacitando. Deve cursar a escola regular (se

ainda não concluiu o Ensino Fundamental) e estar matriculado e frequentando instituição de ensino técnico profissional conveniada com a empresa.

Como se vê, o documento apresenta como objetivo proclamado oferecer a oportunidade do primeiro emprego ao jovem, e de certa forma despertar o “gosto” pelo trabalho, desenvolvendo assim o “crescimento pessoal” tirando esse indivíduo da vulnerabilidade social e da marginalidade.

Ora, é importante enfatizar que sob o manto das relações capitalistas o desemprego é uma “necessidade”. Diga-se, que o tema do desemprego provocado pela introdução da maquinaria está amplamente documentado por Marx em “Maquinaria e a Grande Indústria”. Vejamos os apontamentos de Marx (2013, p.146-7) antes de prosseguirmos:

Como máquina, o meio de trabalho torna-se logo concorrente do próprio operário. A automatização do capital através da máquina está na razão direta com o número de operários, cujas condições de existência ela aniquila. Todo o sistema de produção capitalista assenta no fato de o operário vender sua força de trabalho como mercadoria. [...] A parte da classe operária que a maquinaria transforma em população supérflua, i.e., já não imediatamente necessária para a auto valorização do capital, por um lado sucumbe na luta desigual do velho funcionamento artesanal e manufatureiro contra o [funcionamento] mecanizado; por outro lado, sobre inunda todos os ramos da indústria mais facilmente acessíveis, superlota o mercado de trabalho e faz, portanto, descer o preço da força de trabalho abaixo de seu valor.

A continuidade da leitura do texto aponta que a maquinaria não era culpada em si pela miséria dos trabalhadores, mas sim a forma de seu aproveitamento pelo sistema capitalista. Acrescente-se que uma das características evidentes do capitalismo é a escassez em meio à abundância, ou seja, a riqueza tende a concentrar-se nas mãos de poucos, o que leva um grupo cada vez maior de trabalhadores não incorporados diretamente na produção, mas a sua simples existência contribui para o achatamento dos salários daqueles que produzem.

Ainda no mesmo texto, Marx indica, por meio dos relatórios de inspetores fabris, o aumento numérico de trabalhadores pela crescente substituição de homens por mulheres e, acima de tudo, por crianças com idade de 13 anos. Dessa forma, era possível encontrar crianças de 13 anos, com salários de 6 a 8 xelins por semana, substituindo homens de idade madura com salário variando de 18 a 45 xelins (MARX, 2013).

Também é importante observar, a partir dos apontamentos de Marx, que o advento das novas máquinas proporcionou a ampliação da produção enquanto foram reduzidas as quantidades de trabalhadores. E ainda, considerando que a maquinaria intensificou o trabalho no interior das fábricas, a conquista da jornada de trabalho de 10 horas pelos trabalhadores não acarretou na redução da produção, mas sim no seu aumento.

Dessa forma, os efeitos da maquinaria são devastadores para os trabalhadores. Ainda de acordo com Marx (1984, p.147):

A parte da classe trabalhadora que a maquinaria transforma em população supérflua, isto é, não mais imediatamente necessária para a auto valorização do capital, sucumbe, por um lado, na luta desigual da velha empresa artesanal e manufatureira contra a mecanizada, inunda, por outro lado, todos os ramos mais acessíveis da indústria, abarrotando o mercado de trabalho e reduz, por isso, o preço da força de trabalho abaixo de seu valor. Para os trabalhadores pauperizados, deve ser grande consolo acreditar, por um lado, que seu sofrimento seja apenas "temporário", por outro, que a maquinaria só se apodere paulatinamente de todo um setor de produção, ficando reduzida a dimensão e a intensidade de seu efeito destruidor. Um consolo bate o outro. Onde a máquina se apodera paulatinamente de um setor da produção, produz miséria crônica nas camadas de trabalhadores que concorrem com ela. Onde a transição é rápida, seus efeitos são maciços e agudos. A história mundial não oferece nenhum espetáculo mais horrendo do que a progressiva extinção dos tecelões manuais de algodão ingleses, arrastando-se por décadas e consumando-se finalmente em 1838.

Dessa forma, os trabalhadores que perderam seus postos de trabalho pela maquinaria são jogados para o mercado de trabalho, ampliando o exército de reserva já disponível para a exploração capitalista. Em outras palavras, o funcionamento do modo de produção

capitalista pressupõe que uma parte da classe trabalhadora esteja permanentemente desempregada como requisito necessário para inibição do crescimento dos salários e das reivindicações operárias.

Ora, é possível afirmar que a essência predatória do capitalismo fartamente demonstrada por Marx foi alterada? É possível afirmar que o desemprego desaparecerá sob o manto das relações capitalistas? Isso posto, podemos inferir que as proposições de inclusão de jovens trabalhadores no mercado por meio da educação não passam de discursos vazios, mas que servem para mascarar as razões concretas do desemprego, e, em especial, do desemprego entre os jovens.

Segundo campanhas do Governo Federal, veiculadas regularmente, o programa é um ótimo investimento para os empresários, já que se trata de um contrato de trabalho especial que estipula salário mínimo/hora, com redução de encargos. Os custos de um jovem aprendiz são 75% inferiores quando comparando com um funcionário contratado em regime de CLT. Além disso, o vínculo de trabalho estipulado para essa categoria de trabalhadores é de dois anos.

Ressalte-se que a empresa contratante não é obrigada a efetivar esse jovem no seu quadro de funcionários e aquelas registradas no Simples não têm acréscimo na contribuição previdenciária; é dispensada do aviso prévio remunerado e isenção de multa rescisória. Trata-se, como se vê, de uma proposição que utiliza-se da fragilidade de jovens desempregados ou sem perspectivas de emprego imediato para intensificar o trabalho. Acrescente-se que o programa apresenta sutilmente a ideia que a falta de qualificação é responsável pelo desemprego, além do fato que a mão de obra do “jovem aprendiz” ser atraente do ponto de vista da relação custo-benefício. Antunes (2011, p.109) diz:

E nesse quadro, caracterizado por processo de precarização estrutural do trabalho, os capitais globais estão exigindo também o desmonte da legislação social protetora do trabalho. E flexibilizando a legislação social do trabalho significa não é possível ter ilusão sobre isso - aumento ainda os mecanismos de



extração do sobre trabalho, ampliar as formas de precarização e destruição dos direitos sociais arduamente conquistados pela classe trabalhadora, desde o início da Revolução Industrial, na Inglaterra, especialmente pós-1930, quase se toma o exemplo brasileiro.

O que se pode observar é que o Brasil se insere nas determinações impostas pelos organismos internacionais, que apontam a educação como ferramenta de “inclusão” das camadas mais pobres. No entanto, apesar do discurso de valorização da inserção do jovem no mercado, verifica-se um cenário diferente. De acordo com a Agência de Emprego Brasil (2015):

Segundo uma pesquisa realizada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), o mês de **maio** registrou um aumento do **número de desempregados entre os mais jovens**. Segundo o instituto, em um ano o desemprego entre as pessoas com idade entre **18 e 24 anos** passou de **12,3%** para o índice de **16,4%**. Em comparação com o mês anterior – abril – a alta foi de 0,2 ponto percentual. O instituto realiza pesquisas semelhantes mensalmente no país. [...] O instituto afirma que o desemprego entre os jovens é historicamente sempre maior, quando comparado com as outras faixas etárias em idade de trabalho, mas essa variação registrada no intervalo de apenas um ano, demonstra o quanto as dificuldades enfrentadas pelo mercado de trabalho durante a crise econômica do Brasil estão sendo sentidas de forma mais intensa por essa faixa da população.

Evidentemente, como já foi apontado anteriormente, o desemprego não é algo passageiro. Trata-se de uma manifestação da crise estrutural do capitalismo que descarta milhares de trabalhadores. Dentro desse cenário, verifica-se no âmbito da educação a emergência de proposições que não questionam as razões materiais da crise estrutural do desemprego, mas que sugerem “parcerias” em nível global para superação da crise. O que fica claro é que o capital, diante da crise, utilizava instrumentos que buscavam preservar o quadro de sua reprodução e de exploração do trabalho. A utilização de contratos temporários para os trabalhadores jovens quase duplicou desde o início da crise econômica, sustenta a OIT em seu relatório Tendências Mundiais de Emprego Juvenil 2012. De acordo com o estudo, entre 2008 e 2011, a

cota de contratos temporários entre os empregados jovens – entre 15 e 24 anos – aumentou 0,9 pontos percentuais, por ano.

Nesse cenário, o discurso usado pelo Estado aponta para justificativas legitimadoras da ordem burguesa. Segundo Brasil (2011, p.13):

A formação técnico-profissional de adolescentes e jovens amplia as possibilidades de inserção no mercado de trabalho e torna mais promissor o futuro da nova geração. O empresário, por sua vez, além de cumprir sua função social, contribuirá para a formação de um profissional mais capacitado para as atuais exigências do mercado de trabalho e com visão mais ampla da própria sociedade. Mais que uma obrigação legal, portanto, a aprendizagem é uma ação de responsabilidade social e um importante fator de promoção da cidadania, redundando, em última análise, numa melhor produtividade. Dessa forma, bastaria a qualificação por meio de um programa para garantir supostamente a inserção do jovem no mercado.

Trata-se, em outras palavras, de um projeto amparado no discurso da empregabilidade e flexibilidade, ou dito de forma mais explícita, em uma teoria do capital humano que atualmente delega aos sujeitos a responsabilidade de sua formação e capacitação com vistas à busca do emprego. Assim, incapaz de enfrentar o imperialismo e a crise estrutural do capital, o patronato congregado em suas organizações de classe busca compensar os prejuízos da crise reduzindo ao máximo os direitos conquistados pelos trabalhadores. No entanto, ao mesmo tempo em que retira os direitos, a burguesia aponta para a necessidade de qualificação da mão de obra como forma de garantir a inserção no mercado de trabalho.

Em sua origem, a teoria do capital humano vincula-se ao surgimento da disciplina Economia da Educação nos Estados Unidos, na década de 1950. Theodore W. Schultz é apontado como o principal nome que formulou a ideia do capital humano. Schultz compreendia os ganhos de produtividade como um desdobramento do “fator humano” na produção. Em outras palavras, quanto maior a escolarização e

qualificação dos trabalhadores, maior a produtividade, os lucros e os ganhos da nação.

Na medida em que as ideias de Schultz foram aplicadas no âmbito da educação, verifica-se o fortalecimento de uma perspectiva tecnicista, ou seja, a educação é pressuposto do desenvolvimento econômico. Assim, os investimentos em educação deveriam ser determinados pelos interesses do mercado e as diferenças entre os indivíduos e nações seriam explicados pelo fator educação, o que escamoteava, e ainda o faz atualmente, os interesses imperialistas e as relações de classe.

No Brasil, a Teoria do Capital Humano ganhou força durante a Ditadura Civil Militar (1964-85). Frigotto (2010, p.38) afirma que:

A análise do caso brasileiro, neste particular, é singularmente reveladora. Toda a política educacional, desenhada especialmente após a segunda metade da década de 1960, tem nos postulados da teoria do capital humano seu suporte básico. Ao lado de uma política econômica que velozmente se associa ao capital internacional, cujo escopo é exacerbação da concentração da renda e da centralização do capital, toma-se a "justiça" social. Produz-se, então, a crença de que o progresso técnico não só gera novos empregos, mas exige uma qualificação cada vez mais apurada. De outra parte, enfatiza-se a crença de que a aquisição do capital humano, via escolarização e acesso aos graus mais elevados de ensino, se constitui em garantir de ascensão a um trabalho qualificado e, conseqüentemente, a níveis de renda cada vez mais elevados.

Atualmente, a teoria do capital humano encontra-se reformulada em suas bases, embora permaneça fiel à justificativa da ordem burguesa. Se no princípio, partia-se da defesa dos investimentos públicos em educação para alavancar a produção e a geração de riquezas da nação, atualmente observa-se que a proposição de investimento na educação é deslocada para o próprio indivíduo. Assim, individualiza-se o fracasso e o sucesso de cada um. Em outras palavras, cabe ao trabalhador buscar no mercado o "conhecimento" necessário para inserir-se no mercado de trabalho. De acordo com Gentili (2004, p. 54):

[...] Nesse sentido, a tese da empregabilidade recupera a concepção individualista da teoria do capital humano, mas acaba com o nexos que se estabelece entre o desenvolvimento do capital humano individual e capital humano social; as possibilidades de inserção de um individualismo no mercado dependem (potencialmente) da posse de um conjunto de medidas de saberes, competências e credenciais que o habilitam para a competição pelos empregos disponíveis (a educação é de fato, um investimento em capital humano individual) só que o desenvolvimento econômico da sociedade não depende, hoje, de uma maior e melhor integração de todas à vida produtiva (a educação não é, em tal sentido, um investimento em capital humano social). As economias podem crescer e conviver com uma elevada taxa de desemprego e com imensos setores da população fora dos benefícios do crescimento econômico (uma questão que os economistas Keynesianos e os teóricos do capital humano dos anos de 1960 não teriam a coragem de imaginar).

De acordo com Gentili (2004), o discurso liberal aponta que o incremento no capital individual aumente nas condições de empregabilidade do indivíduo, o que não significa, necessariamente que o indivíduo terá seu lugar garantido no mercado de trabalho, portanto as políticas educacionais e os programas do governo passam a ser um mecanismo de integração na inserção dos indivíduos no meio produtivo com o discurso de empregabilidade juntamente com a escolarização.

Dessa forma, para o capital, torna-se imperativo trabalhadores mais “qualificados” para diferentes funções em consonância às demandas produtivas e comerciais, de modo a tornar mais eficiente o processo de acumulação. Por isso, a necessidade de adequar a educação e os processos de qualificação do trabalhador aos ditames do mercado. Nesse sentido a educação passa a ter valor, pois dentro dessa lógica o desenvolvimento econômico estar atrelado aos índices de escolarização principalmente em países como o Brasil.

Por isso, o Estado brasileiro apoiado e estimulado pela OIT, além do Banco Mundial, organiza medidas para fortalecer políticas voltadas para a juventude destacando alguns programas, tais como: Empreendedorismo Para Jovens, Projovens Urbanos, Formação Profissional Rural Para Jovens, entre outros. Dessa forma, poderíamos

afirmar que a própria legislação que aparentemente cria oportunidades de trabalho, legaliza formas de exploração desenfreada dos filhos de trabalhadores, que poderíamos classificar como “inclusão excludente”, assim como o fez Kuenzer (2008, p.92):

Do ponto de vista do mercado, os estudos que vêm sendo realizados a esta lógica, que estamos chamando de exclusão includente, corresponde outra lógica, equivalente e em direção contrária, do ponto de vista da educação, ou seja, a ela dialeticamente relacionada: a inclusão excludente, ou seja, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os permitem concluir que está em curso um processo que pode ser caracterizado como “exclusão includente”. Ou seja, no mercado identificam-se várias estratégias de exclusão do mercado formal, onde o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, acompanhadas de estratégias de inclusão no mundo do trabalho através de formas precárias.

Desse modo, fica claro que hoje no mercado de trabalho existe o chamado trabalho estável, terceirizado, autônomo, portanto o capitalismo passa a impulsionar a flexibilização de tal forma que o Estado passa a desenvolver políticas públicas legítimas a inserção de jovens no mercado de trabalho de forma legal, no entanto com perdas de direitos.

### **3 Breves Apontamentos Históricos de Porto Velho**

Porto Velho, capital do Estado de Rondônia, localiza-se na parte oeste da Região Norte do Brasil, na área abrangida pela Amazônia Ocidental no Planalto Sul-Amazônico, uma das parcelas do Planalto Central Brasileiro. Sua origem vincula-se à construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, um empreendimento econômico que visava dar à Bolívia acesso ao Oceano Atlântico, fruto de um acordo firmado com o Brasil em troca do território do Acre<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup>Acordou-se então que o Brasil indenizaria a Bolívia em 2 milhões de libras esterlinas em troca de um território que incorporaria não somente o Acre inferior (142.000 km<sup>2</sup>), como o Acre superior (48.000 km<sup>2</sup>), rico em florestas e reservas de seringais. O Brasil, por igual, comprometeu-se a entregar em permuta certas áreas da fronteira do Mato Grosso que, no total, perfaziam 3.164 km, bem como dar início à construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré, numa extensão de 400 km, para permitir uma saída da Bolívia para o Oceano Atlântico (promessa feita a primeira vez em 1867). As negociações, entre os

Em uma breve síntese, é possível afirmar que a economia da região que seria o futuro Estado de Rondônia, desde seus primórdios, esteve amparada em ciclos econômicos, como o da borracha e o da mineração ainda em sua fase de território, em 1943 com o Território Federal do Guaporé e posterior denominação em 1956 para Território Federal de Rondônia<sup>5</sup>. Porém, o crescimento desordenado, a falta de estrutura para receber os imigrantes atraídos pelo discurso oficial, entre outras, não foram suficientes para promover o desenvolvimento almejado, caracterizando a região como isolada em relação ao restante do país.

O ainda Território de Rondônia até 1970 possuía uma economia tipicamente extrativista, vinculada à extração da borracha, castanha, ouro e cassiterita. Segundo Maciel (2011, p.12-3):

[...] Isso demonstra não só uma economia dominada pelo extrativismo, mas também uma sociedade que se mantinha a custa de relações não-capitalistas de produção, na medida em que tanto nos seringais, quanto nos garimpos predominavam formas não-assalariadas de remuneração. Além disso, em ambas as formas de extrativismo (borracha e castanha de um lado, ouro e cassiterita, de outro), a agricultura tornou-se estruturalmente impossível, tornando-as dependentes do avião, da caça, pesca e roça de mandioca, no caso dos seringais, e da troca perdulária, no caso dos garimpos. Nenhum outro caso, essas estruturas de produção, com raríssimas exceções, só beneficiavam os agentes comerciais, os seringalistas e os donos de garimpo.

A partir da década de 1970, verifica-se uma mudança nessa estrutura, devido à implantação dos projetos de colonização. A população que havia aumentado 64,7% em 1960 e na década de 70,

---

legatários bolivianos e os brasileiros, iniciadas em julho de 1903, enceraram-se quatro meses depois com a assinatura solene do Tratado de Petrópolis no dia 17 de novembro de 1903.

<sup>5</sup>O Estado de Rondônia foi criado através da Lei Complementar 041, de 22 de dezembro de 1981, aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo Presidente da República João Baptista de Oliveira Figueiredo. Seu primeiro Governador foi o Coronel do Exército Jorge Teixeira de Oliveira, nomeado no dia 29 de dezembro de 1981, pelo Presidente da República João Baptista de Oliveira Figueiredo. A instalação do Estado (posse do Governador e secretariado) ocorreu no dia 04 de janeiro de 1982.

sobe para impressionantes 331,4% de crescimento absoluto. Esses imigrantes, que chegam à região vindos do Sul e do Sudeste do país acabaram formando uma nova base econômica na região baseada na agricultura, pecuária e no comércio (MACIEL, 2011, p.14). As transformações alteram radicalmente a paisagem física, cultural e social de Rondônia.

Nos anos 1980, embora verifique-se uma contenção do crescimento exponencial, o crescimento absoluto chega a 124,7%, mais que duplicando a população (MACIEL, 2011, p. 14). É o momento do estabelecimento de mineradoras para exploração do ouro e cassiterita, além do crescimento do setor agropecuário. Na década seguinte, o ciclo do ouro e da cassiterita chegava ao fim.

Atualmente, com a implementação das Hidrelétricas de Jirau e Santo Antônio<sup>6</sup>, observa-se novamente o crescimento desordenado com a chegada de inúmeros trabalhadores ao mesmo tempo em que ampliou uma série de problemas sociais: miséria, prostituição, moradores de rua, etc.

Junto com o crescimento do município de Porto Velho, também é possível perceber que o mercado do trabalho passou por mudanças. Conforme o CENSO 2010, a cidade possui 428.527 habitantes, com a seguinte taxa de ocupação para trabalhadores com mais de 18 anos: 6,27% no setor agropecuário; 0,54% na indústria extrativa; 4,99% na indústria de transformação; 12,82% no setor de construção; 1,84% nos setores de utilidade pública; 15,38% no comércio; 49,35% no setor de serviços. De acordo com os dados, fica claro que o comércio e os setores de serviços lideram as vagas de empregos com 64,75%, o que corrobora uma tendência identificada por Ricardo Antunes (2009, p. 257):

Essa nova morfologia compreende desde os operários industrial e rural clássicos, em relativo processo de encolhimento (que é

---

<sup>6</sup>As Usinas Hidrelétricas Jirau e Santo Antônio tiveram suas obras iniciadas em 2008. A Usina Hidrelétrica de Jirau – Localização: Rio Madeira, a 120 km de Porto Velho (RO). Informações disponíveis em: < [www.santoantonioenergia.com.br](http://www.santoantonioenergia.com.br)>. A Usina Hidrelétrica Santo Antônio – Localização: Rio Madeira, a 10 km de Porto Velho (RO).

desigual quando se comparam os casos norte e do sul), até os assalariados de serviços, os novos contingentes de homens e mulheres terceirizados, subcontratados, temporários em processo de ampliação.

