

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO, LINGUAGEM E
TECNOLOGIAS

GILMARA BARBOSA DE JESUS

TRABALHO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E CURRÍCULO NO IFG CAMPUS
URUAÇU NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA
EM QUÍMICA E BACHARELADO EM ENGENHARIA CIVIL: TENSÕES,
DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Anápolis
2019

GILMARA BARBOSA DE JESUS

**TRABALHO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E CURRÍCULO NO IFG CAMPUS
URUAÇU NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA
EM QUÍMICA E BACHARELADO EM ENGENHARIA CIVIL: TENSÕES,
DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia da Universidade Estadual de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de pesquisa: Educação, Escola e Tecnologias.

Orientadora: Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva.

Anápolis
2019

FICHA CATALOGRÁFICA

GILMARA BARBOSA DE JESUS

**TRABALHO, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E CURRÍCULO NO IFG CAMPUS
URUAÇU NA PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DO CURSO DE LICENCIATURA
EM QUÍMICA E BACHARELADO EM ENGENHARIA CIVIL: TENSÕES,
DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 18 de novembro de 2019.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva – UEG
(Presidente)

Prof. Dr. Ged Guimarães – UEG
(Membro Interno)

Prof. Dr. João Ferreira de Oliveira – UFG
(Membro Externo)

Prof. Dr. João Roberto Resende Ferreira – UEG
(Suplente)

ANÁPOLIS-GO

2019

Dedico este trabalho...

Dedico este trabalho primeiramente a todos que vivem e trabalham da/pela educação no Brasil, a realidade se mostrou frágil e precisamos de forças para defender e lutar por nossos direitos...

A todos que marcaram minha vida, de alguma forma, antes e no decorrer da elaboração deste trabalho.

A minha família e amigos que contribuíram com sua paciência, acolhendo-me nos momentos de angústias e alegrias ao longo desse processo.

A minha mãe, Maria Aparecida de Jesus, pelo amor incondicional e apoio em minhas empreitadas.

Dedico também este trabalho aos amores que vêm marcando minha vida: os filhos, Andressa, Kaiky e Kauan, que foram além do meu sonho de me tornar mãe, vocês são a minha alegria de viver e lutar cada dia. E ao pai dos meus filhos... Meu companheiro e amigo, Fabio Duarte Artiaga, pessoa que me dá força a cada dificuldade e que sempre me incentivou a procurar o melhor em mim, mostrando-me e partilhando a cada dia novas formas de amar.

AGRADECIMENTOS

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio no presente trabalho.

Agradecer a Deus, sem Ele não estaria aqui, sem Ele não conseguiria ter feito nada. Ele que me fortaleceu em todos os momentos da trajetória percorrida, que foi rica de momentos bons e de algumas dificuldades, que, gradativamente, foram superadas com muita fé, esforço e apoio familiar.

Gratidão, em especial, à orientadora, professora Dra. Yara Fonseca de Oliveira e Silva, antes de tudo humana. Onde ninguém via possibilidade você enxergou oportunidades. Foi graças a sua escolha, carinho, amizade, dedicação, rigor e atenção que pude ingressar e completar esta caminhada. Esteve presente em todo o processo, orientando, aconselhando e ensinando as ferramentas necessárias, e me fez entender o quanto eu precisava ir mais, buscar mais e aprender mais para construção de novos conhecimentos, por isso este trabalho é fruto nosso, representando um passo para a caminhada acadêmica e profissional. Obrigada por ter acreditado em mim.

Agradeço, de maneira geral, a contribuição de toda a equipe do PPG IELT, professores, coordenação e secretaria, pela compreensão e por toda paciência no decorrer dessa jornada, em especial ao professor Dr. João Roberto Resende Ferreira, pela paciência e atenção, pelo apoio e incentivo constante na superação dos desafios.

Ao querido professor Dr. João Henrique Suanno, pelas sábias palavras que sempre fizeram presentes em suas aulas, o carinho, a paciência e a humildade em direcionar durante os momentos de aprendizado. Obrigada por proporcionar aulas tão maravilhosas.