Portanto, essa nova morfologia, de acordo com Antunes (2009), é um elemento que resulta das mutações que se estabelecem no mundo do trabalho, fato que é perceptível na realidade do município de Porto Velho, uma vez que o setor de serviço passa a ser o carro chefe nas disponibilidades de vaga no mercado de trabalho, ainda que, no período da construção das usinas hidrelétricas de Jirau e Santo Antônio, tenha havido um leve aquecimento de oferta de empregos, mas conforme as obras das hidrelétricas foram finalizando as etapas, o desemprego vem aumentando, de conforme reportagem recente do G1 (G1 GLOBO, 2014):

O aumento do desemprego em Porto Velho segue uma tendência em todo o Estado. De acordo com dados do MTE, Rondônia foi o único Estado da Região Norte que registrou desempenho negativo nos últimos doze meses. O número de desempregados foi 2,38% menor do que o número de empregados. Um dos fatores que contribui para estes números é a falta de qualificação de alguns candidatos para preencher as vagas existentes. "As pessoas vêm ao SINE, mas não têm o perfil, não têm uma qualificação. Então hoje, a exigência do mercado é a qualificação técnica e isso a gente tem aqui também para oferecer, que é através do Pronatec. Então, tendo a qualificação, você tem uma chance de entrar no mercado de trabalho", finaliza Affonso.

Como se constata, o desemprego é atribuído à falta de capacitação do indivíduo, o que privatiza o fracasso e escamoteia as relações capitalistas que necessitam de um exército de reserva para disciplinar os trabalhadores e minimizar os conflitos com o capital. Tudo se passa como se a falta de qualificação constituísse a razão para a falta de empregos, desconsiderando que o próprio trabalhador é uma mercadoria que não controla os meios de produção, e que, portanto, precisa vender sua força de trabalho no mercado.

Ora, como mercadoria, o valor do trabalhador sofre as flutuações da lei da oferta e procura no mercado de trabalho. Assim, a simples qualificação não implica necessariamente na conquista de um posto de



trabalho. Em outras palavras, não há como eliminar o desemprego em uma sociedade regida pelas relações capitalistas de produção. Uma hipotética qualificação de todos os trabalhadores implicaria tão somente em um exército de reserva de ilustrados.

No entanto, o discurso liberal insiste na tese que a qualificação é a chave para a redenção dos trabalhadores e para alavancar o desenvolvimento social. Assim, o trabalhador para ser incluído precisa ampliar sua empregabilidade investindo em si mesmo, visando aumentar sua renda, a longo prazo este investimento lhe permitirá ter acesso ao capital (FRIGOTTO, 2010).

Portanto, nesse cenário, programas como Jovem Aprendiz, apresentam-se como a possibilidade de disputa de uma vaga no mercado de trabalho, desconsiderando as condições materiais que geram a formação do exército de desempregados. Conforme Sanfelice (2013, p.137):

Como os princípios neoliberais funcionam enquanto ideologia hegemônica da globalização econômica e cultural, as juventudes foram se impregnando da visão individualista que tal ideologia contempla. É mais ou menos como se cada jovem estivesse lançado à própria sorte. Se vier a ser um dia vencedor, os méritos serão considerados essencialmente seus. Se, se tornando um perdedor, a responsabilidade também será atribuída exclusivamente ao próprio. O *status-quo* continua sendo sempre considerado adequado e a organização das oportunidades sociais ditas democráticas e meritocráticas não devem merecer reparos e críticas.

Dentro dessa lógica, os filhos da classe trabalhadora são instados a fazer o seu cadastro nacional de aprendizagem em instituições como CIEE, que apresenta como objetivo proclamado de dedicação à educação e ao desenvolvimento de pessoas.

#### **4 Desdobramentos do Programa Jovem Aprendiz em Porto Velho: a lógica empresarial mercantil e a mutilação do jovem trabalhador**

No estado de Rondônia, há empresas que firmam contratos com o CIEE, caracterizado legalmente como instituição filantrópica, mantida pelo empresariado local e nacional, de assistência social, sem finalidades lucrativas. O objetivo proclamado do CIEE, com mais de 50 anos de existência no Brasil é encontrar para os estudantes de nível médio, técnico e superior oportunidades de estágio ou aprendizado (menor aprendiz), que os auxiliem a se colocar no mercado de trabalho.

Os vínculos entre CIEE e o empresariado se revelam como um mecanismo de arregimentação de mão de obra barata de jovens amparada pela legislação vigente. O uso do discurso da “competência” dos trabalhadores pelo empresariado não significa, em geral, o comprometimento da empresa com os processos de formação escolar. Trata-se, na verdade, de atribuir aos trabalhadores a responsabilidade individual de buscar no mercado a atualização de suas habilidades para ampliar sua empregabilidade e evitar o desemprego.

Trata-se da materialização de uma educação legitimadora da dimensão ideológica do capital, na forma dissimulada de capital humano. Assim, o jovem trabalhador se anula como classe, envolvido pela promessa de um dia ser inserido no mercado de trabalho e, quem sabe, conquistar ascensão social. A respeito do tema, vejamos as contribuições de Saviani (2008, p.430):

Nesse novo contexto não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. A educação passa a ser entendida como um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis. O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo, o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de

desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo. É o crescimento excludente, em lugar do desenvolvimento inclusivo que se buscava atingir no período keynesiano. A teoria do capital humano foi, pois, refuncionalizada e é nessa condição que ela alimenta a busca de produtividade na educação.

Aliás, no cenário das relações de trabalho precarizadas, com trabalhadores subcontratados, trabalhando em tempo parcial, ou por meio de contratos temporários, sem carteira assinada, observa-se que muitos enxergam a falta de oportunidades como responsabilidade própria, mas não de um modelo de produção que gera trabalhadores descartáveis.

Quando questionados sobre como tomaram conhecimento do Programa Jovem Aprendiz e da decisão de participação, verifica-se que as respostas foram variadas, das quais, selecionamos as seguintes:

#### QUADRO 01 - Decisão de Participação

<b>1. Como você tomou conhecimento do programa Jovem Aprendiz? A opção pela participação foi sua ou de seus pais/responsáveis?</b>	
J1	Minha mãe viu na internet e me falou. Eu me interessei e pedi para ela me escrever pelo site no Programa Menor Aprendiz.
J2	Conheci através de uma amiga da família e a opção foi tomada por mim mesmo.
J3	Tomei conhecimento através de procurar, buscar por curso e trabalho, site e indicação. A opção de participar foi minha por querer fazer cursos e trabalho também para querer crescer na vida.
J4	Foi apresentado ao programa pela minha mãe, que trabalhava em uma empresa que contratou.
J5	Vi pela televisão, me interessei e procurei o CIEE para fazer meu cadastro.
J6	Minha mãe viu no jornal o anúncio, e me contou sobre o Programa Jovem Aprendiz. Eu me interessei, então decidi me inscrever.
J7	Não na verdade desde os 13 anos eu queria trabalhar como Menor Aprendiz e quando surgiu a oportunidade já com 14 anos e 06 meses para qual estavam precisando na minha idade.
J8	Uma amiga da família havia indicado para o programa.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2015)

Como se analisa, o interesse gira em torno da possibilidade de emprego e renda, o que também contribui para a inserção do jovem na competição por postos de trabalho no mercado.

Além desse aspecto, entende que seja pertinente questionar: de que forma o trabalho desses jovens contribui efetivamente para sua inserção no mundo do trabalho?

Em que medida o programa contribui para “desenvolvimento físico, psíquico, moral e social”, conforme o Art. 403, da Lei nº. 10.097, de 19 de dezembro de 2000 (BRASIL, 2000)?

Também foram questionados se o programa contribuiu para ampliar as possibilidades de empregos.

### QUADRO 02 - Possibilidades de Empregos

<b>2. O Programa Menor Aprendiz serviu para ampliar as possibilidades de emprego? Por quê?</b>	
J1	Sim, acredito que o programa jovem aprendiz, dar oportunidade a nos jovens ao primeiro trabalho, ter responsabilidade e principalmente saber lidar no mercado de trabalho.
J2	Sim, O programa fez com que eu me capacitasse mais para o mercado me tornou mais competitivo e experiente, isso fez com que abrisse muitas portas para o mercado.
J3	Sim, Porque através dos programas todos nós temos mais chances para conseguir emprego e curso.
J5	Não ampliou muito não, Depois do meu primeiro emprego não surgiu novas oportunidades.
J7	Sim, Ajudou muito, tais como postura profissional, relacionamentos interpessoais e também em relação a entrevista de empregos nos facilitou muito.
J8	Considerando a quantidade de cursos voltadas para o comercio, pode-se dizer que o programa tem ajudado na ampliação de possibilidade de emprego.
J9	Sim, Ajudou na postura profissional.
J10	Fiz curso de comportamento o que ajudou no dia a dia do emprego.
J16	Não, Depois do meu primeiro emprego não tive novas oportunidades de emprego.

**Fonte:** Elaborado pela pesquisadora (2015)

Das respostas obtidas, chama-nos atenção o fato de 17 afirmarem que o programa ampliou as possibilidades de emprego. No entanto, se atentarmos para o quadro da Inclusão no mercado de trabalho, verifica-se que 9 egressos encontram-se trabalhando sob o regime de contrato temporário, 4 sem emprego, 3 autônomos e 4 com carteira assinada. Ora, não seria essa amostra a representação dos processos de intensificação

e precarização do trabalho, ou seja, a periferia da força de trabalho aludidos por Antunes (2011, p.58) que:

[...] compreende dois subgrupos diferenciados: o primeiro consiste em "empregados em tempo integral com habilidades facilmente disponível no mercado no trabalho, com pessoal do setor financeiro, secretárias, pessoal das áreas de trabalho rotineiro e de trabalho manual menos especializados". Esses subgrupos tendo a se caracterizado por uma alta rotatividade no trabalho. O segundo grupo situado na periferia "oferece uma flexibilidade numérica ainda maior e inclui empregados em tempos parcial, empregados casuais, pessoal com contrato por tempo determinado, temporário, subcontratação e treinados com subsídio público, tendo ainda menos segurança de empregos do que o primeiro grupo periférico".

A partir de Antunes, é possível verificar a flexibilidade e fragmentação do trabalho em relação aos jovens uma vez que o Programa Jovem Aprendiz, inclui o jovem na porcentagem dos trabalhadores periféricos por que o mesmo acaba sendo contratado por tempo determinado, sem necessariamente ser contratado.

Ressalte-se ainda que, há egressos que reproduzem a crença na função de capacitação do programa torna o indivíduo mais competitivo no mercado, e, portanto, habilitado para conquistar postos de trabalho. No entanto, isso não significa por si só que encontrará, ou ainda, que haverá espaços para todos.

É neste sentido que o Programa Jovem Aprendiz contribui com a difusão do discurso de naturalização das desigualdades, cabendo ao indivíduo buscar no mercado sua qualificação. Trata-se de uma ideologia que privatiza o sucesso e o fracasso do trabalhador, fazendo-o interiorizar o problema depende de cada um e não da estrutura social marcada pelos antagonismos de classe. Sobre a inclusão no mercado, vejamos o quadro a seguir:

### Quadro 03 - Inclusão no Mercado

INCLUSÃO NO MERCADO DE TRABALHO						
	Quanto tempo, após o Programa, conseguiu emprego?	Após o Programa Jovem Aprendiz, houve melhoria salarial?	Você recebe auxílio:	Carga horária diária de trabalho:	Qual é o seu piso salarial?	Vínculo empregatício:
J1	3 meses	Sim, por causa do aumento salário anual	Vale transporte e alimentação	4h	Salário mínimo	Contrato temporário de trabalho
J2	5 meses	Sim, melhor capacitação, mais conhecimento.	Vale alimentação	4h	Salário mínimo	Contrato temporário de trabalho
J3	1 mês	Não	Vale transporte	4h	Meio salário mínimo	Contrato temporário de trabalho
P4	1 mês	Não	Vale transporte	4h	Meio salário mínimo	Contrato temporário de trabalho
P5	1 mês	Não	Vale transporte	4h	Meio salário mínimo	Contrato temporário de trabalho
J6	Menos de um mês	Sim, por causa do aumento salário anual	Vale transporte e alimentação	4h	Meio salário mínimo	Contrato temporário de trabalho
J7	3 meses	Sim o aumento do salário mínimo	Vale transporte e alimentação	4h	Salário mínimo	Contrato temporário de trabalho
J8	8 meses	Uma diferença mínima	Vale transporte	4h	Salário mínimo	Contrato de trabalho
J9	5 meses	Não	Não	8h	Salário mínimo	Carteira assinada
J10	Desempregado					
J11	1 mês	Não	Não	8h	Salário mínimo	Carteira assinada
J12	6 meses	Não	Não	8h	Salário mínimo	Carteira assinada
J13	Desempregado					Desempregado
J14	1 mês	Aumento do salário mínimo	Não	8h	comissão	Trabalho informal
J15	1 mês	Não	não	Não tenho horário	comissão	Como autônoma
J16	5 meses	Não, tudo normal	Vale transporte e alimentação	8h	Salário mínimo	Carteira assinada
J17	Desempregado					Desempregado
J18	7 meses	Aumento do salário mínimo	Vale transporte e alimentação	4h	Salário mínimo	Contrato temporário de trabalho
J19	Desde que sai do programa jovem aprendiz	Não tenho salário definido	Não	Após a escola	Salário indefinido	Sem carteira assinada
J20	Desempregado					Desempregado

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2015)

Diante do quadro acima, verifica-se que dos 20 egressos, quatro permaneceram desempregados, 9 declararam explicitamente que não houve melhora salarial. No entanto, 5 egressos que afirmaram que sentiram o aumento salarial se basearam no reajuste do salário mínimo. Por fim, verifica-se também que uma das respostas remete a Teoria do Capital Humano quando afirma que quanto "melhor capacitação, mais conhecimento, mais eficiência igual mais salário".

Ainda sobre a inclusão no mercado, apenas 9 afirmam receber algum tipo de auxílio, como transporte e/ou alimentação. Acrescente-se que 9 egressos trabalham durante 4 horas e 5 egressos trabalham 8 horas diárias.

É relevante perceber que os dados coletados não podem ser desvinculados da reestruturação produtiva em um cenário marcado pelo desemprego e ataque sistemático contra os direitos dos trabalhadores. Do ponto de vista do capital, exige-se maior "flexibilidade do trabalhador" para o enfrentamento da "nova" realidade no mundo do trabalho caracterizado pela automação da produção e por novas formas de gestão no interior das empresas, além das novas formas de contratação de mão de obra, que se traduzem em trabalho em tempo parcial, doméstico, contratos temporários etc. Dessa forma, exige-se dos jovens trabalhadores a capacidade permanente de buscarem no mercado a formação que lhes permita postular uma vaga no mercado. Da perspectiva do capital, o processo educativo submete-se à dimensão da reprodução do capital, afinal, nas relações capitalistas de produção, o trabalhador é o objeto.

Dessa forma, a qualificação exigida pela sociedade burguesa é a qualificação que supre as suas necessidades.

### **Considerações Finais**

O que está em pauta no Programa Jovem Aprendiz, que representa um aspecto da totalidade, é a gestão de uma cultura do

trabalho que valoriza os preceitos da sociedade flexível e de um perfil de trabalhador que se adapte aos caprichos do capital. Não há como negar que o desemprego estrutural e as formas de gestão e contratação da força de trabalho transfira para o trabalhador a responsabilidade de seu sucesso ou fracasso no mercado de trabalho. Como todo trabalhador, o jovem aprendiz é submetido a programas com conteúdos técnicos ou comportamentais, tendo em vista a conformação de um dado perfil profissional.

Nesse cenário, entende-se que o programa em estudo atende perfeitamente aos interesses do capital, mascarado pelo discurso das “oportunidades” ao jovem. Trata-se de mais uma tentativa de domesticação do jovem trabalhador que deve moldar-se a lógica do mercado. A possibilidade de experiência profissional para os jovens trabalhadores não passa de um artifício que pressiona os salários dos trabalhadores com carteira assinada. Afinal, um jovem pode desempenhar diferentes atividades como aprendiz, sem necessariamente dominar o conjunto dos conhecimentos necessários ao trabalho exigido.

Não é demais lembrarmos que historicamente o capital sempre buscou expropriar o conhecimento gerado pelos trabalhadores. Nesse sentido, foram utilizadas diferentes estratégias persuasão. Também é verdadeiro que as discussões em torno da formação e qualificação da mão de obra foram balizadas por esse princípio.

Vivenciamos o avanço das forças conservadoras, de um processo intenso de barbárie comandado pela internacionalização do capital, mas também, de um processo de mundialização das lutas sociais. Diante do que já foi exposto, entendemos que não é possível o enfrentamento da crise aguda do capital e de seus desdobramentos no âmbito da educação somente pela sua explicação. Torna-se urgente que os trabalhadores como classe busquem estratégias para superação das relações capitalistas de produção.



Se a superação do capitalismo depende também do desenvolvimento da consciência dos trabalhadores e se, no âmbito de sua formação, as condições objetivas para compreensão da realidade são cada vez mais difíceis, faz-se necessário a crítica radical das políticas públicas e proposições que contribuem para o reforço ideológico da ordem burguesa.

## Referências

ANTUNES, R.. **Os sentidos do trabalho**: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Ed. Boitempo, 1999.

ANTUNES, R. **.Adeus ao trabalho?**: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. 15 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

ANTUNES, R. ; ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. Revista **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n87/21460.pdf>>. Acesso em 21 de maio de 2015.

Atlas Do Desenvolvimento Humano do Brasil. **Perfil do Município de Porto Velho, RO**. Disponível em: <[http://atlasbrasil.org.br/2013/perfil\\_print/porto%20velho\\_ro](http://atlasbrasil.org.br/2013/perfil_print/porto%20velho_ro)>. Acesso em: 21 de out. de 2014.

BRASIL. **Decreto nº 5.598**, de 1º de Dezembro de 2005. Regulamenta a contratação de aprendizes e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5598.htm)>. Acesso em: 09 de jul. de 2015.

BRASIL.. **Manual da aprendizagem**: o que é preciso saber para contratar o aprendiz. Ministério do Trabalho e Emprego , Secretaria de Inspeção do Trabalho, Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. – 7. ed. Brasília : Assessoria de Comunicação do MTE, 2011. Disponível em: <<http://www.ampessan.com.br/geral/arquivos/CONTRATO%20DE%20TRABALHO%20DO%20MENOR%20APRENDIZ.htm>>. Acesso em 03 de jan. de 2014.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2010.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Org.).

**Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2002.

MACIEL, A. C. **A formação cultural da Amazônia e a ocupação econômica de Rondônia a partir de 1970**: o último *round* da resistência cabocla. São Paulo: FEUSP, 2011.

MARX, K. **Os economistas**. Para a crítica da economia política. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes. A economia vulgar. Tradução de Edgard Malagodi *et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, K. Maquinaria e grande indústria. *In*: ANTUNES, Ricardo. **A dialética do trabalho II**. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho.

SANFELICE, J. L. *In*: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; KUENZER, A. Z. **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

## CAPÍTULO 09

### FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA: EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO MERCADO DE TRABALHO<sup>1</sup>

*Carlo Filipe Evangelista Raimundo<sup>2</sup>*

Essa pesquisa trata do ensino profissionalizante no contexto de reestruturação produtiva no início do XXI. Processo permanente pautado no modelo de acumulação flexível sob a égide do neoliberalismo, numa realidade proposta como “nova”, onde o mundo do trabalho exige um trabalhador em constante mutação, flexível, multifuncional e apto às necessidades do mercado.

A formação profissional de nível técnico atende, comumente, duas necessidades: de um lado a do mercado, demandante de mão de obra especializada; e de outro a dos jovens, que ao optar por um curso profissionalizante dão a entender que desejam ingressar no mercado de trabalho o quanto antes, comumente por necessidade. Mercado esse em permanente transformação, seguindo fielmente as tendências da “nova morfologia do trabalho” apontadas por Antunes (2009b), e que não podem ser negligenciadas no processo de formação profissional.

Nesse sentido, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar as expectativas e as trajetórias dos alunos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio no Instituto Federal de Rondônia (IFRO) Campus Porto Velho Calama em relação ao mercado de trabalho.

Para melhor compreensão do contexto em que essas expectativas e trajetórias serão analisadas, os objetivos específicos

---

<sup>1</sup> Texto adaptado da dissertação “O ensino profissional no instituto federal de Rondônia: trajetórias e expectativas em relação ao mercado de trabalho” (PPGE/UNIR, 2019).

<sup>2</sup> Professor EBT do Instituto Federal de Rondônia, Mestre em Educação, PPGE/UNIR, pesquisador do Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Educação e Sustentabilidade – CIEPES/UNIR. E-mail: carlo.raimundo@ifro.edu.br

foram: descrever a evolução da educação profissional brasileira no período que compreende parte do século XX ao início do XXI; caracterizar socioeconomicamente os alunos do 4º ano e os egressos dos cursos pesquisados, e analisar suas expectativas e trajetórias em relação ao mercado de trabalho.

A pesquisa foi realizada com os alunos do 4º ano dos cursos técnicos integrados ao ensino médio em edificações, eletrotécnica, química e informática do IFRO Campus Calama; e com os egressos dos mesmos cursos, formados nos anos de 2014 ao 2018; visto que as primeiras turmas iniciaram no ano de 2011.

A pesquisa bibliográfico-documental foi realizada pelo método histórico-crítico de análise, com base nas teses defendidas pelos autores referência e nos conceitos utilizados em suas análises. A coleta de dados socioeconômicos foi realizada em instituições fidedignas de pesquisa por meio de pesquisa documental; e a coleta dos dados empíricos por meio de *survey* multifatorial na plataforma *google forms*.

A análise dos dados empíricos e documentais coletados se baseou na pesquisa bibliográfico-documental realizada nas obras citadas, de autores que se debruçam sobre o tema educação e trabalho, com a finalidade de responder a pergunta norteadora da pesquisa: quais as expectativas e as trajetórias dos alunos dos cursos técnicos no IFRO Campus Calama, em relação ao mercado de trabalho?

## **1 A evolução da educação profissional brasileira nos períodos de transição dos paradigmas técnico econômicos e políticos**

O período que abrange as últimas décadas do século XIX e as primeiras do XX, é crucial à formação da rede de educação profissional no Brasil. Dentre os fatores mais pertinentes têm-se a Lei Áurea (1888), a Proclamação da República (1889), e a transição de modelo produtivo que passa a abranger o setor secundário na economia brasileira, até então agroexportadora, apenas. Tal fenômeno é motivado pela já

avançada Revolução Industrial nas economias centrais, que aguça uma nascente burguesia industrial, determinada a expandir seus investimentos além da economia cafeeira, que dominava o cenário econômico e político mantendo-o conservador e atrasado, impedindo o país de avançar rumo ao desenvolvimento.

Em um cenário internacional de plena expansão do sistema capitalista, pautado na doutrina liberal, o Brasil dependia de uma economia arcaica com base na monocultura do café. No ano de 1906, o então governador Nilo Peçanha instituiu no Estado do Rio de Janeiro as cinco primeiras Escolas de Aprendizes e Artífices, com ensino manufatureiro e agrícola. Em 1909 foram criadas mais dezenove, uma em cada estado do território nacional, financiadas pelo Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria; e pelos Estados, Municípios e Associações Particulares. Instituídas por meio do decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, tais escolas visavam ofertar ensino profissional primário e gratuito à população (SANTOS, 2011).

Uma escola pública voltada à formação profissional de uma parcela da população sem qualquer perspectiva na época, visto que a política e a economia estavam sob domínio da oligarquia cafeeira, que já utilizava mão de obra estrangeira, e por isso população negra se encontrava desempregada e sem qualquer assistência, muito menos acesso à educação.

Em contraponto aos arcaicos cafeicultores, havia uma nascente indústria demandante de mão de obra qualificada, o que estimulou a política de formação profissional, além da necessidade de manter a classe trabalhadora em ordem via controle social, a partir de formação para o trabalho manual, afastando-os do pensamento crítico já fomentado em todo o mundo desenvolvido a partir dos levantes do proletariado em economias já industrializadas. Um ensino voltado a:

[...] qualificação de mão de obra e o controle social de um segmento em especial: os filhos das classes proletárias, jovens em situação de risco social, pessoas potencialmente mais

sensíveis à aquisição de vícios e hábitos nocivos à sociedade e à construção da Nação (BRASIL, 2008a, p. 13).

Em meio ao conflito entre a elite cafeeira e a industrial, o governo se utiliza dessas escolas para cooptação de apoio político nas diversas regiões do país, configurando a política conservadora associada à classe dominante para manutenção do *status quo* econômico, político e social; fator estruturante da sociedade brasileira.

As Escolas de Aprendizes e Artífices atingiram seu ápice na década de 1920, com o ensinamento de marcenaria, alfaiataria e sapataria; mais artesanais do que manufaturados, cumprindo o papel do Estado na “institucionalização dos sujeitos, seja pela preparação técnica para o mundo do trabalho ou pela simples submissão às estruturas institucionalizadas” (MELLO, 2017, p. 101).

Justamente nesse período de afirmação dos EUA como potência econômica mundial, a doutrina liberal ruiu ao ser incapaz de resistir à crise de 1929. A quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque, em outubro do mesmo ano, acabou com as certezas e seguranças do *laissez-faire*, e levou à reconfiguração da política de Estado frente ao sistema capitalista em expansão nos motores do fordismo.

Por intermédio da crise de 1929, os Estados Unidos reduziram as importações e suspenderam os empréstimos internacionais, ocasionando uma crise mundial sem precedentes, que levou a quebra de indústrias e empresas diversas, afetando todas as economias capitalistas, principalmente as mais industrializadas.

Eleito em 1932, auge da “grande depressão”, o presidente americano Franklin Delano Roosevelt propôs o chamado *New Deal* (novo acordo) para redução das mazelas sociais e, posteriormente, recuperação da maior economia capitalista do mundo. Foram então implementados uma série de programas entre 1933 e 1937, que conciliavam políticas econômicas e sociais criando as bases do que viria a ser chamado *Welfare State* (estado de bem-estar social). Ou seja, promoveu a forte intervenção do Estado na economia por meio de

legislações e estatizações para induzir investimentos privados visando a recuperação da economia de forma ampla.

Tais medidas, também tomadas por Hjalmar Schacht, na Alemanha, são influenciadas pelos estudos do economista inglês Jonh Maynard Keynes, dedicado à busca pelo pleno emprego por meio da indispensável regulação do mercado pelo Estado, única forma de se garantir crescimento econômico com equidade social ou, pelo menos, justiça social. A partir da sistematização das experiências americana e alemã, Keynes publicou, em 1936, sua principal obra intitulada “Teoria Geral do Emprego, do Juro e da Moeda”.

O Brasil agrário-exportador absorveu a drástica queda na demanda mundial comprando e queimando sua principal *commodity* com o intuito de equilibrar o preço internacional e proteger sua elite agrária. Considerando o enorme atraso em relação ao hemisfério norte, que já vivia sua segunda revolução industrial, a partir de 1930 o Brasil intensifica a mudança de foco da atividade agroexportadora para a industrial, no processo de substituição de importações.

A Constituição Federal de 1934 indicava a obrigatoriedade do Estado na extensão da educação pública, ano em que foi instituída a Superintendência do Ensino Profissional responsável pela criação de novas escolas industriais e a introdução de novas especializações nas escolas existentes (BRASIL, 2008a). Porém, no período conhecido por Estado Novo (1937-1945) houve conflito no entendimento sobre o oferecimento das distintas modalidades de ensino, profissional e propedêutico, devido ao abismo criado entre o trabalho manual e o intelectual, ficando o manual a cargo da ordem industrial instituída (SAVIANI, 2011).

Como maior representante da chamada ordem industrial instituída, a Confederação Nacional da Indústria – CNI defende a formação do trabalhador qualificado para a indústria conforme suas transformações, sempre em busca de maior competitividade para desenvolvimento nacional.

Surgiram então, na década de 1940, variações do ensino profissionalizante com o aperfeiçoamento do ensino industrial e comercial por meio do SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - 1942) e do SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - 1946). Assim, o ensino público secundário e superior passou a atender às classes altas, enquanto as classes populares eram atendidas pelas escolas profissionalizantes mantidas pelo SENAI e pelo SENAC, sistema “paralelo” do ensino profissional público.

Um reflexo cruel desse abismo entre as modalidades de educação é que somente no ensino científico os alunos eram certificados a ingressar no ensino superior, pois os alunos do ensino profissional necessitavam prestar provas de adaptação (SAVIANI, 2011).

Essa dinâmica de exclusão da classe trabalhadora do ensino público superior foi um projeto de nível nacional das elites, tanto agrárias quanto industriais, para mantê-los sem acesso ao planejamento e às tomadas de decisão, sem consciência política que os permitisse a mobilização necessária para mudar a própria realidade.

No ano de 1942, por meio do Decreto nº 4.127, as Escolas de Aprendizes e Artífices transformaram-se em Escolas Industriais e Técnicas, ofertando formação profissional equivalente ao secundário (BRASIL, 2008a).

No período da década de 1950 à de 1960, no contexto dos “50 anos em 05” do Plano de Metas de Juscelino Kubitschek, o processo de industrialização do Brasil estava veemente, principalmente a indústria automobilística associada ao capital estrangeiro. Logo, em 1959 as Escolas Industriais e Técnicas transformaram-se em autarquias tornando-se Escolas Técnicas Federais, adquirindo autonomia didática e de gestão para intensificação da formação técnica voltada ao acelerado processo de industrialização do país (BRASIL, 2008a).

O período iniciado em 1964, com o golpe civil militar, e findado em 1985, com a reabertura política, é caracterizado “pela modernização da estrutura produtiva à custa do endividamento externo” (BRASIL, 2008a, p.



14). Justamente na década de 1970, com a crise do petróleo que abalou profundamente a economia mundial, o governo investiu pesado na aceleração do crescimento com o I Plano Nacional de Desenvolvimento Econômico (PNDE), em 1971, e o segundo em 1975.

Nos EUA, houve o esgotamento do *Welfare State* devido às recorrentes crises do petróleo nos anos de 1970, à crise do modelo fordista e ao advento da doutrina neoliberal junto à globalização; que permitiu ao novo sistema financeiro, agora desregulado, mudar o equilíbrio de forças no capitalismo global a partir de 1972, “dando muito mais autonomia ao sistema bancário e financeiro em comparação com o financiamento corporativo, estatal e pessoal” (HARVEY, 1992, p. 155). Logo, a emergência da política neoliberal impossibilitou a preservação da política social no marco da concepção do *Welfare State*.

Com o esgotamento do modelo fordista, novas técnicas de gerenciamento de todo processo produtivo foram desenvolvidas. Criado no Japão, o paradigma Toyotista é regido por uma nova fórmula de acumulação de capital denominada por Harvey (1992, p. 140) de ‘acumulação flexível’. Segundo o autor, é [...] “marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Apoia-se na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo”.

No Brasil, incentivos em áreas estratégicas como logística, petroquímica e comunicações geraram uma demanda iminente por mão de obra qualificada, o que trouxe mudanças significativas na política de educação profissional. A Lei n.º 5.024 de 1968 e a Lei n.º 5.692 de 1971, que alteraram a LDB – Lei de Diretrizes Básicas da Educação de 1961, reformaram o ensino superior e as etapas básicas do ensino primário e secundário, e tornaram a profissionalização do 2º grau compulsória. A demanda das indústrias por mão de obra qualificada passou a ter prioridade para o chamado “milagre econômico”, que iludia a população com uma falaciosa ideia de desenvolvimento em meio ao caos social causado pela repressão.

A profissionalização compulsória do 2º grau viria a aumentar ainda mais o fosso entre as classes, agora que o ensino de segundo grau propedêutico era oferecido apenas na escola privada, o que dificultava ainda mais o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior. Assim, o governo transformou as Escolas Técnicas Federais (ETFs) em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que também ofertavam ensino superior.

Nos anos de 1980, o mundo desenvolvido costurava uma nova configuração na economia mundial baseada nos preceitos neoliberais como paradigma técnico-político, e no Toyotismo como novo paradigma técnico-produtivo, moldando o período que viria a ser conhecido como "era digital" no advento da globalização.

A ideia balizadora do ideário neoliberal é a de que o setor público é responsável pela ineficiência do setor produtivo (privado), pois regula e gasta excessivamente em prol da justiça social. Daí vem a tese do "Estado Mínimo e da necessidade de zerar todas as conquistas sociais, como o direito a estabilidade de emprego, o direito à saúde, educação, transportes públicos etc." (FRIGOTTO, 2003, p. 83-84).

A abertura e a desregulação dos mercados trazem mudanças internas e externas nas organizações, principalmente na nova divisão internacional do trabalho, e nas relações trabalhistas, ou melhor, de exploração do trabalho.

No Brasil, esse período foi marcado pelo fim da ditadura militar e a reabertura política, a redemocratização, junto ao caos econômico deixado pelos militares, um quadro de inflação, retração do crescimento e grande descontrole fiscal.

A Constituição Federal (CF) de 1988, chamada de "Cidadã", é fruto de intensas lutas populares em prol dos direitos sociais, e coloca a educação acima dos outros direitos sociais, com garantias de fornecê-la a quem não teve acesso na idade certa, de gratuidade e obrigatoriedade do ensino médio, dentre outros (OLIVEIRA, 2001). Outra conquista foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) como marco

na política educacional brasileira que, ao reafirmar a educação como direito da criança e do adolescente, fundamenta a garantia de universalização da educação.

No início dos anos de 1990, as instituições federais de educação profissional começaram a pensar em uma rede federal de educação profissional e tecnológica; e a partir da Lei n.º 8.948, de 08/12/1994, o Sistema Nacional de Educação Profissional e Tecnológica se solidifica, com a alteração das demais escolas técnicas federais em CEFETs, a criação de escolas agrotécnicas federais e implantação de novos CEFETs. Assim, tornam-se referência no ensino profissional voltado às novas áreas e profissões surgidas nas indústrias a partir do desenvolvimento tecnológico na eletrônica, eletrotécnica, robótica e telecomunicação.

Posteriormente, com a aprovação do Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997a), é inserida a pedagogia da competência para a empregabilidade nas Diretrizes e Parâmetros Nacionais Curriculares, com base nas diretrizes do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Esse conjunto de medidas ficou conhecido como reforma da educação profissional, fato que regulamenta o direcionamento da educação profissional em função do mercado (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005).

Após transição amigável, o governo Lula inicia seus trabalhos com postura de continuidade, comprometendo-se a honrar os compromissos financeiro e seguir com a política neoliberal vigente. Nesse cenário favorável, iniciou o processo de transição do modelo neoliberal para o modelo denominado por alguns autores como social-desenvolvimentista ou neodesenvolvimentista, que resgata a proposta de "crescimento com equidade" pensada pela CEPAL nos anos 80. Uma frente política ampla e heterogênea de apoio ao crescimento econômico e à transferência de renda. Para Pfeifer (2014, p. 747), a lógica do projeto neodesenvolvimentista traduz:

[...] uma nova modalidade de política social, centrada na implementação de medidas redistributivas voltadas para

inclusão de amplos setores populacionais ao consumo de políticas sociais, consubstanciando o que chamo aqui de inclusão social via consumo de massa, e conformando um modelo de política social como fator de crescimento econômico.

Neste cenário, a partir de 2003 a responsabilidade social ganha lugar de destaque na agenda do novo governo, e traz a rede dos Institutos Federais (IFs) como estratégica na articulação da educação profissional e tecnológica, visando estruturar a nação para um salto de desenvolvimento.

Essa expansão faz parte do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC), e constitui-se estratégia para atender às demandas por educação profissional e tecnológica no país em meio a 3ª Revolução Industrial.

Em julho de 2004, o governo Lula alterou a Rede Federal de Ensino com a publicação do Decreto 5.154, de 23/07/04, revogando o Decreto 2.208/97, atendendo a demandas históricas das classes menos favorecidas por educação profissional, iniciando a expansão da Educação Profissional e Tecnológica, chamando atenção principalmente pelos anos anteriores sem investimentos significativos na área, e pela interiorização para atendimento às populações das regiões mais periféricas do país.

Em quase cem anos, de 1909 a 2002, foram criadas 142 escolas técnicas federais em todo país. De 2003 a 2010, 204 unidades foram instaladas; e de 2011 a 2018 mais 300, chegando a 648 unidades em 568 municípios das 27 Unidades da Federação. Assim, a Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008 instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia no Brasil (BRASIL, 2008b). A Rede é também constituída pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, pelos Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca – CEFET-RJ, no Rio de Janeiro, e CEFET-MG, em Minas Gerais; e pelas Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais.

## **1.1 O Instituto Federal de Rondônia**

Criado através da Lei nº 11.892/08, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) é fruto da integração da Escola Técnica Federal de Rondônia e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste. Ambas criadas através da Lei No. 8.670, de 30/06/93, porém apenas a segunda foi implantada, e em 13 de fevereiro de 1995 iniciou suas atividades pedagógicas.

As demais unidades entraram em funcionamento com o programa de expansão a partir de 2008, quando foram instaladas mais 09 (nove) unidades (08 Campus e a Reitoria) em todo o Estado, que são: Porto Velho Calama, Porto Velho Zona Norte, Ariquemes, Ji-Paraná, Cacoal, Vilhena, Colorado do Oeste, Guajará-Mirim e Jaru; além de educação à distância em 25 (vinte e cinco) polos do IFRO, e mais 176 (cento e setenta e seis) polos em parceria com o Governo do Estado de Rondônia.

O IFRO oferta cursos técnicos integrados, concomitantes e subsequentes ao ensino médio; cursos de graduação nas áreas tecnológicas, licenciaturas e bacharelado; além de cursos de pós-graduação *Lato Sensu* e *Strictu Sensu*. Na modalidade Educação à Distância (EaD), oferta cursos técnicos e pós-graduação *Lato Sensu*. Realiza pesquisa básica e aplicada em inovações tecnológicas, e promove sua difusão por meio da extensão em articulação com o mundo do trabalho e segmentos sociais considerando as potencialidades dos Arranjos Produtivos Locais onde as unidades estão instaladas.

## **1.2 IFRO: Campus Porto Velho Calama**

O Campus Porto Velho Calama iniciou suas atividades a partir de 2011, com a oferta dos cursos técnicos em edificações, eletrotécnica e informática na modalidade integrada ao ensino médio. Possui 19 salas de aula, 30 laboratórios, enfermaria, biblioteca, auditório com capacidade para 380 pessoas, 02 mini auditórios, área de convivência e

refeitório, estúdio para produção audiovisual e um complexo poliesportivo; além dos espaços destinados à gestão administrativa.

Com início dos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio no ano de 2011, as primeiras turmas formaram em 2014, justamente onde inicia essa pesquisa sobre a trajetória dos egressos nos anos de 2014 a 2018; e sobre as expectativas dos que cursam o 4º ano dos mesmos cursos, com previsão de conclusão em 2019.

## **2. Contexto e perfil socioeconômico**

A pesquisa bibliográfico-documental foi realizada sobre obras de estudiosos dos temas educação, trabalho, economia e política educacional, dentre os quais Ricardo Antunes, David Harvey, Demerval Saviani, Gaudêncio Frigotto, dentre outros.

A coleta de dados socioeconômicos foi realizada em fontes como IBGE, CAD-ÚNICO, JUCER/RO, SETEC/MEC e FIERO/RO. A coleta de dados empíricos foi realizada por meio de dois questionários construídos na plataforma *Google Forms* e enviados aos alunos por *e-mail* e *whatsapp*.

De acordo com a Coordenação de Registro Escolar do Campus, 190 alunos estão matriculados no 4º ano dos cursos técnicos integrados. Destes, 74,73% foram encontrados para envio do questionário, e 54,23% responderam.

Segundo o mesmo documento, em relação aos egressos, somando os formados nos anos de 2014 a 2018 nos cursos supracitados, 614 concluíram sua formação técnica; especificamente 189 no curso de técnico em edificações, 177 em eletrotécnica, 86 em química e 162 em informática. Dos 614 formados, 65,47% foram encontrados para envio do questionário, e 31,03% responderam.

## 2.1 Rondônia: contexto socioeconômico das demandas do IFRO

O Estado tem dimensão territorial de 237.765,233 km<sup>2</sup>, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (BRASIL, 2018), 13º maior Estado do Brasil, com 2,79% do território nacional. No Norte, é o 4º maior Estado, faz parte da Amazônia legal e tem divisa com Bolívia, Acre, Amazonas e Mato Grosso.

É constituído por 52 municípios, e sua população estimada para 2018 foi de 1.757.589 pessoas, de acordo com o IBGE (BRASIL, 2019). No mesmo ano o Estado registrou o rendimento mensal domiciliar *per capita* de R\$1.113,00 (IBGE, 2019). De acordo com o Cadastro Único (CAD Único), possui 621.022 pessoas em situação de vulnerabilidade social grave, aptas a programas sociais de combate à miséria.

Sobre a economia, o Estado de Rondônia possui um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,725 (BRASIL, 2017), considerado alto, pois além da capital, possui quatro municípios com pujante atividade agropecuária (pescado, gado de corte, leite e derivados). Esse crescimento garante ao Estado um bom IDH, que não se reflete na melhoria da condição de vida da população, visto que suas principais atividades econômicas são concentradoras de renda.

Sobre o Produto Interno Bruto (PIB) do Estado, em 2016 foi de 39.451 bilhões de reais, (BRASIL, 2017), e como em todas as regiões de baixa industrialização, o setor da economia que mais tende a se destacar é o de serviços, absorvendo grande parte da mão de obra que não tem para onde ir devido a incipiente demanda pelo agronegócio cada vez mais mecanizado. De acordo com o IBGE (BRASIL, 2017), a composição do PIB estadual concentrava 73,39% nos serviços, 20,51% na agropecuária e apenas 6,10% na atividade industrial.

Sobre as indústrias, segundo informações da Federação de Indústrias do Estado de Rondônia (FIERO/RO), em todo Estado existem 7.468 unidades gerando 29.219 empregos; enquanto em Porto Velho

existem 2.135, gerando 16.002 empregos. Os ramos de atividade são diversos, como mostrado no Quadro 1.

**Quadro 1: Quantidade e ramos das indústrias em Rondônia e em Porto Velho.**

ITENS	RONDÔNIA	PORTO VELHO	RAMOS
QUANTIDADE	7.468	2.135	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Construção Civil e Pesada</li> <li>• Madeireiro</li> <li>• Metalúrgico, Mecânico e Material Elétrico.</li> <li>• Panificação e Confeitaria,</li> <li>• Móveis Planejados em Madeira, Painéis de Compensados.</li> <li>• Vestuário</li> <li>• Cerâmica</li> <li>• Gráfico,</li> <li>• Extrativo</li> <li>• Laticínio</li> <li>• Bebidas</li> </ul>
EMPREGOS GERADOS	29.219	16.002	

**Fonte:** Federação das indústrias de Rondônia – FIERO. Consulta em 31 de maio de 2019.

Em relação à capital Porto Velho, sua dimensão territorial é de 34.090,954 km<sup>2</sup> (IBGE, 2018), maior município do Estado. Faz divisa com os estados do Amazonas e do Acre, e é constituído por 13 distritos além da sede, Abunã, Calama, Demarcação, Fortaleza do Abunã, Jaci-Paraná, Mutum-Paraná, Nazaré, Nova Califórnia, São Carlos, Vista Alegre do Abunã, Extrema, União Bandeirantes e Rio Pardo.