Aos professores de metodologia Dr. Ariovaldo Lopes Pereira e Dra. Veralúcia Pinheiro, que me fizeram perceber o quanto eu precisava buscar e aprender a cada orientação e indicação, a cada incentivo, cada um ao seu modo, e a cada momento de imensurável troca de saberes. Vocês formaram uma dupla incrível.

Ao professore Dr. João Ferreira de Oliveira que aceitou prontamente o convite para compor a avaliação desta pesquisa. Obrigada pelo apoio, pela ajuda e pelo empenho na leitura deste trabalho.

Ao professor Dr. Ged Guimarães, que me levou a enxergar a realidade de outras maneiras com suas aulas fantásticas e que nos prendiam a atenção todas as tardes de quarta-feira e sempre que precisei se mostrou disposto a ajudar e orientar.

À professora Dra. Sônia Regina Gouvêa Rezende, amiga desde a época da graduação, paciente e incentivadora, pessoa iluminada. Obrigada pelo apoio nessa etapa da minha vida.

Agradeço, em especial, a minha querida professora do Ensino Fundamental, não esqueço as palavras dela durante suas aulas de Língua Portuguesa, fecho os olhos e o sentimento de eterna amizade inunda meu coração. Professora Madalena Marciana Camello, obrigada por me orientar quando eu tinha 9 anos de idade, dizendo-me que eu poderia ser mais, que poderia superar todas as dificuldades, que bastava eu querer e ir atrás dos meus sonhos. Obrigada por dizer que sempre que eu precisasse você estaria à disposição, obrigada por sempre acreditar em mim quando outros não acreditavam. Obrigada por de fato ter se feito presente em uma época tão difícil da minha vida e por alimentar a minha fome de conhecimento. Você é abençoada e me abençoou também.

Agradecer também a minha querida amiga de luta e que se tornou uma confidente e irmã de outra mãe, Veronise Francisca dos Santos Lima Rebouças. Sou abençoada e feliz por ter sua amizade. Suas contribuições para esta conquista foram fundamentais. Agradeço a Deus por tê-la colocado em meio caminho e serei eternamente grata pelo incentivo e apoio que me deu durante toda esta etapa de minha vida.

Tento ter a humildade e a simplicidade para dizer que com este estudo aprendi a reconhecer o quanto devo a tantos outros. Amigos, familiares, estudantes, colegas de profissão, professores, autores, orientadores, que contribuíram, cada um a seu modo, com seus saberes, sentires, pensares e viveres, para que este estudo fosse realizado. Agradeço a todos!

Cada um descreve suas competências e, a partir de todas as descrições dos membros de uma comunidade, o programa faz uma árvore de todas as competências do grupo. É uma árvore que brota a partir das autodescrições dos indivíduos e não a partir de uma organização a priori do saber. [...] se transforma o tempo todo e cada pessoa tem uma certa distribuição na árvore. Alguns estão um pouco no tronco, um pouco neste galho; outros estão em três galhos diferentes; outros estão todos concentrados... (LÉVY, 1999, p. 143).

Se a vida humana necessita do trabalho humano e de seu potencial emancipador, ela deve recusar o trabalho que aliena e infelicita o ser social (ANTUNES, 2008, p. 48).

Esta inversão metodológica, que reflete não apenas a representação invertida – educação-trabalho -, mas a própria condução prática, se evidencia pela não apreensão das relações de trabalho, as relações de produção, como práticas fundamentais que definem o modo humano-social da existência e se constituem na fonte primordial do conhecimento e da formação da consciência (FRIGOTTO, 2012, p. 25).

RESUMO

JESUS, Gilmara Barbosa de. **Trabalho, Educação Profissional e Currículo no IFG Campus Uruaçu na percepção de estudantes do curso de Licenciatura em Química e Bacharelado em Engenharia Civil: tensões, desafios e perspectivas.** 2019.156f. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias) – Universidade Estadual de Goiás, Anápolis (GO), 2019.