Em 2010, o município possuía 428.527 habitantes (IBGE, 2010), enquanto a população estimada para 2018 foi de 519.531 pessoas. Sobre a economia, o Município possui um Índice de Desenvolvimento Humano – IDH de 0,736 (BRASIL, 2010), considerado alto. Em 2016 o PIB municipal foi de 12 bilhões de reais, e o *per capita* de R\$28.836,46. Percebe-se elevada concentração de renda, pois em um Estado em que a renda média familiar *per capita* é de R\$1.113,00, a capital apresentar um PIB *per capita* de R\$28 mil mostra uma significativa disparidade entre a renda gerada e a distribuída, confirmando a dualidade na sociedade brasileira, mais agravada nas regiões norte e nordeste do país.



## 2.2 Perfil socioeconômico dos alunos e egressos

Dos discentes que responderam o questionário, a maioria (93,6%) tem entre 17 e 19 anos e pertence ao sexo feminino (76,6%). Em relação ao programa de cotas, a maior parte declarou não ser cotista (67,9%), mesmo assim, praticamente metade declarou ser ou ter sido beneficiário de algum programa de assistência estudantil, o que nos leva a crer que, mesmo não tendo ingressado no IFRO pelo sistema de cotas, 48,7% dos discentes se encontram em situação de alguma vulnerabilidade social.

Dos egressos que responderam à pesquisa, a maioria tem entre 20 e 22 anos (70,4%) e 23 e 25 anos (24%). Assim como os discentes, a maior parte pertence ao sexo feminino (54,8%), e da mesma forma, em relação ao programa de cotas, a maioria declarou não ter sido cotista (69,6%), porém mais da metade (57,6%) declarou ter sido beneficiário de assistência estudantil.

Sobre a participação no Programa Bolsa Família, 24,4% responderam que já foram beneficiários; e 7,7% que ainda são; indicando que houve elevação no nível de renda de 16,7% das famílias dos discentes. No caso dos egressos, 20,8% responderam que já foram beneficiários, e 3,2% que ainda o são, o que nos leva a crer que houve também elevação no nível de renda de suas famílias.

Sobre a renda familiar mensal *per capita*, 1,3% dos discentes responderam ser abaixo de R\$170,00; 20,5%, de R\$171,00 a  $\frac{1}{2}$  salário mínimo; 24,4%, de  $\frac{1}{2}$  salário mínimo a um; 24,4%, de um a dois; 17,9%, de dois a três; 7,7%, de três a cinco; 2,6%, de cinco a dez; e 1,3%, maior que 10 salários mínimos.

No caso dos egressos, apenas um (0,8%) respondeu ter renda familiar mensal *per capita* abaixo de R\$170,00; 11,2% de R\$171,00 a meio salário mínimo; 25,6% de  $\frac{1}{2}$  a um salário mínimo; 30,4%, de um a dois; 20,8%, de dois a três; 8,8%, de três a cinco; 2,4%, de cinco a dez; e nenhum egresso respondeu ter renda familiar mensal *per capita* maior que 10 SM, como exposto na Tabela 1.

**Tabela 1: Renda familiar mensal per capita.**

Valor (R\$)	Alunos (%)	Egressos (%)
Abaixo de 170,00	1,3	0,8
171,00 a ½ SM*	20,5	11,2
½ a 1 SM	24,4	25,6
1 a 2 SM	24,4	30,4
2 a 3 SM	17,9	20,8
3 a 5 SM	7,7	8,8
5 a 10 SM	2,6	2,4
Mais de 10 SM	1,3	-

**Fonte:** Survey multifatorial, aplicado em maio de 2019. \*SM: salário mínimo (R\$998,00).

Considerando a classe de rendimento em que se encontra a maior parte da população de Porto Velho (228.644 pessoas), igual à informada pela maior parte dos discentes e dos egressos (de 1/2 à 2 SM); e também considerando o rendimento médio domiciliar *per capita* do estado de Rondônia informado pelo IBGE, de R\$1.113,00 (IBGE, 2018); conclui-se que os dois segmentos pesquisados encontram-se na faixa média de renda informada pelo IBGE, muito diferente do resultado do PIB *per capita*, de R\$28.836,46, que mostra grande disparidade social em Porto Velho.

A divisão ou distribuição da população do país por classes sociais é determinada, comumente, por dois critérios: um deles é o Critério Brasil, definido pela ABEP – Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa; e o outro é o Critério por Faixas de Salário-Mínimo, definido pelo IBGE.

O Critério Brasil utiliza informações e características domiciliares, como existência e quantidade de eletrodomésticos, móveis, estrutura da casa e demais componentes das residências; além disso, o grau de escolaridade de quem sustenta a família. Cada item tem uma pontuação determinada, e a soma destes pontos define a classe social a qual a família pertence, definidas neste critério por A1, A2, B1, B2, C1, C2, D e E. Na Tabela 2 temos a distribuição das classes sociais segundo o Critério Brasil (ABEP, 2018) no Brasil e em suas macrorregiões.

**Tabela 2: Distribuição das classes sociais no Brasil e macrorregiões.**

CLASSE	BRASIL (%)	SUDESTE (%)	SUL (%)	CENTRO OESTE (%)	NORDESTE (%)	NORTE (%)
1 – A	2,8	3,5	3,4	4,3	1,3	1,1
2 – B1	4,6	5,6	6,0	6,2	2,5	2,1
3 – B2	16,4	19,6	20,9	20,3	9,5	9,9
4 – C1	21,6	24,5	26,0	22,2	15,9	16,6
5 – C2	26,1	26,3	26,8	27,6	25,0	25,8
6 – D-E	28,5	20,5	16,9	19,4	45,8	44,6
<b>TOTAL</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

**Fonte:** ABEP – Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa – 2018. Elaboração do autor.

Já o Critério por Faixas de Salário-Mínimo do IBGE, se baseia apenas na renda familiar, e por isso é mais simples; porém, pode vir a ser menos próximo da realidade por não contabilizar posses ou patrimônios, e sim o rendimento atual familiar, apenas. Por esse critério, as classes sociais se dividem da seguinte forma, deixando uma margem de erro grande na classe A, pois acima de 20 salários mínimos há vários substratos da população:

**Quadro 2: Critérios para divisão das classes sociais.**

CLASSE	NÚMERO DE SALÁRIOS MÍNIMOS	RENDA FAMILIAR* R\$
A	Acima de 20	19.960,00 ou mais
B	De 10 a 20	9.980,00 a 19.960,00
C	De 4 a 10	3.992,00 a 9.980,00
D	De 2 a 4	1.996,00 a 3.992,00
E	Até 2	Até 1.996,00

**Fonte:** IBGE, 2018. Elaboração própria. \*Valor do salário mínimo de 2019 (R\$998,00).

A tabela 3 traz uma estimativa da distribuição das famílias de Porto Velho em classes sociais, de acordo com os critérios do IBGE.

**Tabela 3: Estimativa da distribuição de pessoas por classes sociais.**

Classe de Rendimento	Nº de Pessoas	Nº de Famílias*	Classe Social	Nº de Famílias	Nº de Pessoas	Nº de Pessoas (%)
Sem rendimento	21.031	5.842	E	-	-	-
Até 1/8 de SM*	7.258	2.016	E	-	-	-
Mais de 1/8 a 1/4 de SM	17.777	4.938	E	-	-	-
Mais de 1/4 a 1/2 SM	61.063	16.962	E	-	-	-
Mais de 1/2 a 1 SM	117.073	32.520	E	-	-	-
Mais de 1 a 2 SM	111.571	30.992	E	93.270	335.773	79,29
Mais de 2 a 3 SM	36.464	10.129	D	-	-	-
Mais de 3 a 5 SM	28.036	7.788	D - C	17.917	64.500	15,23
Mais de 5 a 10 SM	16.342	4.539	C - B	4.539	16.342	3,86
Mais de 10 SM	6.880	1.911	B - A	1.911	6.880	1,62
<b>TOTAL</b>	<b>423.495</b>	<b>117.638</b>		<b>117.638</b>	<b>423.495</b>	<b>100,00</b>

**Fonte:** IBGE (2010). Elaboração do autor. \*Nº de pessoas dividido por 3,60.

Considerando o salário médio mensal dos trabalhadores com carteira assinada, de 3,3 SM (IBGE, 2018), estes situam-se na Classe “D”. Apenas 1,62% da população entre as classes “A” e “B”, e 3,86% entre a “B” e a “C”, contra um montante de 15,23% entre as classes “C” e “D” e 79,29% na classe “E”.

Ao enquadrarmos o público alvo da pesquisa, 70,6% dos discentes estão na classe “E”, assim como 68% dos egressos, com rendimentos que vão até dois SM.

**Tabela 4: Distribuição dos alunos e dos egressos por classe social**

Valor (R\$)	Alunos (%)	Egressos (%)	Classe Social
Abaixo de 170,00	-	-	E
171,00 a ½ SM*	-	-	E
½ a 1 SM	-	-	E
1 a 2 SM	70,6	68,0	E
2 a 3 SM	-	-	D
3 a 5 SM	25,6	29,6	D – C
5 a 10 SM	2,6	2,4	C – B
Mais de 10 SM	1,3	-	B – A

**Fonte:** Survey multifatorial, aplicado em maio de 2019. \*SM: salário mínimo (R\$998,00).

Em busca realizada no sítio eletrônico do Ministério do Trabalho e do Emprego – MTE (2019), a média salarial de técnicos de nível médio é

de 2 salários mínimos, independentemente da área, o que os situa entre as classes C e D.

### 3 Expectativas e trajetórias profissionais

Nesta seção serão apresentados e analisados os dados coletados relacionados às expectativas discentes e trajetórias dos egressos dos cursos técnicos integrados ao ensino médio do IFRO, Campus Calama.

#### 3.1 Expectativas profissionais dos discentes

Sobre a expectativa profissional, apenas 10,3% dos discentes declararam que esperam exercer atividade profissional na sua área de formação, e 7,7% em qualquer área, um montante de 18% priorizando o trabalho à continuidade dos estudos. No outro extremo, 25,6% declararam que buscarão formação de nível superior, apenas, sendo que 7,7%, na área e 17,9%, em outra área. Os 56,4% restantes querem exercer atividade profissional e dar continuidade aos estudos no nível superior, concomitantemente; metade (28,2%) na área de formação técnica, e a outra metade em outra área, como exposto na Tabela 5.

**Tabela 5: Expectativa profissional dos discentes.**

Respostas	Alunos (%)
Exercer atividade profissional na sua área e nível de formação	10,3
Exercer atividade profissional em outra área	7,7
Buscar formação de nível superior na sua área	7,7
Buscar formação de nível superior em outra área	17,9
Atividade profissional e buscar formação de nível superior na sua área	28,2
Atividade profissional e buscar formação de nível superior em outra área	28,2

**Fonte:** Survey multifatorial, aplicado em maio de 2019.

Quando questionados onde pretendem estudar, os que optaram pela continuidade dos estudos na formação superior, a maioria (43,6%)

preferiu a UNIR, 30,7%, em instituição pública de outro Estado; 11,5%, em instituição privada de Porto Velho; 2,6% em instituição privada de outro Estado, e apenas 6,4% manifestaram pretensão em continuar seus estudos no IFRO, como exposto na Tabela 6.

**Tabela 6: Instituição de preferência para formação de nível superior.**

Respostas	Alunos (%)
IFRO	6,4
UNIR	43,6
Instituição pública de outro Estado	30,7
Instituição privada em Porto Velho	11,5
Instituição privada em outro município de RO	-
Instituição privada de outro Estado	2,6
No exterior	1,3
Indecisos	3,9

**Fonte:** Survey multifatorial, aplicado em maio de 2019.

Dados que surpreendem, visto o grande investimento do IFRO nos cursos de nível superior buscando verticalização, justamente para absorção dos técnicos com intenção de elevar sua escolaridade, contribuindo para melhor qualificação profissional na capital do Estado.

### 3.2 Trajetória profissional dos egressos

Sobre a atuação profissional após a formação técnica, 32% declararam ter exercido atividade profissional imediatamente à conclusão do curso técnico, 25,6%, na área de formação; e 6,4%, em outra área. Um montante de 57,6%, declararam ter continuado os estudos, sem conciliar com atividade laboral; sendo 24,8%, na área de formação técnica; e 32,8%, em outra área. Apenas 7,2% declararam ter conciliado os estudos no nível superior com o trabalho, e 3,2% declararam não ter exercido atividade profissional nem buscado outra qualificação, como exposto na Tabela 7.

**Tabela 7: Atuação profissional imediatamente após formação técnica.**

Respostas	Egressos (%)
Exerceu atividade profissional na sua área e nível de formação	25,6
Exerceu atividade profissional em outra área	6,4
Buscou formação de nível superior na sua área	24,8
Buscou formação de nível superior em outra área	32,8
Exerceu atividade profissional e buscou formação de nível superior	7,2
Não exerceu atividade profissional nem buscou formação de nível superior	3,2

**Fonte:** Survey multifatorial, aplicado em maio de 2019.

A necessidade de inserção no mercado de trabalho se mescla às demandas do mercado por um trabalhador mais qualificado no processo de reestruturação produtiva guiado pela acumulação flexível, em permanente mutação e aprimoramento. Como formas de flexibilização, destaca Antunes (2009, p. 234), “a salarial, de horário, funcional ou organizativa”. Uma nova “morfologia do trabalho” que tem como tendência “[...] formas mais desregulamentadas de ocupação, reduzindo o conjunto de trabalhadores estáveis e de empregos formais, herança da fase taylorista/fordista”; como terceirizações, subcontratações e outras formas de precarização do trabalho.

No Brasil, a Lei 13.467 de julho de 2017 promoveu mudanças significativas na Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, trazendo, dentre outros instrumentos, novas possibilidades de terceirizações e o trabalho intermitente.

A análise dos dados referentes às expectativas dos alunos e a trajetória dos egressos, que mostra o nível de renda dos segmentos pesquisados, nos permitiu observar que a quantidade de alunos que manifestaram interesse em ingressar no mercado de trabalho imediatamente à conclusão do curso técnico, conciliando à continuidade dos estudos ou não (74,4%), é semelhante à quantidade que declarou possuir renda mensal *per capita* de abaixo de R\$170,00 até 2 salários mínimos (70,6%); por isso, infere-se que o interesse imediato no mercado de trabalho se dá por necessidade, devido à falta de condições materiais para qualificação profissionalmente sem precisar conciliar os estudos com o trabalho.

Na mesma análise, observamos que a quantidade de alunos que manifestaram interesse em continuar os estudos, sem necessariamente conciliar com o trabalho (25,6%), é igual à quantidade que declarou possuir renda mensal *per capita* de 2 a 5 salários mínimos (25,6%); e por isso, infere-se que têm condições materiais que permitem melhor qualificação profissional superior, sem conciliar a atividade laboral.

Por parte dos egressos, a quantidade que declarou ter ingressado no mercado de trabalho imediatamente à conclusão do curso técnico, conciliando à continuidade dos estudos ou não (39,2%), é semelhante à quantidade que declarou possuir renda mensal *per capita* de abaixo de R\$170,00 até 1 salário mínimo (37,6%); por isso, infere-se que o interesse imediato no mercado de trabalho se deu por necessidade.

Na mesma análise, a quantidade de egressos que declarou ter continuado os estudos sem conciliar com o ingresso no mercado de trabalho (57,6%), é semelhante à quantidade que declarou possuir renda mensal *per capita* de 1 a 5 salários mínimos (60%); e por isso, infere-se que tiveram condições materiais para melhor qualificação profissional, sem precisar necessariamente conciliar à atividade laboral.

Sobre sua ocupação profissional, 4% declararam ser profissionais autônomos, 2,4% empresários, microempresários ou MEIs; 39,2% empregados de empresas privadas; 12,8% servidores públicos; e 41,6% não tem ocupação profissional.

Sobre a ocupação profissional dos que a exercem, 44,8% responderam que é na área de sua formação técnica, e os demais 55,2% que não. Essa informação leva ao questionamento do caráter profissionalizante do curso, visto que a maior parte dos egressos trabalha em áreas diferentes de sua formação. Porém, considerando que 63,2% afirmarem que a formação técnica foi determinante para sua colocação no mercado de trabalho, podemos inferir que a capacitação profissional contribuiu, mesmo que o ingresso tenha sido em áreas diferentes de sua formação técnica.



Dos que não têm ocupação profissional, 22,6% responderam que não estão trabalhando por falta de vagas, 3,2%, devido à alta competitividade; 10%, por falta de qualificação; 44,3%, optaram pela continuidade dos estudos; outros 10%, optaram por não trabalhar; e 2,9%, por questões familiares ou pessoais; como mostra a Tabela 8.

**Tabela 8: Motivo da não ocupação profissional.**

Respostas	Egressos (%)
Falta de vagas no mercado de trabalho	22,6
Alta competitividade	3,2
Falta de qualificação profissional para atender às demandas do mercado	10,0
Opção por continuar os estudos	44,3
Opção por não exercer atividade profissional	10,0
Questões familiares ou pessoais	2,9

**Fonte:** Survey multifatorial, aplicado em maio de 2019.

Em relação a formação de nível superior, visto que a maioria optou por dar continuidade aos estudos, 38,4% dos egressos estão em curso de nível superior na área de formação técnica, 40,8%, em outra área; e outros 20% não tem nível superior nem está cursando.

Pelo fato de já estarem formados e envolvidos no mercado de trabalho, foi questionado aos egressos qual a maior dificuldade de inserção para os técnicos recém-formados. Dos que responderam, 20% declararam que faltam vagas, 18,4% que é a alta competitividade, 10,4% a falta de maior qualificação profissional, e a maioria (40,8%) declarou ser a falta de experiência profissional.

Essa falta de experiência em um cenário de poucas vagas torna-se grande obstáculo ao ingresso no mercado de trabalho, principalmente nessa “nova morfologia do trabalho”, um conjunto de metamorfoses que têm como uma das tendências mais impactantes, segundo Antunes (2009b, p. 236):

[...] a crescente exclusão dos jovens, que atingiram a idade de ingresso no mercado e que, sem perspectiva de emprego, acabam muitas vezes engrossando as fileiras dos serviços

precários, dos desempregados, sem perspectivas de um ofício, dada a vigência da sociedade do desemprego estrutural.

Situação que, segundo os dados apresentados, leva a busca por mais qualificação profissional em cursos de nível superior, visto que as demais dificuldades apresentadas são relacionadas à falta de qualificação e de cursos complementares.

Sobre o nível de desemprego ou desocupação no Brasil, em comparação com Rondônia e Porto Velho, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua trimestral – PNAD Contínua (IBGE, 2019) mostra que, das pessoas com 14 anos ou mais de idade, consideradas força de trabalho, 7,8% estão desocupadas no país, 5,5% no estado de Rondônia e 6,5% em Porto Velho, como exposto na Tabela 9, abaixo.

**Tabela 9: Pessoas com 14 anos ou mais desocupadas (mil pessoas).**

Local	TOTAL	Desocupadas	(%)
BRASIL	170.500	13.387	7,8
RONDÔNIA	1.395	77	5,5
PORTO VELHO	420	27	6,5

**Fonte:** IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua trimestral (2019/1).

Estes dados contribuem para melhor compreensão do cenário exposto pelos egressos em relação à dificuldade de ingresso no mercado de trabalho, e uma realidade de 27 mil pessoas desocupadas, em uma situação nacional de estagnação econômica e mundial de desemprego estrutural, é muito preocupante.

## **Conclusão**

Analisando as expectativas dos alunos do 4º ano, assim como a trajetória dos egressos, nota-se uma quantidade considerável de não aproveitamento da formação técnica, considerando os que seguem estudando em cursos de nível superior, muitos em áreas diferentes; e os que ingressam no mercado de trabalho, muitos, também em outras áreas profissionais. Assim, percebe-se uma necessidade de autoavaliação por

parte do instituto a fim de repensar a finalidade de seus cursos técnicos, pois o investimento em infraestrutura e pessoal para seu oferecimento é alto, e seu aproveitamento não, como mostram os dados da pesquisa.

Uma autoavaliação que considere a realidade política e econômica por que passamos, pois tais cursos foram pensados e construídos em um contexto diferente da atualidade, quando em Porto Velho a obra das usinas promoveu um aquecimento na economia local com investimentos em diversos setores na cidade, em um contexto nacional onde, em 2010, o Brasil teve um crescimento de 7,5% do PIB, cenário bem diferente da estagnação que amargamos desde 2014, com dois anos de resultados negativos (2015 e 2016) e mais dois em que nos arrastamos no 1%.

Portanto, é importante que a instituição analise se esses cursos de nível médio profissionalizantes atendem as exigências do mercado de Porto Velho, dadas suas características sociais, econômicas, tecnológicas e de infraestrutura atuais.

É imperativo que os Institutos Federais fortaleçam instrumentos como a política de cotas para que seus alunos sejam, em sua maioria, advindos da escola pública; e que possam se qualificar em instituições de ensino públicas e de qualidade.

## Referências

ANTUNES, Ricardo. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? In: ANTUNES, R. BRAGA, R. (Orgs.). **Infoproletários: degradação real do trabalho virtual**. São Paulo: Boitempo, 2009.

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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Concepção e Diretrizes**: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília: 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 6º ed; São Paulo, SP: Edições Loyola, 1992.

MELO, Cleverson Molinari. **A educação profissional e tecnológica no contexto da expansão dos institutos de educação, ciência e tecnologia (Lei 11.892/08)**. Tese de doutorado, Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2017.

OLIVEIRA, Romualdo P. O direito à educação. In: OLIVEIRA, R.P. de; ADRIÃO, T. (Org.). **Gestão, Financiamento e Direito à Educação**: Análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo – Xamã, 2001.

PFEIFER, Mariana. O “social” no interior do projeto neodesenvolvimentista. **Revista Serviço Social e Sociedade**. São Paulo, n. 120, p. 746-766, out./dez. 2014.

RAIMUNDO, Carlo Filipe E. **O ensino profissional no IFRO**: trajetórias e expectativas em relação ao mercado de trabalho. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação. Fundação Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, RO, 2019.