Este estudo discute e analisa o trabalho e suas relações com a educação profissional com base na análise da proposta curricular e da política institucional do IFG, em especial a formação integral contemplada nas discussões teóricas, nos documentos legais, e a possibilidade de esta formação alcançar a educação superior dos cursos de Licenciatura em Química e Bacharelado em Engenharia Civil do Campus Uruaçu percebida a partir do olhar do estudante. Questiona-se então: qual a perspectiva de trabalho da formação superior do IFG, em específico do seu currículo com base em sua política institucional sob o ponto de vista do estudante desses cursos do Campus Uruaçu? O aporte teórico parte da perspectiva crítica de autores como Marx (1980), Gramsci (1989), Frigotto (2010), Antunes (2009), Kuenzer (1985), Manacorda (2010), entre outros, em contraposição à teoria de Locke (1994), além dos documentos oficiais do IFG, como seu Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, o Documento Base da Educação Profissional e os Projetos Pedagógicos dos Cursos - PPC. O estudo é de caráter qualitativo e foi desenvolvido mediante a revisão de literatura, pesquisa documental e de campo. Os sujeitos da pesquisa são os estudantes dos últimos períodos dos cursos superiores dos cursos de Licenciatura em Química e Bacharelado em Engenharia Civil do Campus Uruaçu, por estarem finalizando e encontrarem-se mais próximos das relações que envolvem a formação humana, trabalho e educação, bem como da sua inserção no mundo do trabalho. Chega-se à conclusão de que o trabalho contemplado na formação superior do IFG parte da perspectiva de que ele seja um princípio educativo, assim foi demonstrado por meio de seus documentos legais que orientam a sua política institucional. Desse modo, a perspectiva do currículo deve ser articulada, integrando os saberes técnicos com os gerais, um currículo integrado que leve para o indivíduo uma formação integral. Essa proposta curricular também foi apresentada nos documentos legais e sustentada pelos teóricos que defendem a articulação entre trabalho e educação. Sob o ponto de vista do estudante, foram evidenciadas certas fragilidades, pois o trabalho como princípio educativo e o currículo integrado ainda não são efetivamente percebidos pelo estudante. Pelo contrário, o que ele apontou foi vulnerabilidade acerca da relação teoria e prática, uma percepção de formação voltada para o mercado de trabalho em detrimento da teoria. Os estudantes mostraram que anseiam por uma formação que atenda suas necessidades de inserção e atuação no mercado de trabalho o que está de acordo com a política neoliberal presente na atual sociedade.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais. Educação Superior. Instituto Federal de Goiás Campus Uruaçu. Trabalho, currículo e formação integral.

ABSTRACT

JESUS, Gilmara Barbosa de. Work, Professional Education and Curriculum at IFG Campus Uruaçu in the perception of undergraduate students in Chemistry and Bachelor of Civil Engineering: tensions, challenges and perspectives, 2019. 156f. Dissertation (Interdisciplinary Master in Education, Language and Technologies) - Goiás State University, Anápolis (GO), 2019.

This study discusses and analyzes the work and its relations with professional education based on the analysis of IFG's curricular proposal and institutional policy, in particular the integral formation contemplated in theoretical discussions, legal documents, and the possibility of this formation reaching Higher education of the Degree in Chemistry and Bachelor of Civil Engineering courses at Campus Uruaçu perceived from the student's eyes. The question then arises: what is the work perspective of IFG higher education, in particular its curriculum based on its institutional policy from the student's point of view of these courses at Campus Uruaçu? The theoretical contribution starts from the critical perspective of authors such as Marx (1980), Gramsci (1989), Frigotto (2010), Antunes (2009), Kuenzer (1985), Manacorda (2010), among others, in contrast to Locke's theory (1994), in addition to the official documents of the IFG, such as its Institutional Development Plan - PDI, the Basic Document of Professional Education and the Pedagogical Projects of the Courses - PPC. The study is qualitative and was developed through literature review, documentary and field research. The subjects of the research are the students of the last periods of the superior courses of the Degree in Chemistry and Bachelor of Civil Engineering of Campus Uruaçu, because they are finishing and are closer to the relationships that involve human formation, work and education, as well as its insertion in the world of work. It is concluded that the work contemplated in IFG's higher education starts from the perspective that it is an educational principle, as demonstrated by its legal documents that guide its institutional policy. Thus, the perspective of the curriculum must be articulated, integrating the technical knowledge with the general, an integrated curriculum that leads to the individual an integral formation. This curricular proposal was also presented in legal documents and supported by theorists who defend the articulation between work and education. From the student's point of view, certain weaknesses were highlighted, as work as an educational principle and integrated curriculum are not yet effectively perceived by the student. On the contrary, what he pointed out was vulnerability about the relationship theory and practice, a perception of education focused mainly on the labor market, difficulty of insertion in the world of work, among other points. We emphasize that because of this, living in this context of constant changes in the world of work and which leads us to seek professional training focused mainly on the market, lightened and immediate training is due to this neoliberal policy that is present and is permeated by whole society.

Keywords: Educational Public Policies. College education. Federal Institute of Goiás Campus Uruaçu. Work, curriculum and full training.

SUMÁRIO

RESUMO	9
INTRODUÇÃO.....	16
1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E A POLÍTICA INSTITUCIONAL DO IFG: O PDI E A CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DOS CURSOS SUPERIORES DO IFG CAMPUS URUAÇU.....	30
1.1 Contextualização da Educação Profissional	30
1.1.1 <i>Educação profissional e o contexto anterior à década de 1980.....</i>	<i>32</i>
1.1.2 <i>Educação profissional e o contexto das décadas de 1980 e 1990</i>	<i>37</i>
1.1.3 <i>A expansão da Educação Profissional nos anos 2000.....</i>	<i>40</i>
1.1.4 <i>O contexto da Educação Profissional em Goiás: criação e evolução do IFG.....</i>	<i>42</i>
1.2 Plano de Desenvolvimento Institucional do IFG (PDI)	50
1.3 Caracterização, Criação e Implantação do IFG Campus Uruaçu	54
1.4 Caracterização dos Sujeitos Colaboradores da Pesquisa.....	62
2. A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO E SEUS EMBATES: FORMAÇÃO E OBJETIVOS DO IFG E A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DO CAMPUS URUAÇU ACERCA DO MUNDO DO TRABALHO	72
2.1 Concepção de Trabalho para o Liberalismo	72
2.2 Trabalho e Educação na Dinâmica do Capital: O Desafio da Formação Integral.....	74
2.3 Documento Base da Educação Profissional e a Lei Nº 11.892/2008	81
2.4 Percepção dos Estudantes dos Cursos Engenharia Civil e Licenciatura em Química do IFG Campus Uruaçu sobre o Mundo do Trabalho e suas Relações	84
3. O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: AS PROPOSTAS CURRICULARES DOS CURSOS SUPERIORES DO IFG CAMPUS URUAÇU E A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES ACERCA DO CURRÍCULO E SUA RELAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO.....	97
3.1 O Currículo: Concepções, Reformas e Desafios	97
3.2 O Currículo da Educação Profissional com Base nos Documentos Legais.....	99
3.3 Perspectivas Atuais do Trabalho: Novos Desafios para o Currículo	104
3.4 A Educação Profissional no IFG: O Currículo Integrado.....	107
3.5 Propostas Curriculares dos Cursos Superiores do IFG Campus Uruaçu	109
3.5.1 <i>Estágio Curricular no IFG: competência e regulamentação sobre sua oferta.....</i>	<i>114</i>
3.6 Percepção dos Estudantes sobre o Currículo	116
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	128
REFERÊNCIAS.....	136
APÊNDICES	146

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Artigos de periódicos no <i>Scielo</i> - (2013 a 2017)	21
Quadro 2 - Dissertações em bibliotecas de IES e no Catálogo da Capes - (2013 a 2017)	22
Quadro 3 - Teses em bibliotecas de IES e no Catálogo da Capes - (2013 a 2017)	23
Quadro 4 – Estrutura organizacional e institucional - CEFET - 2004	46
Quadro 5 – Estrutura organizacional e institucional – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – ano base: 2013	46
Quadro 6 – Modalidades e cursos oferecidos no CEFET- GO até 2008	47
Quadro 7 – Modalidade de educação e cursos oferecidos no IFG - 2014	48
Quadro 8 - Quantitativo de estudantes dos cursos do campus Uruaçu (2018)	60
Quadro 9 - Núcleos curriculares do curso de Licenciatura em Química do IFG Campus Uruaçu	110
Quadro 10 - Núcleos curriculares do curso de Bacharelado em Engenharia Civil do IFG Campus Uruaçu	112