SANTOS, Jailson Alves dos. **A Trajetória da educação profissional**. In: LOPES, et al (Org.). 500 anos de Educação no Brasil. 5ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 205 – 224.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

## CAPÍTULO 10

### A POLÍTICA PÚBLICA FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL NA TRANSIÇÃO ENTRE O FORDISMO E A SOCIEDADE FLEXÍVEL<sup>1</sup>

Tiago Alquaz Matias<sup>2</sup>

#### Introdução

É orgânico para o sistema capitalista, como um modelo de acumulação, ao longo de sua vigência, passar por mudanças/adaptações, que visam sobretudo garantir a capacidade virtuosa de geração e concentração de riquezas. Nesse sentido, Faleiros (2006, p. 73-74) explica que “a crise capitalista é a combinação da superprodução e do subconsumo, num movimento originário da relação de exploração que produz mercadorias”.

Tanto o *Fordismo* como o Modelo de Acumulação Flexível, também conhecido como *Toyotismo*, representam fases distintas do “modo de ser” do capital ao longo do século XX e XXI. Cada um desses modelos apresenta características específicas quanto a relação capital-trabalho, defendendo um “tipo” de trabalhador que melhor se enquadre nas relações vigentes de produção, o que acaba sendo utilizado como justificativa pelo discurso político para a implementação de reformas educacionais, principalmente no âmbito do ensino médio e da educação profissional, com o intuito de disseminar um novo perfil de trabalhador (IGNÁCIO, 2010, p. 132). Nesse contexto, a rígida divisão de

---

<sup>1</sup>Texto adaptado da Dissertação intitulada FORMAÇÃO PARA O TRABALHO NA TRANSIÇÃO DO FORDISMO PARA A SOCIEDADE FLEXÍVEL: Os Desafios dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, defendida em 2019, pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em Educação, da Universidade Federal de Rondônia

<sup>2</sup> Professor na área de Contabilidade do IFMT Campus Campo Novo do Parecis. Mestre em Educação – PPGE/UNIR, pesquisador do Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Educação e Sustentabilidade – CIEPES/UNIR. E-mail: tiagoalquaz@gmail.com.

tarefas presente no fordismo abre lugar para funções mais polivalentes e modos de trabalho mais flexíveis, permeados cada vez mais por tecnologia, que geram, conseqüentemente, a transferência, em larga escala, de trabalho humano (vivo) para as máquinas (trabalho morto).

Ao mesmo tempo que diminui o impacto do fator trabalho no lucro das organizações, “essa estrutura de produção leva à formação de uma grande quantidade de excedente de população para o capital, isto é, de gente que não tem oportunidade de trabalho” (FALEIROS, 2006, p. 74). Esse problema é ainda mais grave na periferia capitalista, que passou por um processo de industrialização através da utilização de tecnologias poupadoras de mão-de-obra (FALEIROS, 2006, p. 74). Emerge, nesse contexto, como solução apaziguadora, a distribuição de parte desses desempregados em vagas de trabalho em tempo parcial e mais precárias, ou seja, empregos flexíveis, sujeitos a uma regulamentação diferenciada, dando origem a uma subcategoria de trabalhadores, segundo Antunes (2002, p. 169):

Criou-se, de um lado, em escala minoritária, o trabalhador ‘polivalente e multifuncional’ da era informacional, capaz de operar máquinas com controle numérico e de, por vezes, exercitar com mais intensidade sua dimensão mais intelectual. E, de outro lado, há uma massa de trabalhadores precarizados, sem qualificação, que hoje está presenciando as formas de *part-time*, emprego temporário, parcial, ou então vivenciando o desemprego estrutural.

No Brasil, por exemplo, desde a reforma trabalhista (em vigor desde 11 de novembro de 2017)<sup>3</sup>, vem crescendo o número de vagas criadas na modalidade trabalho intermitente e em tempo parcial. Até setembro de 2018, ambas as modalidades somaram 14% das contratações feitas no período, destacando-se também o aumento do trabalho informal e o número recorde de trabalhadores desalentados, que “desistiram” de procurar uma ocupação (CARTACAPITAL, 2018). No setor de serviços e comércio tais modalidades representaram 75% das vagas criadas entre

---

<sup>3</sup> Lei n. 13.467/17 e Lei n. 13.429/17.

novembro de 2017 e junho de 2018 (G1, 2018). Nesse contexto, este artigo analisou as políticas públicas governamentais que vigoraram durante o período fordista e da acumulação flexível, e como elas influenciaram o sistema federal de educação profissional e tecnológica através de alterações na legislação brasileira. Para tanto, o método de análise empregado foi o materialismo histórico-dialético, utilizando-se das técnicas de pesquisa bibliográfica e análise documental. Ao longo do artigo, serão explicitadas as características da relação capital-trabalho no âmbito do fordismo e do modelo de acumulação flexível. Posteriormente, serão analisadas as políticas públicas governamentais e as principais alterações normativas com relação ao sistema federal de educação profissional e tecnológica que visaram adequá-lo ao processo de reestruturação produtiva, analisando-se as Leis n.º 9.394/96, 11.741/08 e 11.892/08, além dos Decretos n.º 2.208/97, 5.154/04, 6.095/07 e 8.268/14.

### **A relação capital-trabalho no fordismo e no modelo de acumulação flexível**

O fordismo e mais recentemente o modelo de acumulação flexível estão relacionados a fases específicas do desenvolvimento capitalista, sendo que atualmente ambos os modelos, de forma associada, são implementados com o intuito de garantir a realização dos objetivos do capital, sobretudo o lucro.

De origem estadunidense, o fordismo pode ser conceituado como um modelo de acumulação baseado na racionalização da produção, cujo objetivo é a redução máxima de custos. Para tanto, Sandroni (1999, p. 249-250) explica que Henry Ford, o autor referência desse modelo:

[...] desenvolveu três princípios de administração, em seu livro *My Life and Work*, que podem ser assim resumidos: 1) princípio da intensificação — consiste em reduzir o tempo de produção com o emprego imediato dos equipamentos e matérias-primas e a rápida colocação do produto no mercado; 2) princípio da economicidade — consiste em reduzir ao mínimo o estoque da matéria-prima em transformação; [...] 3) princípio de

produtividade — consiste em aumentar a quantidade de produção por trabalhador na unidade de tempo mediante a especialização e a linha de montagem.

Belmiro & Lucena (2017, p. 156) acrescentam que tal modelo, em âmbito mundial, começa a ser delineado ainda no século XIX, como fruto da primeira grande crise pela qual passara o capitalismo entre 1873 a 1896. No Brasil, entretanto, a “adesão” ao fordismo esteve condicionada ao início do processo de industrialização, que se deu de forma tardia, a partir da década de 1920-30 (SAVIANI, 2008, p. 190; SILVA; MACIEL, 2010, p. 6). Nesse modelo, caracterizado pela rígida divisão de tarefas, o trabalho alienado é marcante, fruto do parcelamento e da fragmentação das atividades, algo típico da produção em série (ANTUNES, 2012, p. 19-20).

A partir da segunda metade do século XX, com o intuito de mitigar efeitos negativos gerados pelo modelo fordista, relacionados ao excesso de estoque, baixo consumo e, conseqüentemente, menor lucratividade, os mecanismos de acumulação de capital sofreram profundas alterações, cujas bases estão associadas, no âmbito da produção e distribuição, à implantação do sistema *Just in Time* e da Qualidade Total (ANTUNES, 2012, p. 20).

O sistema *Just in Time*, que pode ser traduzido para o português como produção “apenas a tempo”, representa uma nova forma de gestão do processo produtivo, permeada ainda mais por diferentes tecnologias, cujo objetivo é flexibilizar a utilização dos fatores de produção (SANDRONI, 1999, p. 317-318). Ainda no âmbito desse modelo, no que concerne ao conceito de “qualidade total”, ressalta-se a análise feita por Saviani (2008b, p. 244-245):

[...] o que se chama qualidade total pode ser compreendido com base em dois vetores: o primeiro, de caráter externo, diz respeito aos clientes; nesse aspecto qualidade total significa a satisfação total do consumidor, ou seja, adequar, o máximo possível, o produto às exigências da clientela à qual ele se destina. O segundo vetor, de caráter interno, se refere ao envolvimento do operário com o sucesso da empresa,



procurando-se induzir o trabalhador a vestir a camisa da empresa, com o pleno conhecimento de que seu sucesso resulta e é concomitante com o sucesso da empresa; assim, a competição entre as empresas se reproduz no interior de cada empresa entre os trabalhadores em busca do máximo de qualidade, eufemismo da máxima produtividade [...].

Esse novo modelo de acumulação teve como característica marcante a transferência, em larga escala, do trabalho humano (vivo) para as máquinas (trabalho morto), com destaque para a inserção no processo produtivo de *softwares* cada vez mais avançados, inclusive, de inteligência artificial. Rapidamente, portanto, evidenciou-se a incapacidade desse modelo de absorver a mesma quantidade de mão-de-obra, que era utilizada no modelo taylorista-fordista, acentuando a presença do “trabalho flexível (NASCIMENTO, 2012, p. 177), que, segundo Bauman (1999, p. 103; 110), transforma o “trabalho”, como variável econômica, em algo que “os investidores podem desconsiderar”, uma vez que, as transformações nas relações de trabalho estão mais relacionadas às mudanças de hábitos do trabalhador do que à divisão de tarefas e especialização do conhecimento. Nesse sentido, Antunes (2012, p. 21) afirma que o trabalho se torna: [...] “mais desregulamentado, mais informalizado, mais precarizado, mais intensificado, mais polivalente, mais multifuncional. Seguindo critérios de metas, competências etc. É feito em equipe, onde a competição é terrível entre os trabalhadores e as trabalhadoras”, de forma a expropriar não somente a força, mas também o intelecto do trabalho.

Sobre essa expropriação, Previtali, França e Fagiani (2012, p. 149), explicam que “[...] as empresas observaram que muito do processo de inovação, particularmente as inovações incrementais no processo de trabalho, que culminam na redução de custos e maior eficiência do processo produtivo, dependem da participação do trabalhador direto”, que precisa estar motivado e envolvido com os objetivos da empresa. Assim, em decorrência do processo de reorganização do trabalho,

Previtali, França e Fagiani (2012, p. 149) destacam o surgimento de uma nova forma de controle do processo produtivo, que se dá:

[...] mediante a introdução de tecnologias de informação e práticas gerenciais, cujo discurso assenta-se na cooperação, no envolvimento e na parceria do trabalhador. Nesse contexto, em que as palavras de ordem passaram a ser flexibilidade e qualificação [...].

Esse padrão de qualificação presente no fordismo e no período da acumulação flexível resultará em um “perfil de trabalhador” e, conseqüentemente, em políticas educacionais que buscarão construir um sistema que atenda às necessidades do modelo de desenvolvimento vigente em determinada época, conforme o papel que a educação desempenha para a permanência e reprodução do sistema capitalista.

### **O processo de reestruturação produtiva e sua influência sobre as políticas educacionais brasileiras**

Em virtude das transformações que permearam o modo de produção capitalista ao longo do séc. XX e XXI, as políticas públicas educacionais também passaram por constantes revisões e mudanças, cujo objetivo principal era implementar um novo perfil de trabalho e trabalhador. Nesse sentido pontua-se que uma política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público entendido como relevante, representando “uma orientação à atividade ou à passividade de alguém”, que pode partir tanto de entes públicos como de entes privados e/ou filantrópicos (SECCHI, 2013, p. 2). Além disso, no que se refere à política educacional, é necessário “[...] considerar que a mesma articula-se ao projeto de sociedade que se pretende implantar, ou que está em curso, em cada momento histórico, ou em cada conjuntura” (AZEVEDO, 2004, p. 60). É por isso que a política governamental educacional guarda estreita relação com as políticas sociais, uma vez que juntas “constituem um sistema político de mediações que visam a articulação de diferentes formas de reprodução das relações de

exploração e dominação da força de trabalho entre si”, de forma “a tornar disponível e operável a mão de obra para qualquer setor e em condições razoáveis (FALEIROS, 2006, p. 34; 45).

Carnoy (1986, p. 5-6) aponta duas visões sobre o papel que a educação teria no âmbito do sistema capitalista, sendo que, primeiramente, ela seria imprescindível para o progresso científico-tecnológico do país, possibilitando seu desenvolvimento econômico e servindo como uma ferramenta de “escala social” para os indivíduos de uma sociedade, através de um sistema de meritocracia. Entretanto, além da transmissão de conhecimentos básicos e especializados, através da educação, seria assegurada a assimilação e aceitação “do sistema de autoridade e de hierarquia no quadro do qual estes conhecimentos serão utilizados”, respondendo “assim às necessidades de reprodução econômica e política da sociedade capitalista. Com base nessas duas visões, é possível analisar “como?” e “para qual finalidade?” as políticas educacionais foram delineadas, tanto no período fordista, como no período da acumulação flexível.

No caso do período fordista, a principal característica, no âmbito do sistema produtivo, foi a decomposição do processo de trabalho em movimentos rigorosamente estudados, com a introdução dos princípios tayloristas e de Fayol, visando um aumento significativo da produtividade do trabalho. No contexto político, econômico e social, o fordismo esteve associado à política keynesiana, cuja base era a “produção em massa para o consumo de massa”. Ou seja, para que tal modelo de desenvolvimento capitalista lograsse êxito em sua reprodução econômica e política, foi necessário um conjunto de ações que promovessem um aumento na renda da massa populacional, seja através de uma política de “pleno emprego” ou de políticas sociais, com o intuito de criar mercado consumidor e demanda para a produção (BERHING; BOSCHETTI, 2009, p. 86-89).

Para atuar nesse modelo, [...] “busca-se um trabalhador que saiba fazer rápido e com técnica as atividades na produção, a fim de aumentar a produtividade” (FONSECA, 2015, p. 12). Dessa forma, o trabalhador, no âmbito do modelo fordista, é intensamente explorado e submetido a uma clara divisão entre o saber e o fazer, que se concretizava no momento em que o trabalhador não compreende mais o processo em sua plenitude (BELMIRO; LUCENA, 2017, p. 158); (MELLO, 2017, p. 70). Nesse sentido, a divisão rígida de tarefas presente no modelo taylorista-fordista permitiu ao capital continuar controlando “o saber”, distribuindo à classe trabalhadora o conhecimento de forma parcelar, voltado para a execução de funções extremamente restritas (SAVIANI, 2008b, p. 244).

A partir da década de 1960, o modelo fordista-keynesiano começa a ser questionado quanto a sua efetividade, devido aos reduzidos índices de crescimento e pelas altas taxas de inflação, o que acabou dando margem para o desenvolvimento e a implementação da teoria neoliberal, que apontava a participação excessiva do Estado, no âmbito das relações econômicas – seja ao regular o trabalho ou ao implementar um conjunto de políticas sociais – como geradora da crise pela qual estava passando o sistema capitalista (BEHRING; BOSCHETTI, 2009, p. 125). Dessa forma, no que se refere ao sistema produtivo, emerge o modelo de acumulação flexível-neoliberal, cuja principal característica se assenta na introdução e integração de tecnologias mais avançadas e na busca por novas formas de relacionar o capital e o trabalho, enfatizando a figura do trabalhador polivalente, mais qualificado e sobretudo mais flexível. Nesse sentido, Belmiro & Lucena (2017, p. 159-160), resumem a realidade da mão-de-obra no modelo flexível-neoliberal:

[...] qualificada e multifuncional, treinada para conhecer todos os processos da produção; introdução de alto nível de tecnologia para aprimoramento da produção; sistema flexível; uso do controle visual em todas as etapas da produção a fim de controlar o processo; implantação do sistema de qualidade total (dos produtos e do trabalhador); aplicação do sistema Just

In Time ( 'no tempo certo' – eliminar estoque e agilizar produção); introdução da ideia de trabalhador 'participativo', 'colaborador', 'adaptável'; redução da oferta de emprego; terceirização da economia e do trabalho.

Ao processo de formação desse trabalhador, se torna indispensável, portanto, a aprendizagem de múltiplas habilidades que devem ser acumuladas pelos indivíduos ao longo de sua vida, enfatizando o conhecimento como uma espécie de capital, o capital humano. Nesse sentido, o ideário pedagógico do modelo pós-fordista “vai afirmar as noções de polivalência, qualidade total, habilidades, competências e empregabilidade do cidadão produtivo (um trabalhador que maximize a produtividade) sendo um cidadão mínimo (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 52). Essas novas características inseridas no modo de acumulação capitalista tiveram como objetivo a redução ao mínimo possível do custo do fator trabalho na produção, utilizando-se para isso de tecnologias mais inteligentes e autônomas, que necessitam de um número menor de trabalhadores para serem operadas, e de novas formas de trabalho, enfatizando postos mais flexíveis e com menos direitos aos trabalhadores. Dessa forma, quando comparada ao cenário econômico, político e social do modelo fordista-keynesiano, as medidas implementadas pelo modelo de flexível-neoliberal, segundo Behring & Boschetti (2009, p. 127):

[...] tiveram efeitos destrutivos para as condições de vida da classe trabalhadora, pois provocaram aumento do desemprego, destruição de postos de trabalho não qualificados, redução dos salários devido ao aumento da oferta de mão-de-obra e redução de gastos com as políticas sociais.

Nesse cenário, as políticas educacionais, aliadas a Teoria do Capital Humano, assumem duas funções de destaque: a) fornecer mão-de-obra múltipla e continuamente qualificada e b) “[...] fomentar a construção de alternativas ao desemprego estrutural cada vez mais crescente” (VARGAS, 2013, p. 10). Lombardi (2016, p. 81) explica que a Teoria do Capital Humano surge em meados dos anos 1950, tendo como

principal formulador Theodore W. Schultz, com o objetivo de “[...] explicar os ganhos de produtividade do fator humano na produção [...]”, ressaltando a educação como “[...] um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital”. Contudo, quando cooptada pela política neoliberal e implementada na educação, conforme explica Lombardi (2016, p. 81):

[...] a teoria do capital humano produziu uma concepção tecnicista de ensino e de organização da educação, dando carapaça ‘científica’ à ideia de que a educação é fundamental para o desenvolvimento econômico, melhorando o ‘capital’ dos indivíduos para o trabalho e, portanto, maiores salários. A teoria do capital humano deslocou para o âmbito individual a inserção social, o emprego e o desempenho profissional, dotando a educação de um ‘valor econômico’, equiparando o capital e o trabalho como meros ‘fatores de produção’.

Com a Teoria do Capital Humano e o modelo de acumulação flexível, a pedagogia das competências, “[...] como uma outra face da pedagogia do aprender a aprender [...]”, permanece protagonista, dotando, segundo Saviani (2008, p. 437):

[...] os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à ‘mão invisível do mercado’.

Diante desta elucidação das características e objetivos do processo de reestruturação produtiva, através da adoção do modelo de acumulação flexível, articulado com a Teoria do Capital Humano, o estudo do contexto educacional brasileiro, no que se refere à formação profissional, pode ser realizado de maneira mais adequada, buscando conhecer a essência das políticas educacionais e encontrar oportunidades de transformação social, nos limites e dentro das possibilidades abertas (brechas) pelo sistema capitalista.

## **O sistema federal de educação profissional e tecnológica brasileiro durante o processo de reestruturação produtiva**

Ao longo de um processo de reestruturação produtiva, o sistema educacional costuma ser alvo de críticas sobre determinados pontos que devem ser alterados para que sejam supridas as necessidades de uma nova realidade mercadológica. Nesse sentido, Secchi (2013, p. 10) explica que, no âmbito das políticas públicas, “um problema existe quando a situação atual é considerada inadequada e quando existe a expectativa do alcance de uma situação melhor”. No caso brasileiro, durante a década de 1990, as críticas se referiam à uma suposta desarticulação entre a política educacional e as necessidades dos diversos setores econômicos. Nesse contexto, a transição do fordismo para o modelo de acumulação flexível e, conseqüentemente, o aumento do desemprego estrutural, serviram como justificativas para a reforma e a implementação de novas políticas educacionais, nas quais o governo buscou enfatizar seu papel com relação ao ensino básico, em detrimento do ensino técnico, tecnológico e superior (RAMOS, 2014, p. 49; 54).

O conjunto das iniciativas tomadas pelo governo da época “forneceu o marco legal e político para o encolhimento do papel do governo federal com relação a educação profissional e tecnológica, transformada em objeto de parceria entre governo e sociedade civil” (RAMOS, 2014, p. 54-55). Nesse contexto, analisando-se o Decreto n.º 2.208/97, que regulamentou a oferta de ensino profissional, prevista na Lei n.º 9.394/96 (LDB/96), constata-se que a decisão do governo federal em retrair sua participação na oferta direta desse tipo de ensino está ancorada nas possibilidades previstas na própria LDB/96, de que a educação profissional pode ocorrer através do ensino regular, em parcerias com instituições especializadas ou no próprio ambiente de trabalho. Ou seja, a legislação, por seu caráter genérico e extensivo, não garante (e não tem como objetivo garantir) a continuidade de

determinada política de educação profissional, podendo cada governo readequar suas prioridades e, conseqüentemente, toda a estrutura da rede de educação profissional e tecnológica.

Ainda sobre a regulamentação promovida pelo Decreto n.º 2.208/97, destaca-se a oferta da educação profissional em desarticulação com o ensino regular, (re)enfatizando a dualidade formal entre a formação geral e a educação profissional, “própria das reformas Capanema da década de 1940, na vigência do Estado Novo” (SAVIANI, 2018, p. 297). O Decreto prescrevia, em seu art. 5º, que a educação profissional deveria possuir organização curricular própria e independente do ensino regular. Assim, é perceptível que, ao longo da década de 1990, a política governamental de educação profissional e tecnológica, no que tange à regulamentação deste tipo de ensino, reflete uma postura neoliberal por parte do governo federal, associada a uma concepção pedagógica tecnicista, ou seja, de formação parcial do ser humano para atuar em um sistema de produção fragmentado. Entretanto, essa postura, em um contexto no qual o modelo de acumulação flexível já se fazia presente, se mostrou rapidamente ineficaz, tanto na função de formar “mão-de-obra qualificada”, quanto no desafio de “controlar” a massa trabalhadora, que se via sem perspectiva de inserção no mercado de trabalho, em um contexto social desastroso. Dessa forma, a dualidade ressaltada no Decreto n.º 2.208/97, por representar um enorme retrocesso na organização da educação profissional e tecnológica brasileira, foi alvo de críticas por parte de estudiosos da área, tornando-se um ponto vital de luta política a partir do novo governo que tomou posse em 2003. Nesse sentido, essa foi uma área em que o Governo de Lula da Silva se contrapôs, desde o primeiro mandato, ao governo de Fernando Henrique Cardoso, culminando na revogação do Decreto de 1997, pelo Decreto n.º 5.154/04 (SAVIANI, 2018, p. 300).



O novo Decreto trouxe como principal característica o retorno da possibilidade de integração entre o ensino profissional e o ensino regular. Entretanto, é necessário analisar até que ponto essa nova normatização representou uma descontinuidade com relação a política que foi implementada durante a década de 1990, uma vez que, no que se refere a base econômica, o governo de Lula da Silva continuou seguindo os princípios neoliberais. Nesse sentido, Frigotto (2011, p. 239), se refere a primeira década do século XXI como um período de continuidade e descontinuidade em relação ao passado. Sobre os pontos que continuaram vigentes, mesmo com a posse do governo de Lula da Silva, o autor ressalta o erro de tentar “[...] conciliar uma minoria prepotente a uma maioria desvalida – mediante o combate à desigualdade dentro da ordem de uma sociedade capitalista onde sua classe dominante é das mais violentas e despóticas do mundo”. Nessa mesma perspectiva, Mathis *et al.* (2016, p. 242), constata que o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) seguiu o receituário neoliberalista ao conjugar medidas de cunho social-liberal com às estratégias de valorização do capital. Já com relação aos aspectos de descontinuidade e que, portanto, tratam-se de alterações em políticas implementadas pelo governo de Lula da Silva, Frigotto (2011, p. 240) sublinha algumas mudanças positivas, mesmo as considerando insuficientes:

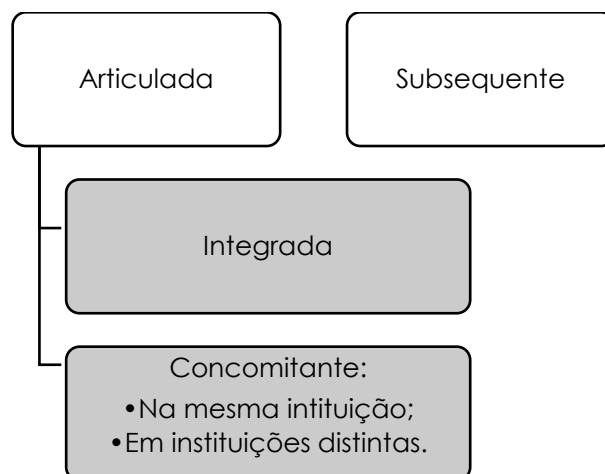
[...] retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que tanto os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação intensa de políticas e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha da pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo.

No Decreto n.º 5.154/04, destacam-se novas premissas que deveriam ser observadas pela educação profissional e a retomada da possibilidade de oferta do ensino técnico integrado ao ensino médio regular, em matrícula única. No art. 2º do Decreto, afirma-se a centralidade do trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre teoria e prática, novas premissas, que foram acrescentadas pelo Decreto n.º 8.268/14, já no governo da presidente Dilma Rousseff.

No ano de 2008, num contexto de reorganização da rede federal de educação profissional e tecnológica, sendo que já haviam sido publicados o Decreto n.º 6.095/07, que apresentou as diretrizes e fundamentos do novo modelo institucional que viria a se tornar o principal da rede, e o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (Dezembro/2007), entrou em vigor a Lei n.º 11.741, de julho de 2008, com a função de alterar dispositivos da LDB/96 a fim de redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. A respectiva Lei estabeleceu que a educação profissional e tecnológica poderia ocorrer através de cursos: a) de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; b) de formação profissional técnica de nível médio; e c) de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Tal Lei também acrescentou na LDB/96 a seção IV-A, que trata especificamente da educação profissional técnica de nível médio. Nela, o art. 36-B aponta duas possibilidades de oferta: a) articulada com o ensino médio; ou b) subsequente. O art. 36-C detalha a oferta da educação profissional técnica articulada com o ensino médio, estabelecendo que ela pode ser ofertada de forma integrada ou concomitante. A oferta integrada pressupõe matrícula única, conduzindo o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio em curso direcionado a quem já tenha concluído o ensino fundamental,

ocorrendo em uma única instituição de ensino. Já a oferta concomitante pressupõe matrículas distintas para cada curso, sendo direcionada para quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, podendo ocorrer na mesma instituição de ensino ou em instituições distintas.

**Figura 1** – Organização da educação profissional técnica de nível médio

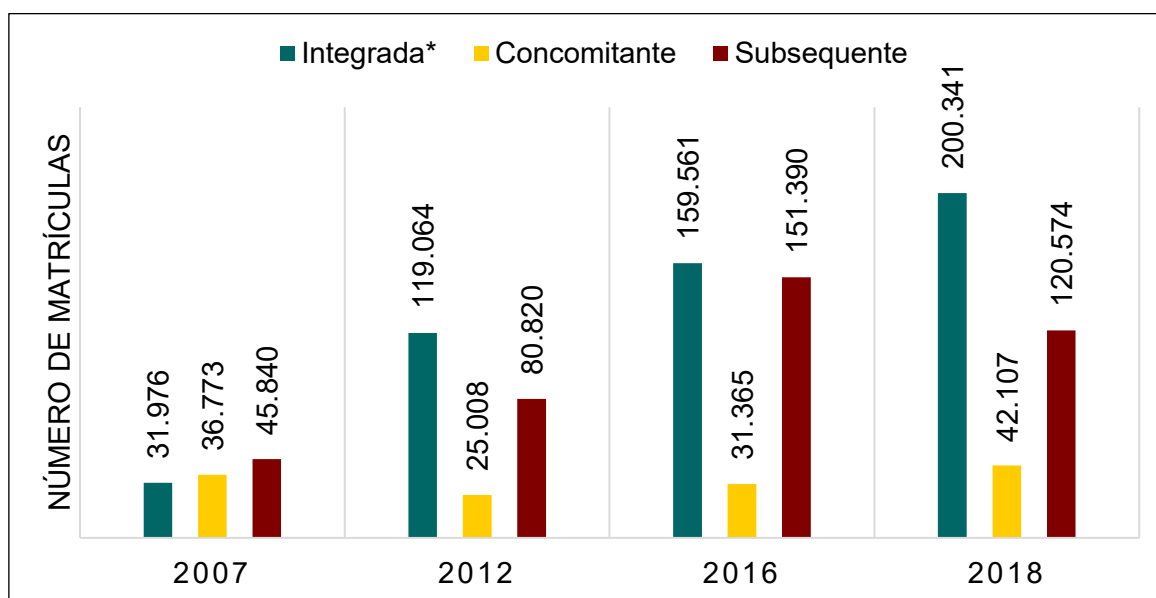


**Fonte:** Elaborada pelo autor com base na Lei n.º 11.741/08.

O que se verifica, portanto, através da Lei n.º 11.741/08, é um detalhamento com relação a possibilidade de oferta da educação profissional técnica articulada ao ensino médio. Entretanto, mesmo adotando novas premissas, tanto o Decreto n.º 5.154/04 como a Lei n.º 11.741/08 não definem prioridades quanto as vertentes possíveis no âmbito da organização da educação profissional técnica de nível médio. Tais prioridades, em âmbito federal, foram definidas no Decreto n.º 6.095/07, sendo depois ressaltadas pela Lei n.º 11.892/08, que instituiu a rede federal de educação profissional e tecnológica. Esta, em seu artigo 8º, determinou que, para os cursos prioritários, deve ser direcionado uma porcentagem mínima de vagas, sendo que cada Instituto Federal deve garantir um mínimo de 50% de suas vagas para a oferta de educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados e 20% para atender “cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com vistas na

formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional”. Além disso, há ainda a obrigatoriedade de direcionar no mínimo 10% das vagas de ingresso na instituição para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), conforme estabelece o Decreto n.º 5.840/06.

**Gráfico 1** – Número de matrículas na educação profissional (rede federal) conforme a forma de articulação com o ensino médio em âmbito nacional nos anos de 2007, 2012, 2016 e 2018



**Fonte:** INEP/MEC (2019). Elaborado pelo autor.

\* Curso técnico integrado ao médio + Curso técnico integrado ao médio EJA.

Percebe-se que a Lei n. 11.892/08 definiu explicitamente como prioritário o tipo de curso “técnico de nível médio”, mas deixou em aberto o tipo de oferta, já que se refere aos cursos integrados apenas com o termo “prioritariamente”, possibilitando que cursos na forma concomitante ou subsequente continuem sendo ofertados em grande quantidade (BRASIL, 2008). Entretanto, percebe-se, com base no Gráfico 1, que na rede federal de educação profissional e tecnológica os cursos técnicos articulados ao ensino médio geral na forma “integrada” vêm

sendo prioridade, mesmo que os cursos na modalidade “subsequente” ainda detenham grande parcela das matrículas na rede.

A título de análise conjuntural, ao se expandir o escopo dos dados, avaliando o número de matrículas em todas as instituições que integram a rede brasileira de educação profissional, considerando, além das matrículas federais, as matrículas estaduais, municipais e as da rede privada, constata-se que a rede privada detém 42% do número de matriculados, com foco na oferta de cursos na forma subsequente, enquanto a rede pública, com destaque para o governo federal e para os estados, enfatiza a oferta da educação profissional de nível médio na forma integrada, conforme os dados da Tabela 1. Esse cenário indica que a rede pública de formação para o trabalho se alinha mais a perspectiva da polivalência, enquanto a rede privada figura como uma forte fornecedora de mão-de-obra qualificada sob a égide da especialização. Dessa forma, ao mesmo tempo em que se mantém o tecnicismo, se fortalece a concepção de polivalência, sob a égide da Pedagogia das Competências, da Pedagogia do Aprender a Aprender e da Teoria do Capital Humano.

**Tabela 1** – Número de matrículas na rede brasileira de educação profissional conforme a forma de articulação entre o ensino geral e profissional (2018)

Dependência Administrativa	Integrada*		Subsequente		Concomitante		Total	
	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%	Qtd.	%
<b>Federal</b>	200.341	55%	120.574	33%	42.107	12%	363.022	20%
<b>Estadual</b>	311.230	48%	263.761	40%	77.041	12%	652.032	36%
<b>Municipal</b>	8.910	35%	11.747	46%	5.047	20%	25.704	1%
<b>Privada</b>	20.455	3%	498.780	67%	230.151	31%	749.386	42%
<b>Total</b>	<b>540.936</b>	<b>30%</b>	<b>894.862</b>	<b>50%</b>	<b>354.346</b>	<b>20%</b>	<b>1.790.144</b>	<b>100%</b>

Fonte: INEP/MEC (2019). Elaborada pelo autor.

\* Curso técnico integrado ao médio + Curso técnico integrado ao médio EJA.

Fica claro, portanto, que, a partir de 2003, o governo federal adota uma postura mais participativa, voltando a estar presente diretamente na implementação e execução de políticas educacionais e sociais. Essa nova postura, associada a um “neoliberalismo moderado” e a uma concepção pedagógica mista, entre o tecnicismo, o desenvolvimento de competências, como uma outra face da pedagogia do aprender a aprender, resultou em ações e novas políticas que amenizaram os extremismos do pensamento neoliberal aplicado no Brasil durante a década de 1990. Nesse sentido, no que concerne a trajetória do sistema federal de educação profissional e tecnológica, o governo federal brasileiro adota uma concepção mais próxima ao cerne da Teoria do Capital Humano, ao reconhecer a necessidade de um sistema educacional que, mesmo apenas para um grupo restrito de pessoas, promova uma educação que possibilite o avanço científico e tecnológico, algo essencial para o desenvolvimento econômico do país e que não pode ser relegado apenas à iniciativa privada. Dessa forma, no que se refere ao “trabalho como princípio educativo”, o avanço da concepção de educação profissional “integrada” ao ensino médio geral, possibilitando, mesmo que de forma limitada, uma interconexão entre os conteúdos científicos, representa um ganho no processo de transição para um modelo social no qual o “humano” prevaleça sobre o “capital” e que o trabalho figure como um princípio educativo não por ser “meio” para o lucro, mas sim por ser a base da existência e desenvolvimento da sociedade. Portanto, mesmo que o atual modelo de educação profissional integrada ao ensino médio seja implementado com base em uma concepção que enfatiza o acúmulo e o desenvolvimento de competências (Teoria do Capital Humano), seus resultados se mostram relevantes quanto a ampliação de um direito fundamental ainda distante para expressiva parcela da população brasileira: escola pública geral, gratuita e de qualidade. Ao passo de que, num contexto onde muitos jovens necessitam trabalhar antes da conclusão da educação básica e muitos adultos possuem pouca ou

nenhuma “qualificação”, não se pode rechaçar o ensino concomitante ou subsequente, pois representam para esses jovens e adultos possivelmente uma das poucas alternativas de formação e/ou especialização para o trabalho.

## **Conclusão**

A relação capital-trabalho no âmbito do modelo fordista, caracterizada pela rígida divisão de tarefas, num contexto onde a produção industrial se destacava, permitiu ao sistema capitalista controlar “pedagogicamente” os conhecimentos e habilidades que poderiam ser destinados aos trabalhadores (SAVIANI, 2008b, p. 244). Esses tiveram acesso a um conhecimento parcial e apenas suficiente para que pudessem exercer suas funções nos moldes de tal modelo. O sistema educacional direcionado à massa de trabalhadores buscava, portanto, semelhantemente à linha de produção de uma fábrica, fornecer ao mercado e à sociedade trabalhadores alienados e com um conhecimento muito restrito, que limitava sua capacidade de luta para a transformação da ordem à qual estavam sendo submetidos.

A partir do momento que esse modelo começa a enfrentar dificuldades no que tange ao fornecimento virtuoso de lucros aos detentores do capital, o sistema capitalista, através de seus intelectuais e organizações, passa a incorporar novas tecnologias, tanto na gestão, como na organização do sistema produtivo, visando retomar a capacidade de geração de lucros que foi abalada, em âmbito mundial, a partir da segunda metade do séc. XX. No que se refere a gestão, altera-se principalmente a administração de estoques, enfatizando o princípio da economicidade, que já existia no modelo fordista, e flexibilizando a cadeia de suprimentos das organizações, aumentando exponencialmente a relevância da área de logística. Com relação à produção, tem-se a incorporação de uma dinâmica tecnológica extremamente veloz, e cada vez mais autônoma, se falando inclusive, na

Quarta Revolução Industrial (Indústria 4.0). Na prática, isso gerou, em larga escala, a transferência de trabalho vivo (humano) para as máquinas (trabalho morto/virtual ou automatizado), o que, conseqüentemente, gerou uma queda substancial da necessidade por trabalhadores fixos. Ou seja, percebe-se que, na transição do fordismo para um período pós-fordista, o sistema capitalista ataca em duas frentes, sendo: redução ao mínimo do custo de estoques, e contenção ao máximo do impacto financeiro da mão-de-obra.

Acerca das políticas públicas federais de formação profissional, a partir dos anos 2000, ressalta-se a base neoliberal, contudo houve uma inflexão no que tange a abertura e expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica. Além disso, pedagogicamente, convoca-se ao protagonismo a Pedagogia do Aprender a Aprender, em suas diversas faces e variantes. O sistema educacional, sem abandonar os princípios hierárquicos e restritivos do modelo fordista, assume duas novas funções. A primeira, se refere ao fornecimento de uma mão-de-obra intermediária capaz de lidar com as características dos novos postos de trabalho provindos do uso de novas tecnologias, que são mais inter-relacionadas e voláteis. Em contrapartida, a grande massa de trabalhadores, que não é absorvida pelo modelo flexível-neoliberal, é formada e levada a assumir postos de trabalhos “flexíveis”. Para tais trabalhadores será inculcada uma ideologia de constante qualificação variável a fim de que possam se enquadrar nas diversas necessidades do mercado, principalmente nos setores de serviços e comércio. Esses trabalhadores, passam a ser formados literalmente para o constante desemprego e são levados a assumir a responsabilidade por sua colocação no mundo do trabalho e na sociedade, tendo que se submeter a modos de trabalho flexíveis, com poucas ou nenhuma garantia, precários etc., para que consigam sobreviver.



## Referências

ANTUNES, R. **ADEUS AO TRABALHO? Ensaios sobre as metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho**. 8. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2002. 200 p.

\_\_\_\_\_. Trabalho e educação - da especialização à flexibilização: as formas da educação no modo de produção capitalista. In: PREVITALI, F. S. (Org.). **Trabalho, educação e reestruturação produtiva**. São Paulo: Xamã, 2012. p. 15-24.

AZEVEDO, Janete. M. L. de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004. 78 p.

BAUMAN, Z. **Globalização: as conseqüências humanas**. — Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009. 111 p.

BELMIRO, C. M. B.; LUCENA, C. As formas de exploração e submissão do trabalhador no capitalismo: uma tentativa de entender a realidade do mundo do trabalho sob a égide do modelo toyotista. In: FRANÇA, R. L. (Org.). **Trabalho, educação e reestruturação produtiva**. Uberlândia, Mg: Navegando Publicações, 2017. p. 151-172.

BRASIL. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Brasília, DF, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm)>. Acesso em: 05 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Brasília, DF, Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm)>. Acesso em: 05 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Brasília, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm)>. Acesso em: 30 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.095, de 24 de abril de 2007. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6095.htm)>. Acesso em: 05 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 8.268, de 18 de junho de 2014. Brasília, DF, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8268.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Decreto/D8268.htm)>. Acesso em: 05 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008. Brasília, DF, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11741.htm)>. Acesso em: 05 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm)>. Acesso em: 05 set. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1993. Brasília, DF, Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em: 05 set. 2018.

CARNOY, M. **Educação, economia e Estado: base e superestrutura relações e mediações**. 2. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1986. 88 p.

CARTACAPITAL. **Qual o saldo da reforma trabalhista e o que esperar com Bolsonaro?** 2018. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/politica/qual-o-saldo-da-reforma-trabalhista-e-o-que-esperar-com-bolsonaro>>. Acesso em: 30 nov. 2018.

FALEIROS, V. de P. **O que é política social**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. 83 p.

FONSECA, Paulo. R. C. F. e. **A nova educação profissional para o trabalho no Brasil no século XXI**. 2015. 129 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Desenvolvimento Socioeconômico, Centro de Ciências Sociais, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015. Disponível em: <<http://tedebc.ufma.br:8080/jspui/handle/tede/617>>. Acesso em: 09 abr. 2019.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16. n. 46. jan-abri, 2011. p. 235-274. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1413-24782011000100013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782011000100013&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 22 abr. 2019.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 01, n. 01, p. 45-60, 2003b. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1981-77462003000100005&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 20 abr. 2019.

G1. **Setor de serviços e comércio criaram 75% das vagas de trabalho intermitente e parcial após reforma trabalhista**. 2018. Disponível em: <<https://g1.globo.com/economia/noticia/2018/08/01/setor-de-servicos-e-comercio-criaram-75-das-vagas-de-trabalho-intermitente-e-parcial-apos-reforma-trabalhista.ghtml>>. Acesso em: 02 dez. 2018.

IGNÁCIO, Paulo C. de S. Do modelo agrário-exportador ao capitalismo urbano-industrial: as políticas de formação da força de trabalho no âmbito da educação escolar no Brasil entre 1930 e 1945. **Revista**

**HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 131-153, ago. 2010.  
Disponível em: <  
<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38e/>>. Acesso em:  
06 abr. 2019.

INEP. Ministério da Educação (MEC) **Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2007/2012/2016/2018)**. INEP/MEC: Brasília. 2019. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 03 maio 2019.

LOMBARDI, J. C. Crise do Capitalismo e Educação. Algumas Anotações. In: LOMBARDI, J. C. (Org.). **Crise capitalista e educação brasileira**. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2016. p. 62-94.  
Disponível em: <<https://www.editoranavegando.com/copia-temas-em-educacao-1>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

MATHIS, Adriana de Azevedo et al. Desenvolvimento, neodesenvolvimentismo e impactos sobre o trabalho na Amazônia brasileira. **Novos Cadernos NAEA**, [S.l.], v. 19, n. 1, jun. 2016. ISSN 2179-7536. Disponível em: <<https://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/view/2490>>. Acesso em: 26 abr. 2019.

MELLO, C. M. **A educação profissional e tecnológica no contexto da expansão dos institutos de educação, ciência e tecnologia (Lei 11.892/08)**. 2017. 232 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UTP\\_5401f88120aea5cbbc2927971dae6a6b](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UTP_5401f88120aea5cbbc2927971dae6a6b)>. Acesso em: 09 abr. 2019.

NASCIMENTO, M. N. Relações de produção e qualificação da força de trabalho na agroindústria canavieira. In: PREVITALI, F. S. (Org.). **Trabalho, educação e reestruturação produtiva**. São Paulo: Xamã, 2012. p. 165-182.