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisa nas plataformas e bibliotecas no período de 2013 a 2017	20
Tabela 2 - Estrutura curricular do curso de Bacharelado em Engenharia Civil do IFG Campus Uruaçu	113

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de localização dos câmpus do IFG no estado de Goiás	45
Figura 2 - Mapa de localização da região norte de Goiás	56
Figura 3 - Mapa de localização da região do centro-goiano	59

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Gênero dos sujeitos colaboradores da pesquisa dos cursos superiores de Bacharelado em Engenharia Civil e Licenciatura em Química do IFG – Campus Uruaçu.	63
Gráfico 2 - Gênero do total dos estudantes dos cursos EC e LQ do Campus Uruaçu matriculados em 2018.	64
Gráfico 3 - Renda familiar dos estudantes dos cursos EC e LQ do Campus Uruaçu matriculados em 2018.	66
Gráfico 4 - Escola de origem dos estudantes dos cursos superiores EC e LQ do Campus Uruaçu.	68
Gráfico 5 - Exercício profissional dos estudantes antes do ingresso nos cursos superiores EC e LQ do IFG Campus Uruaçu.	70
Gráfico 6 - Exercício profissional dos estudantes na área de formação dos cursos superiores EC e LQ do IFG Campus Uruaçu.	70
Gráfico 7 - Motivação dos estudantes para escolha dos cursos Engenharia Civil e Licenciatura em Química do IFG Campus Uruaçu.	85
Gráfico 8 - Expectativas com o curso para o trabalho futuro dos estudantes de Engenharia Civil e Licenciatura em Química do IFG Campus Uruaçu.	86
Gráfico 9 - Expectativas elencadas com o curso superior pelos estudantes de Engenharia Civil e Licenciatura em Química do IFG Campus Uruaçu.	87
Gráfico 10 - Objetivos com a formação superior dos estudantes de Engenharia Civil e Licenciatura em Química do IFG Campus Uruaçu.	89
Gráfico 11 - Percepção acerca das relações de produção e mundo do trabalho dos estudantes de Engenharia Civil e Licenciatura em Química do IFG Campus Uruaçu.	91

Gráfico 12 - Requisitos apontados pelos estudantes de Engenharia Civil e Licenciatura em Química do IFG Campus Uruaçu que promovem a valorização do profissional.	93
Gráfico 13 - Percepção dos estudantes de Engenharia Civil e Licenciatura em Química do IFG Campus Uruaçu acerca da formação como garantia de empregabilidade.	95
Gráfico 14 - Percepção dos estudantes do IFG – Campus Uruaçu acerca da relação entre o currículo do curso e o mundo do trabalho.	116
Gráfico 15 - Dificuldades profissionais elencadas pelos estudantes do IFG – Campus Uruaçu para ingressar na área de formação.	117
Gráfico 16 - Dificuldades elencadas por curso pelos estudantes do IFG – Campus Uruaçu.	119
Gráfico 17 - Atividades apontadas pelos estudantes do IFG – Campus Uruaçu como fundamentais durante o estágio curricular.	120
Gráfico 18 - Deficiências apontadas pelos estudantes durante a formação dos cursos superiores do IFG Campus Uruaçu.	122
Gráfico 19 - Percepção dos estudantes do IFG Campus Uruaçu quanto à possibilidade de o curso superior facilitar a inserção no mundo do trabalho	125
Gráfico 20 - Percepção dos estudantes quanto à questão de o curso superior facilitar inserção deles no mundo do trabalho – dados por curso do IFG Campus Uruaçu.	126

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
DCNEP	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional
EaD	Educação a Distância
EC	Engenharia Civil
ETFGO	Escola Técnica Federal de Goiás
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituições de Educação Superior
IF	Instituto Federal
IFG	Instituto Federal de Goiás
IF Goiano	Instituto Federal Goiano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
LQ	Licenciatura em Química
SEPLAN	Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento
SEPIN	Superintendência de Estatísticas, Pesquisa e Informações Socioeconômicas
SETEC	Secretaria de Educação Tecnológica