PREVITALI, F. S.; FRANÇA, R. L. de; FAGIANI, C. C. Trabalho e reestruturação produtiva na agroindústria sucroalcooleira. In: PREVITALI, F. S. (Org.). **Trabalho, educação e reestruturação produtiva**. São Paulo: Xamã, 2012. p. 145-165.

RAMOS, M. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. 121p.

SANDRONI, P. (Org.). **Novíssimo dicionário de Economia**. São Paulo: Editora BEST SELLER, 1999. 650 p.

SAVIANI, D. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.2 [76], p. 291-304, abr./jun. 2018.  
Disponível em:

<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795>>. Acesso em: 24 abr. 2019.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. 474 p.

\_\_\_\_\_. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2. ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2008b. p. 223-274.

SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. 2. ed. São Paulo: Cengage Learnig, 2013. 169 p.

SILVA, Paulo. A. D. da; MACIEL, A. C. Pedagogia das competências e construtivismo: aproximações no contexto da reestruturação produtiva. **Semana Educa**, Porto Velho-RO, v. 01, n. 01, p. 01-12, jan. 2010.

Disponível em:

<<http://www.periodicos.unir.br/index.php/semanaeduca/index>>.

Acesso em: 09 abr. 2019.

VARGAS, Ana C. L. **A política de educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: novos marcos para antigas práticas de (con)formação da classe trabalhadora**. 2013. 70 f. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

## CAPÍTULO 11

### TRABALHO E EDUCAÇÃO NA TRANSIÇÃO DO FORDISMO PARA A SOCIEDADE DIGITAL: ELEMENTOS PARA PENSAR A FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM RONDÔNIA<sup>1</sup>

*Antônio Carlos Maciel<sup>2</sup>*

A formação para o trabalho é uma problemática da escola moderna. Significa que não é um problema antes da emergência sociedade capitalista. Nos primórdios da revolução industrial se coloca mesmo como um pressuposto da igualdade política proposta pelas classes burguesas em ascensão. Em seu desenvolvimento, porém, já em meados do século XIX, era possível perceber a crescente preocupação das classes dirigentes, através de suas representações governamentais, em aumentar o controle sobre a formação para o mundo do trabalho, de tal modo que se melhorasse a capacidade produtiva dos trabalhadores e, simultaneamente, diminuísse a sua crescente capacidade de reivindicação pela melhoria das condições de trabalho. Esse foi o princípio geral que orientou as políticas de Estado para esse tipo de educação no mundo do capitalismo avançado até a crise de 1929.

A partir de então, enquanto as sociedades centrais estruturavam a nova forma de governabilidade – o *Welfare State* – alinhado com a nascente estrutura produtiva, denominada posteriormente de fordismo, o Brasil iniciava suas primeiras incursões, de fato, na formação para o mundo do trabalho. Decorre daí que, no período que vai de 1930 a 1960, haverá no Brasil um imenso descompasso entre o capitalismo brasileiro e

---

<sup>1</sup> Texto inédito, originalmente escrito, em 2007, para uma palestra no Seminário Estadual de Educação Profissional e Técnica, promovido pela Fundação Rio Madeira, em Porto Velho. Algumas atualizações e pequenos ajustes incrementais foram implementadas para esta publicação.

<sup>2</sup> Professor Titular do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

o capitalismo mundial e suas conseqüentes políticas de formação para o setor.

A solução encontrada para esse impasse pelas classes, que ascendem com o golpe militar, é a transposição de pacotes educacionais dos Estados Unidos, a partir dos acordos MEC/USAID<sup>3</sup>, consolidados pela Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971) que, entre outras finalidades, vislumbra capacitar a mão-de-obra (era esse o termo da época) para o novo estágio de desenvolvimento desenhado por aquilo que se chamou então de milagre brasileiro.

O delírio megalomaniaco dos detentores do poder nacional associado (IANNI, 1981, p. 33-45) não permitiu ver que as tendências mundiais apontavam: a) para o esgotamento do fordismo; b) em consequência, para uma crise do modelo de Estado criado por essa estrutura; c) para a implosão de valores tradicionais postos pela revolução cultural dos anos 1960, em particular, de 1968 em diante; e, para ficar nos fatores determinantes para a compreensão desse tema, d) para a crescente dependência do petróleo, enquanto base energética das matrizes produtivas.

Esse texto, numa tentativa de pensar a educação profissional, por um viés que aponte alternativas pedagógicas viáveis, apresenta, num primeiro momento, as concepções epistemológicas que fundam os paradigmas técnico-científicos da formação profissional, para, num segundo momento, mostrar como se transformam em políticas educacionais para o setor e, finalmente, como um estado, cuja formação sociocultural é inédita no país, pode aproveitar as janelas de oportunidades, que se apresentam.

---

<sup>3</sup> Os impasses das políticas nacionais para responder ao descompasso do desenvolvimento brasileiro, que levaram aos acordos, são objeto de estudo de vários autores, entre os quais Arapiraca (1982) e Cunha (1980).

## **1 PARADIGMAS TÉCNICO-CIENTÍFICOS DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

A forma como se operacionaliza a formação profissional tem por base o modo como uma teoria educacional pensa o aproveitamento das potencialidades humanas no trabalho. A sociedade moderna encontrou, na divisão do trabalho, o mecanismo exato para extrair o máximo desempenho da relação homem/máquina, e de todas as outras relações sociais daí decorrentes no mundo do trabalho, através do aperfeiçoamento contínuo das estruturas produtivas e de suas formas de gestão, tal como se desenvolveu no paradigma fordista e tal como se faz na transição daquele para a sociedade digital.

### **1.1 A divisão do trabalho no paradigma fordista ou a especialização por função**

A divisão de trabalho fordista se desenvolve como aperfeiçoamento do taylorismo. Este se caracteriza fundamentalmente por um conjunto de normas que regulam o movimento de homens e máquinas no processo produtivo, de tal sorte que ambos constituam um conjunto sistemático de ações integradas, por meio das quais, controladas por um tempo previamente determinado, seja possível determinar o ritmo e, por conseguinte, a quantidade da produção.

Instalado tal sistema, logo se percebeu que a quantidade produzida aumentava na medida em que o processo de trabalho fosse mais dividido, o que exigiria do trabalhador maior grau de destreza, logo de especialização. Desse modo, ao mesmo tempo em que se desenvolviam outros fatores técnicos de produção, que concorriam para a melhoria da qualidade da tecnologia utilizada, exigia-se que o sistema educacional se aprimorasse para atender às novas determinações técnicas da formação, agora, então, voltadas para a especialização por função.

Desse modo, o fordismo (reforçado pelo sistema educacional), ao alavancar uma função particular da força de trabalho, reprimia o

desenvolvimento das demais, resultando daí o trabalhador parcial, que se tornava cada vez mais parcial, a cada inovação tecnológica.

Para complicar, no Brasil, uma das facetas dessa problemática consiste no fato de que, esse momento, não por coincidência, corresponde ao da emergência da Lei 5.692/71 que, se de um lado, responde às necessidades das cidades industrializadas e das capitais, de outro, se distancia de uma grande parte do território brasileiro, imerso, que está, num mundo determinado por relações rurais tradicionais, ou por novas fronteiras agrícolas, ou por relações não capitalistas de produção. Em síntese: enquanto em algumas regiões do Brasil, a especialização por função, era parte necessária da formação educacional para responder ao desenvolvimento; em outras, tal política pareceria peça de ficção. Mas nem por isso, deixou de se estender a todo o território nacional, criando uma formação escolar dissociada da realidade socioeconômica mais imediata ou, em outros casos, continuou-se a ministrar o ensino propedêutico, a despeito da lei.

De todo modo, como os setores produtivos estavam organizados, tendo por base a especialização por função, tanto as habilidades, quanto o universo simbólico foi se cristalizando no amplo espectro social e, assim, dando corpo ao paradigma técnico-econômico vigente.

O conceito de paradigma técnico-econômico compreende o conjunto das formas e meios de produção caracterizados por uma dada revolução tecnológica, cujo ciclo se completa algo em torno de cinquenta anos ou uma onda Kondratieff e, a cada paradigma, corresponde um paradigma técnico-científico, sob o qual se desenvolve a formação para o mundo do trabalho – entendendo por este, não apenas o mundo produtivo, mas todos os setores da sociedade, incluindo o Estado (PEREZ, 1984; GUIMARÃES, 1993; PARÊS, 1993; GALVÃO, 1994; LASTRES, 1994).

A essas características gerais, vale à pena acrescentar a forma como o fordismo concebe e passa a se relacionar com o Estado. De fato, a solução encontrada para superar a crise de 1929 foi a de utilizar a



“capacidade de manobra do Estado para permitir a criação de uma demanda de produtos, que mantivesse o emprego” (HELOANI, 1994, p. 53).

Assim, além das funções convencionais, o Estado passa a cumprir o papel de regulador da economia, de provedor de serviços essenciais e de promotor do progresso técnico (PARÊS, 1993, p. 18). Estava criado o *Welfare State* ou como assinala Heloani (1994, p. 53):

O aumento de despesas sociais por parte do Estado nos Estados Unidos transcendeu o período de combate à crise de 1929 e se converteu em um projeto de regulação da economia. Assim sendo, o 'Estado-Providência' complementou o projeto fordista, na medida em que ambos se propunham a manter e assegurar o crescimento do consumo.

No Brasil, apesar do descompasso temporal, na área educacional, como nas demais, o impacto desse modelo é impetuoso, tanto a Universidade pública, quanto a Escola Básica são organizadas de forma departamental, cujos compartimentos pouco dialogavam entre si. A formação se voltou para uma especialização e, em alguns cursos de objeto mais complexo, como Medicina, Direito, Pedagogia, a formação, também, passou a se voltar exclusivamente para a especialização de uma subárea do Curso.

No caso do Curso de Pedagogia, inicialmente concebido para organizar o trabalho escolar, essa formação era muito evidente, pois havia habilitações específicas para administração escolar, supervisão escolar, orientação educacional, Inspeção e outras, conforme a universidade, chegando a haver, em alguns estados, concursos especificamente para estas funções.

A esse modelo de formação profissional, correspondente ao paradigma técnico-econômico fordista, pode-se chamar de paradigma da especialização por função.

## 1.2 A divisão do trabalho no paradigma da sociedade digital ou a especialização polivalente

Não há dúvida de que o modelo fordista de produção em massa alcançou produtividade inigualável<sup>4</sup>, mas também produziu, com suas formas extremadas de produção especializada, impactos negativos em todos os campos do conhecimento humano e na vida social. Impactos esses que acabaram por afetar o desempenho da produtividade inicial.

No que interessa especificamente a esse trabalho, a especialização extremada gerou não apenas um homem cada vez mais limitado por sua formação absolutamente técnica, mas também com elevado grau de envelhecimento precoce diante da revolução tecnológica que chegava ao Brasil do início dos anos 1990 (CASTRO, 2001; MARKWALD, 2001)<sup>5</sup>.

Nessa época, começam as grandes mudanças estruturais em curso ainda hoje. A inserção do setor produtivo brasileiro no mundo competitivo da globalização o impeliu tanto à reestruturação das matrizes produtivas, quanto à reorganização do Estado para atender as novas demandas sociais<sup>6</sup>.

Os processos produtivos passam, então, a ser estruturados com base nas chamadas novas tecnologias, ao mesmo tempo em que diversos modelos de produção e de gestão são testados para amenizar os impactos da divisão do trabalho sobre a capacidade física do

---

<sup>4</sup> O exemplo clássico do limite a que chegou a divisão do trabalho e o ritmo da cadência no paradigma fordista é a produção alcançada pela fábrica da General Motors de Lordstown (Ohio-EUA), onde se consegue montar 100 veículos por hora em cada linha de produção, ou 1 a cada 36 segundos. Conforme Heloani (1994, p. 74).

<sup>5</sup> Em 1994-95, o CNPQ juntamente com a Associação Brasileira das Instituições de Pesquisa Tecnológica e Inovação – ABIPTI e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE financiam um Curso de Especialização em Inovação e Difusão Tecnológica, criado pelo NPCT/UnB, cujo objetivo era formar quadros administrativos para a difusão e assessoramento de instituições, governamentais e privadas, na elaboração e execução de políticas de ciência, tecnologia e inovação, de acordo com as determinações no novo paradigma técnico-científico. Enfatiza-se isso, porque o próprio autor fez este curso com bolsa do CNPq.

<sup>6</sup> Para uma visão multidisciplinar da reestruturação produtiva brasileira, conferir em (CASTRO, 2001; MARKWALD, 2001; COMPARATO, 1999); para entender a lógica da reforma administrativa do Estado brasileiro, ninguém melhor do que o próprio autor, Bresser Pereira (1998),

trabalhador. Uma característica básica de todos esses processos é a produção por escopo, na qual um trabalhador assume funções diversas e às vezes diferentes, num plano horizontal de trabalho (o que os críticos acertadamente denominam de formação técnica polivalente), ao mesmo tempo em que é motivado, para a ascensão profissional, por meio de diversos meios que vão do desenvolvimento da liderança até a criação de processos inovadores, passando pelo aperfeiçoamento das formas de gestão destes, dentre as quais se destaca a formação de equipes que possam competitivamente dar conta do escopo.

O trabalho por escopo, portanto, associado ao domínio das novas tecnologias passam a ser o centro fundamental do mundo produtivo e se o é neste, necessariamente, passa a sê-lo na escola. Não de toda a rede escolar pública, mas de uma modalidade desta, a profissional. Mas o pior de tudo, no caso da escola pública, uma escola, cuja formação profissional, com raríssimas exceções, descolada do mundo do trabalho.

É em função, dessas mudanças, que têm surgido as diversas políticas de educação profissional, não raramente sem levar em consideração (ainda que isso faça parte do seu discurso) as especificidades da pobreza brasileira, as disparidades sociais e as urgências para superar o desenvolvimento regional desigual.

A esse modelo de formação profissional, correspondente ao paradigma técnico-econômico digital, pode-se chamar de paradigma da especialização por escopo ou, como o chamam outros, polivalente (MACHADO, 1992; FARIAS, 1998; CHIARELLO e EID, 2011).

### **1.3 A divisão social e técnica do trabalho e a formação politécnica**

O terceiro paradigma técnico-científico sai das hostes dos que fazem a crítica da divisão do trabalho e suas consequências nefastas para o desenvolvimento da humanidade do homem. Para esta concepção uma educação, profissional ou não, ao se voltar apenas para atender o desenvolvimento produtivo, não pode proporcionar ao

homem condições para o exercício de suas múltiplas capacidades e, em assim sendo, acaba por atrofiá-lo em diversas potencialidades vitais. Desse modo, a solução interdisciplinar, quer como forma de trabalho educativo, quer como trabalho em equipe, do modelo por escopo, não eliminam os impactos negativos da divisão atrofadora do trabalho.

Por isso, a superação dos impactos negativos da divisão atrofadora do trabalho está na fecundação de um processo ensino-aprendizagem, que propicie ao homem individualmente a apropriação do conhecimento socialmente produzido, bem como sua utilização transformadora na sociedade (SAVIANI, 2007).

Evidentemente, apropriar-se do conhecimento socialmente produzido não se restringe ao domínio dos produtos e dos instrumentos tecnológicos indispensáveis à reprodução material (trabalho) e espiritual (ciência, sobretudo) da vida, mas essencialmente à compreensão dos processos produtivos geradores desses produtos e instrumentos, em seu contexto social e historicamente determinado. Nesse sentido, o domínio da gestão dos processos é fundamental, porque não é possível viabilizá-la sem a percepção dos nexos que tornam, as diversas partes, um todo produtivo. No limite, tal apropriação é meio caminho andado na superação divisão atrofadora do trabalho, mas ainda não é tudo. Um longo caminho há de ser percorrido em busca da utilização transformadora desses domínios, o que só é possível pela participação política, organicamente vinculada aos interesses das maiorias expropriadas, pauperizadas e assalariadas da sociedade. Mas isso, a educação por si só não pode proporcionar.

A esse paradigma de formação profissional, possível tanto no paradigma fordista da especialização por função, quanto no paradigma digital, por conseguinte em ambos os paradigmas técnico-econômicos, pode-se chamar de paradigma politécnico.

## 2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS SOB OS PARADIGMAS TÉCNICO-CIENTÍFICOS

A crise do petróleo, em 1973, põe por terra não só o milagre brasileiro, mas também todas as boas intenções (considerando que as houvesse) dos esforços modernizadores dos acordos MEC/USAID, expressos pela Lei 5.691/71 (BRASIL, 1971). Tanto assim que, já em 1975, um famoso parecer, o 76/75 do CFE, muda a interpretação de conceitos basilares da lei, no que se referia à profissionalização, profissionalização essa que perde todo o sentido com a Lei 7.044/82 (BRASIL, 1982)<sup>7</sup>.

A década dos anos 1970, portanto, foi uma década destinada à correção dos equívocos das políticas educacionais anteriores, tanto da 4.024/1961 (BRASIL, 1961), quanto da 5.692/1971. Isto porque a LDB de 61 nasceu envelhecida em todos os sentidos: priorizava o ensino clássico para uma sociedade que se modernizava rapidamente, propunha uma estrutura curricular rígida para o que, hoje, se entende por Ensino Médio, com trajetórias escolares segregatórias, porque paralelas, divididas em mundo do trabalho e mundo acadêmico e, como se isso não fosse bastante, mantinha a trava do **exame de admissão**.

Com a reforma de 1971, somente os princípios gerais da LDB de 1961 foram preservados. Tudo o mais foi abolido, no entender deste autor acertadamente, em nome de uma estrutura curricular que, da formação geral para a parte diversificada, se afunilava para o mundo do trabalho, via profissionalização, fim último da reforma.

Em outros artigos, são mostrados os prós e contras dessa reforma, aqui, basta reafirmar que a pressão da demanda (por anos, reprimida pela trava do exame de admissão), de um lado, e a incapacidade de atendimento do sistema escolar, de outro, pôs a reforma por terra, em apenas quatro anos de existência. E por quê?

Porque o tal do Parecer 76/75 do Conselho Federal de Educação, órgão à época corresponde ao atual Conselho Nacional de Educação,

---

<sup>7</sup> Um estudo detalhado da inversão interpretativa da lei pode ser encontrado em Warde (1983) e uma análise do período até a Lei 7.044/82, em Machado (1991).

que funcionou como Lei, modificou a definição de conceitos estruturantes da lei referentes, principalmente, à profissionalização, modificando o sentido desta e desobrigando os sistemas educacionais dos entes federados a cumprir a lei de acordo com o princípio da universalização. A Lei 7.044/1982 pôs a pá de cal na profissionalização, ao facultar a implantação da profissionalização aos sistemas de educação dos entes federados.

Assim, uma vez mais, o Estado burguês e, nesse tempo, no auge de suas atrocidades políticas e militares, perdia a oportunidade de adequar o sistema educacional público ao paradigma técnico-científico que, no Brasil, ainda se constituía eminentemente fordista, ainda que, no mundo, o novo paradigma que o substituiria já dava mostras de sua vitalidade.

Por outro lado, a crise da economia mundial, diga-se *un passant* do paradigma técnico-econômico fordista, refletida em diversas direções, que vão das matrizes produtivas à organização das próprias empresas, das funções do Estado ao papel da sociedade civil, passando pelo questionamento nos valores sob os quais se organizam, aprofunda ainda mais a crise brasileira, já agravada pelo regime ditatorial. Nessas condições, a prioridade, no segundo lustro da década dos anos 1980, é a elaboração da Carta Constitucional, enquanto que, como se sabe, a profissionalização foi transferida para os debates da década dos anos 1990, que resultaram na Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996).

Desse modo, a educação profissional, por duas décadas e meia, fica à mercê de iniciativas particulares dos entes federados e de instituições voltadas para esse fim, tal qual o sistema "S". Mesmo assim, nessas duas décadas e meia, em função da organização do mundo do trabalho pelo sistema fordista, pode-se dizer que os trabalhadores, em todos os setores da sociedade, assimilaram o modo de ser e fazer determinado pela concepção fordista de sociabilidade.

Mas essa condição empírica de assimilação da sociabilidade fordista e do *laissez-faire* das políticas educacionais causaram estragos consideráveis ao sistema público de ensino: em primeiro lugar,

desconectou a escola pública do mundo do trabalho; em consequência, segundo lugar, a formação escolar pública permaneceu intelectualista (se não for absurda a utilização deste termo, dada a deterioração intelectual da dita escola), teórica, sem vínculo ao menos com práticas laboratoriais, em razão da quase completa inexistência destes; em terceiro lugar, formou-se a cultura da prática pedagógica empírica, baseada, ano após ano, nos saberes consolidados por esta prática que, no limite, impedem a formação científica contínua. A escola pública de educação básica, do final dos anos 1990, havia se tornado um lugar onde se recebia um diploma para aprender depois: seja para o mundo do trabalho, seja para a universidade, seja, ainda, para os dois.

A LDB de 1996 tentou, debalde, reverter essa situação, empurrada pela reestruturação produtiva em curso e pela reforma do Estado em elaboração.

A reestruturação produtiva foi um amplo movimento iniciado no Governo Collor de Mello com a abertura do mercado nacional à concorrência internacional. Na prática isso consistiu na modernização das plantas produtivas da indústria nacional para enfrentar a concorrência estrangeira, o que significa substituir toda a tecnologia até então empregada pelas empresas por novas tecnologias; “abrir” a empresa à participação do capital interessado, passando de companhia limitada para sociedade anônima; transformar o modo de gerenciamento, deixando de ser familiar para ser administrada por executivos especializados; reestruturar a empresa e a organização do trabalho, enfim, transformar a primitiva organização fordista da empresa brasileira em moderna estrutura compatível com as determinações globais do paradigma digital, e tudo isso sem que a indústria brasileira tivesse passado por estágios mais avançados do fordismo, o que levou a uma “quebradeira” generalizada das empresas menos preparadas.

Para corresponder a essas mudanças radicais, o Estado, também, precisava ser reformado, para se adequar a elas. A mudança mais importante consistiu, e consiste, na “devolução” de amplos setores

produtivos à iniciativa privada, movimento este conhecido por privatização.

Uma forma de entender a privatização, sem entrar na polêmica entre defensores e críticos, é voltar à crise de 1929. Uma das medidas fundamentais, para contornar a crise de 29, foi a aquisição, pelo Estado, a preço de ouro, de amplos setores do mercado da iniciativa privada, em particular daqueles que demandavam grande investimento de capital ou daqueles, cujo lucro era irrisório, ou, ainda, dos deficitários. Resumindo: tudo o que não prestava foi vendido ao Estado a preço de ouro!

Cinquenta anos depois, recuperados da crise, a reforma do Estado era uma exigência do capital para readquirir, a preço de banana, aqueles setores e outros desenvolvidos, nesse interstício de tempo. Economicamente, se antes o Estado era liberal até a crise de 29, passou a ser interventor, com a pecha de *Welfare State*, agora, voltando ao seu papel clássico, retornaria ao seu papel liberal, agora, então, sob a denominação de neoliberal.

Política e administrativamente, teria de ser adaptado, "enxugado", uma vez despossuído dos setores retornados à empresa privada, à sua nova condição, a de gestor apenas de setores considerados essenciais. Para alcançar a esse fim, a reforma administrativa teria de diminuir, ao máximo, ou simplesmente extinguir, cargos e funções do Estado.

Assim, supostamente, esse novo Estado, dito neoliberal, corresponderia à nova estrutura produtiva brasileira.

E a reforma da escola pública? Neste setor, o movimento sindical cumpriu o papel do Estado: reformando a escola? Não, deixando tudo como antes.

Em termos de formação profissional – na lentidão do Estado burguês, quando se trata de melhorias para as classes trabalhadoras subalternas – esta vem sendo reformulada, pela perspectiva, já demonstrada por Frigotto, da polivalência, aliás, como não poderia



deixar de ser, uma vez que desse tipo de Estado não se pode esperar coisa diferente.

Em todo caso, espremido entre o papel do Estado neoliberal e a miopia arcaica dos movimentos sindicais, que possibilidades há para a formação profissional no estado de Rondônia?

### **3 JANELAS DE OPORTUNIDADE DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DE RONDÔNIA**

O longo período de descompasso entre o desenvolvimento dos países centrais, ditos de capitalismo avançado, e o desenvolvimento dos países periféricos, ditos de capitalismo tardio ou dependente, é determinante para entender a brusca mudança de rota do desenvolvimento nacional, a partir de 1991 e, a partir desta, os caminhos e os desafios da educação escolar pública para o mundo do trabalho.

A LDB de 1996, por mais que incorporasse elementos significativos das discussões realizadas pela sociedade civil organizada, teve sua promulgação apressada por setores educacionais interessados em emplacar uma determinada visão, alinhada às necessidades do novo modelo de Estado, o neoliberal, que se constituía como resposta governamental às novas determinações da reestruturação do setor produtivo, cuja totalidade – enquanto complexo sistema de relações sociais e produtivas determinado pelas novas tecnologias informacionais de comunicação de base microeletrônica – denomina-se aqui de sociedade digital.

Assim, se de um lado, a cirurgia, operada pela LDB/1996, incorporava elementos fundamentais da nova forma de sociabilidade universal (globalização, diriam outros) – em sua inter-relação formação escolar/mundo do trabalho, de outro, excluía toda e qualquer concepção educacional que, mesmo inserida no contexto da transição

do fordismo para a sociedade digital, não comungasse com os princípios neoliberais da socialdemocracia brasileira<sup>8</sup>.

É assim que, a partir do final dos anos 1990, o construtivismo dos parâmetros curriculares nacionais se tornou política educacional de fato para a escola pública e a pedagogia das competências, o fundamento dos fazeres escolares de um setor daquela, a educação profissional. Quando os parâmetros chegam para debate, no fim da linha, à escola, já estão prontos e, não raramente, são conduzidos por uma discussão, cuja finalidade é interpretá-los como lei.

O mesmo acontece com a educação profissional, mas não antes de adequá-la aos interesses dos governos socialdemocratas neoliberais, que tem se sucedido no poder.

Com efeito, foi longo e conflituoso o caminho trilhado para se chegar a um consenso mínimo cristalizado no Decreto n. 5.154/2004, que revoga o Decreto n. 2.208/1997, por esta razão, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 17) afirmam:

O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso, mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas.

As forças políticas, envolvidas nas disputas por concepção de educação profissional, se constituíam de setores progressistas, a saber: forças ligadas ao PT, neste momento no poder, e ao PSDB, saídas recentemente do poder. Estas forças se dividiam em três posições, de acordo com os mesmos autores (2005, p. 14):

Uma primeira [...] defendia a ideia ou tese de que cabe apenas revogar o Decreto n. 2.208/97 e pautar a elaboração da política de Ensino Médio e Educação Profissional [...]. Uma segunda posição é expressa, mais diretamente, por um documento que se posiciona pela manutenção do atual Decreto n. 2.208/97 [...]. Por fim, uma terceira posição, que [...] partilha da ideia da

---

<sup>8</sup> Uma análise pormenorizada do processo de instituição da LDB de 1996 e da correlação de forças políticas, sob as quais é promulgada, correlação essa que não difere significativamente daquela do momento da emergência do Decreto 5.154/96, pode ser vista em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

revogação do Decreto n. 2.208/97 e da promulgação de um novo Decreto.

Até esse momento, portanto, a disputa se dava no campo eminentemente político entre as duas socialdemocracias. A divergência, entre a primeira e a terceira posições, residia no tipo de instrumento legal que deveria revogar o Decreto 2.208/97, uma vez que a democracia petista, nesse momento, se considerava mais democrática que a outra e, em assim sendo, um Decreto, por sua natureza autoritária, não poderia ser revogado por outro. A segunda posição, certamente alinhada ao PSDB, defendia a manutenção ou simplesmente mudanças mínimas, ou como asseveram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 15):

Dos três posicionamentos acima, o primeiro e o segundo polarizam pontos de vistas e interesses opostos e, como tal, encontram filiação em diversas entidades. Trata-se de pontos de vistas que se defrontaram sobre o tema ao longo do processo da constituinte e da definição da nova LDB, tendo sido definidos no Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais, de forma vertical e imperativa, pelas concepções e interesses daqueles que defendem a manutenção do referido Decreto. O terceiro posicionamento possivelmente deriva-se da compreensão, construída pelo processo de discussão, de que a simples revogação do Decreto n. 2.208/97 não garantiria a implementação da nova concepção de ensino médio e educação profissional e tecnológica. Nesta avaliação, não há divergência de princípios e de concepções com a primeira posição, mas de avaliação política da forma de encaminhamento. Neste sentido, os documentos produzidos pela primeira posição acima referida foram fundamentais no processo tanto de implementação do novo decreto quanto para, em médio prazo, a construção de um instrumento legal mais adequando.

Que princípios e concepções são essas, que uniu a primeira e a terceira posições? Os princípios e concepções determinantes do Ensino Médio integrado que, tanto pela concepção hegemônica de politecnia, restrita ao mundo do trabalho e ao ensino médio, quanto pela politecnia como princípio pedagógico, são plenamente viáveis.

Ora, a concepção de ensino integrado não só atende ao princípio da articulação entre formação geral e formação técnica e, em assim sendo, supostamente, atende ao princípio de superação entre trabalho intelectual e manual (nas duas acepções de politecnia acima referidas),

mas também atende às novas determinações do mundo do trabalho, na forma demandada pela sociedade digital, ou pós-fordista ou flexível, como queira. Tudo em detrimento da formação especializada do Decreto 2.208/97.

Os próprios autores, todavia, salientam que, o consenso possível, resultou num documento híbrido e, de fato, esta hibridez é visível pelas possibilidades dos Artigos 1º e 3º, de um lado, e 2º e 4º, de outro do Decreto 5.154/2004.

Numa palavra: pode-se construir um Ensino Médio para qualquer um dos lados e, ainda assim, como não poderia ser diferente num mundo liberal, com os limites de todo e qualquer sistema público de ensino. Em todo caso, pelo ângulo por onde se vê, em vez disto ser um empecilho, antes, é uma oportunidade para se estruturar o Ensino Médio de acordo com as realidades socioeconômicas do estado de Rondônia.

## **CONCLUSÃO**

A concepção politécnica da formação escolar-profissional do indivíduo tem como pressuposto exatamente os limites da educação escolar pública, porque, embora seja um lugar fundamental, não é aqui onde se consolidam os processos psicossociais de uma consciência transformadora, mas na prática social da reprodução humana, em seus múltiplos aspectos determinantes da existência política.

Para a educação politécnica é insuficiente o desenvolvimento das potencialidades humanas apenas pela aproximação dos processos educativos do mundo do trabalho, quer pelas finalidades fordistas, quer pelos fins da sociedade digital. Os objetivos destes processos se reduzem à formação técnica, especializada ou por escopo, para a inclusão no mercado de trabalho, logo à uma qualificação da força de trabalho para uma empregabilidade possível ou uma reserva da empregabilidade provável, mas, acima de tudo, à uma dependência

operante, senão pela criação manipulatória do consumo, ao menos pela simples necessidade de sobrevivência.

Para a concepção politécnica, quer por um ou por outro processo, a formação profissional da força de trabalho deve incidir no domínio técnico e social da base do processo produtivo, sem negligenciar as condições e o estágio em que se encontram as forças produtivas regionais em suas múltiplas relações com o mercado nacional e global.

Ora, o momento atual por que passa o mundo produtivo da sociedade brasileira se caracteriza, desde 1991, quando se inicia a abertura do mercado ao processo global de reprodução do capital, pela transição de um modelo ao outro, enquanto substituição de processos fordistas por processos digitais, baseados na microeletrônica. Ocorre que no Brasil, sabidamente, há imensas diferenças regionais de desenvolvimento e, no interior de uma mesma região, distribuição diferenciada de setores produtivos. Portanto, não há somente uma divisão internacional e nacional do trabalho; há, também, uma divisão regional e intrarregional.

Na região Norte, por exemplo, enquanto o Amazonas é impulsionado por processos digitais avançados, o Estado do Pará continua vinculado ao modelo dos grandes projetos minerais e agropecuários, o Acre aos projetos extrativistas de caráter sustentável e, Rondônia, a uma agropecuária extensiva, baseada na agropecuária familiar, de pequena e média propriedades, com fortes tendências a manufatura de produtos primários.

Por isso mesmo, quatro são as questões fundamentais a serem observadas na formação profissional em Rondônia: a primeira diz respeito ao modelo de formação paradigmática fordista, digital ou mista (transição); a segunda, em consequência, ao tipo de formação técnica, politécnica ou mista; a terceira, às necessidades prioritárias do mercado de trabalho; e, quarta, à capacidade de suporte operacional do Estado.

Pela perspectiva por onde se antevê a elaboração e execução de uma política de educação profissional, atendida com os processos

produtivos contemporâneos, com o lado conceptual da política educacional brasileira atual comprometida com a formação profissional qualificada e com as urgências socioambientais do estado de Rondônia, a definição das premissas, postas no parágrafo anterior, é decisiva para a institucionalização de uma formação profissional para o Ensino Médio, integrado à Educação de Jovens e Adultos, tendência do Decreto 5.154/2004, oficializada pelo Decreto 5.840/2006.

## REFERÊNCIAS

ARAPIRACA, José de O. **A USAID e a educação brasileira**: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982.

BRESSER PEREIRA, Luiz C. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua Nova**. n. 45, p. 49-95, 1998.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, de 28 de dezembro de 1961, retificação de 27 de dezembro de 1961.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, de 12 de agosto de 1971.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, de 18 de outubro de 1982.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, de 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Presidência da República. Decreto Federal n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, de 18 de abril de 1997.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. **Diário Oficial da União**, de 26 de julho de 2004.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006. **Diário Oficial da União**, de 14 de julho de 2006.

CASTRO, Antonio B. de. A reestruturação industrial brasileira nos anos 90. Uma interpretação. **Revista de Economia Política**, v. 21, n. 3, p. 3-26, jul./set. 2001.

CHIARELLO, Caio L.; EID, Farid. Revisando conceitos: polivalência, politecnicidade e cooperação no debate sobre organização do trabalho. **REED**, v. 4, n. 1, p. jul./dez. 2011.

COMPARATO, FÁBIO K. A desnacionalização da economia brasileira e suas consequências políticas. **Cidadania e Justiça**, v. 3, n. 7, p. 84-91, jul./dez. 1999.

CUNHA, Luiz A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 6. ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

FARIAS, Itamar M. Diferenças entre polivalência e politecnicidade: implicações para a formação da concepção sobre o trabalho no processo educativo. **Educação e Filosofia**, v. 12, n. 23, p. 11-29, jan./jun. 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto n. 5154/2005: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Trabalho Necessário** – Revista do Núcleo de Estudos, Documentação e Dados do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF. Niterói-RJ, ano 1, n. 3, p. 13-43, 2005.

GALVÃO, Antônio C. **Inovações e desenvolvimento: apontamento para pensar o caso brasileiro**. Brasília: CNPq, 1994.

GUIMARÃES, Artur O. Inovação e desenvolvimento econômico. In: VIOTT, Eduardo Baumgratz (coord.). **Dimensão econômica das inovações tecnológicas**. Brasília: NPCT-UnB/ABIPTI/CNPq/ SEBRAE, 1993.

HELOANI, Roberto. **Organização do trabalho e administração: uma visão multidisciplinar** São Paulo: Cortez, 1994

IANNI, Octávio. **A ditadura do grande capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

LASTRES, Helena M. M. **Mudanças tecnológicas, paradigmas técnico-econômicos e tendências da nova estratégia competitiva industrial**. Rio de Janeiro: CNPq, 1994.

MACHADO, Lucília R. S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: KUENZER, Acácia et al. **Trabalho e educação**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus; CEDES, ANDE, ANPED, 1992.

MACHADO, Lucília R. S. Politecnia no ensino de segundo grau. In: GARCIA, Walter; CUNHA, Célio (coord.). **Politecnia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991.

MARKWALD, Ricardo A. O impacto da abertura comercial sobre a indústria brasileira: balanço de uma década. **Revista Brasileira de Comércio Exterior**, Rio de Janeiro, p. 1-28, maio, 2001.

PARÊS, Ariel Garcês. As evidências empíricas de um novo paradigma técnico-econômico. In: VIOTTI, Eduardo Baumgratz (coord.). **Dimensão econômica das inovações tecnológicas**. Brasília: NPCT-UnB/ABIPTI/CNPq/SEBRAE, 1993.

PEREZ, Carlota. **Microeletrônica, ondas largas Y cambio estructural mundial**: nuevas perspectivas para los países en desarrollo. Londres: Science Policy Research Unit- SPRU/ Universidad de Sussex, 1984.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

WARDE, Mirian J. **Educação e estrutura social**. São Paulo: Moraes, 1983.



## MINICURRÍCULO DOS AUTORES



**Antônio Carlos Maciel.** Professor Titular do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal de Rondônia – UNIR; Graduado em Filosofia e Pedagogia (UFAM, 1983 e 1985); Especialista em Inovação Tecnológica (ISAE/FGV, 1995); Mestre em Educação (UFAM, 1992); Doutor em Ciências: Desenvolvimento Socioambiental (UFPA, 2004); Pós-Doutor em Educação (UFOPA, 2016). Criador do Projeto Burareiro de Educação Integral (2005) e do Campus de Ariquemes da Universidade Federal de Rondônia (2005). Professor Visitante no PPGE/UNICAMP (2015); Professor do Mestrado em Educação (UNIR) e do Doutorado em Educação na Amazônia (UFPA/UFOPA/UNIR). Coordenador do Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES/UNIR.



**Rute Moreira Braga.** Graduada em Pedagogia por Faculdades Integradas de Ariquemes – FIAR. Professora aposentada pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Trabalhou como professora na Educação Infantil pela SEMED/Ariquemes. Foi uma das coordenadoras da implantação do Projeto Burareiro de Educação Integral, na cidade de Ariquemes (2005-2006) e dos Projetos de pesquisa e extensão “Programa de Formação Continuada para Professores e Gestores do Sistema de Educação Integral dos Estados de Rondônia e Amazonas” (2010-2013) e do “Curso Proposta Curricular e Metodologia na Educação Integral” (2014-2016). Atuou na área de Educação Infantil e Educação Integral.



**Adriana Martins Carneiro Ranucci.** Mestre pela Universidade Federal de Rondônia, graduada em Pedagogia e Especialista em Metodologia do ensino Superior, ambas pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR. Atualmente faz parte da equipe de técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Ariquemes-RO. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Séries iniciais e Educação Integral, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de professores e coordenadores, pedagogia histórico-crítica, marxismo e análise de dados. Participou da implantação do Projeto Burareiro de Educação Integral em Ariquemes Rondônia, coordenado pelo Grupo de Pesquisa Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade da Universidade Federal de Rondônia – CIEPES/UNIR. Atua como pesquisadora nos seguintes temas: currículo da educação integral, formação de professores e metodologias da educação.



**Claudinei Frutuoso.** Doutorando do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação na Amazônia (UFPA/UFOPA/UNIR), Mestre em Educação pelo PPGE/UNIR, Graduado em Pedagogia e em Educação Física pela UNIR. Docente da Rede Estadual de Educação do estado de Rondônia e Pesquisador e Diretor Executivo do Grupo de Pesquisa Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Educação e Sustentabilidade – CIEPES/UNIR.



**Rosely Petri Sarmiento.** Graduada em pedagogia pela FIAR – Faculdades Integradas de Ariquemes, especialista em coordenação pedagógica e mestra em educação pela Universidade Federal de Rondônia. É pesquisadora do Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES/UNIR e professora da rede pública municipal de Ariquemes.



**Eliane de Araújo Teixeira.** Mestra em Educação pelo PPGE/UNIR, graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná-UNOPAR. Docente da Rede particular de Ensino Superior FAAR. Diretora da rede municipal de Ariquemes-RO e Pesquisadora do Grupo de Pesquisas Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Educação e Sustentabilidade – CIEPES/UNIR.



**Angela Maria Gonçalves de Oliveira.** Doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas – Unicamp; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia – UNIR; Graduada em Pedagogia (1995) e Serviço Social (2005) pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professora Adjunta da Universidade Federal do Amazonas no Campus de Humaitá. Tem experiência na área de educação com ênfase em gestão educacional; políticas educacionais; Gestão Pedagógica; Didática e Metodologia da pesquisa. Pesquisa sobre políticas educacionais, especificamente as políticas de educação em tempo integral e direito à educação.



**Cintia Adélia da Silva.** Graduada em marketing pela Faculdade Metropolitana de Manaus, licenciada em Filosofia pelo Centro Universitário Internacional, Mestra em Educação pela universidade Federal de Rondônia – UNIR. Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM, pesquisadora com bolsa pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas – FAPEAM. Atualmente é professora do Instituto Federal do Amazonas – IFAM/Campus Coari. Pesquisadora do Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação e Sustentabilidade – CIEPES.



**Claudia Barbosa Lôbo.** Mestra em Educação pela Universidade Federal de Rondônia, com pesquisa na área de educação e trabalho. Licenciada em História. Trabalhou como professora auxiliar no Instituto Federal de Rondônia. Trabalha como coordenadora na rede privada de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, atuando também no Ensino superior como Professora do Núcleo de Educação, no curso de Pedagogia e Música da Faculdade Metropolitana. Experiência na área de ensino em EAD. Trabalhou como pesquisadora no Núcleo de Desenvolvimento Territorial do Território da Cidadania Madeira-Mamoré (UNIR/CNPq). É membro do Grupo de Pesquisa Fundamentos Históricos da educação - UEM/CNPq.



**Marco Antônio de Oliveira Gomes.** Possui licenciatura plena em História pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1988); Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras Plínio Augusto do Amaral (1997); Mestrado (2001), Doutorado (2008) e Pós-Doutorado em História e Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Trabalhou como professor de História na Educação Básica (1989-2009) e como professor adjunto da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Atualmente é professor adjunto da Universidade Estadual de Maringá e docente do PPE-UEM. Líder do Grupo de Pesquisa "Fundamentos Históricos da Educação" - UEM/CNPq". Participa do Grupo de Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil - Histedbr/UNIR e do Grupo de Pesquisa sobre Política, Religião, Educação e Modernidade (Universidade Estadual de Maringá).



**Carlo Filipe Evangelista Raimundo.** Bacharel em Ciências Econômicas (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ), Especialista em Gestão e Controle Ambiental (Universidade Gama Filho - UGF/RJ), Mestre em Educação (Fundação Universidade Federal de Rondônia - PPGE/UNIR), Professor no Instituto Federal do Acre - IFAC (2011 - 2016), Professor no Instituto Federal de Rondônia - IFRO (2016 - 2022). Áreas de atuação: economia da educação, educação empreendedora, educação financeira e desenvolvimento regional.



**Tiago Alquaz Matias.** Bacharel em Contabilidade (UNEMAT), Especialista em Direito do Trabalho (UNOPAR), Mestre em Educação (PPGE/UNIR), Professor de Contabilidade no IFMT Campus Campo Novo do Parecis, atuando como Coordenador do Curso de Tecnologia em Processos Gerenciais e Chefe do Departamento de Ensino. Áreas de atuação principais: Gestão Financeira, Contabilidade Geral e Políticas Públicas em Educação, com ênfase na Educação Profissional e Tecnológica.



Iluminando suas ideias e transformando em livros digitais

Contato: (93) 9.9232-1303  
E-mail: [alumiaeditorial@gmail.com](mailto:alumiaeditorial@gmail.com)