INTRODUÇÃO

A motivação deste estudo se deu pelo vínculo com a instituição pesquisada, onde a pesquisadora atua na Gerência de Pesquisa, Pós-Graduação e Extensão, realizando atividades que envolvem a implementação de políticas para o estágio curricular dos estudantes do Campus, acompanhamento de projetos de pesquisa, iniciação científica de docentes, estudantes bolsistas e voluntários e propostas de ações de extensão.

A política do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) tem por intuito articular a educação profissional técnica e tecnológica com o mundo do trabalho¹ (BRASIL, 2008). Tal articulação é um desafio, pois a implementação desta política também implica considerar as relações de força de trabalho existentes em uma sociedade que está organizada em grupos. Diante disso, surge a questão central desta pesquisa: Qual a perspectiva de trabalho contemplada na formação superior² do IFG Campus Uruaçu com base em sua política institucional e como o currículo de educação profissional contribui para a formação do trabalhador sob o ponto de vista do estudante dos cursos de Licenciatura em Química e Bacharelado em Engenharia Civil do Campus Uruaçu? Outros questionamentos secundários são: Qual a percepção de trabalho e currículo dos estudantes de cursos superiores do IFG Campus Uruaçu? Como o estudante dos cursos superiores do IFG Campus Uruaçu percebe a sua formação para o mundo do trabalho?

Como objetivo geral, esta pesquisa buscou compreender o trabalho e suas relações com a educação profissional para analisar a proposta de currículo e a política institucional do IFG, em especial a formação integral contemplada nas discussões teóricas, nos documentos legais, e a possibilidade de esta formação alcançar a educação superior percebida a partir do olhar do estudante dos cursos de Licenciatura em Química e Bacharelado em Engenharia Civil do Campus Uruaçu.

¹ Neste estudo entende-se o mundo do trabalho de maneira ampla, nas relações dos indivíduos para sua inserção no trabalho, não confundindo com o imediatismo do mercado do trabalho e nem com o vínculo imediato com o trabalho produtivo, mas contemplando o trabalho material e o imaterial, a integralidade das dimensões do ser social. (FRIGOTTO, 2010. ANTUNES, 2009).

² Nos documentos institucionais do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), ao retratar a educação superior e/ou formação superior, utiliza-se Educação Profissional Superior Tecnológica. Assim sendo, no decorrer desta dissertação, usa-se a definição do IFG.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foram definidos os seguintes objetivos específicos: Conhecer a perspectiva de formação nos cursos superiores da Educação Profissional Superior Tecnológica do IFG, considerando sua trajetória no cenário educacional, em especial no estado de Goiás, e descrever as características dos estudantes dos cursos superiores do IFG Campus Uruaçu; conceituar trabalho, relação trabalho e educação e seus fundamentos teóricos, e analisar a percepção dos estudantes dos cursos superiores do IFG Campus Uruaçu acerca das relações de trabalho; identificar e analisar a proposta curricular da Educação Profissional Superior Tecnológica do IFG Campus Uruaçu, concepções de currículo e a percepção dos estudantes sobre o currículo de seu curso superior e o mundo do trabalho.

Sobre o aporte teórico, este estudo conta com as contribuições filosóficas, conceituais e análises críticas de autores que pesquisam trabalho e educação, educação profissional no Brasil e os fundamentos e as concepções dessa modalidade de ensino. São eles: Locke (1994), Gramsci (1989), Marx (1980), Frigotto (2010), Antunes, (2009), Kuenzer (1985), entre outros.

Em Gramsci (1989), a proposta de Escola Unitária que, por meio da integração de conhecimentos técnicos e gerais, proporcionaria uma formação integral do sujeito, pois a educação seria única para todos.

As proposituras de Marx (1980), as quais realizam críticas a uma concepção de trabalho como mera mercadoria de troca e de educação como adestramento para manutenção do capital, nas quais ele defende que a relação entre trabalho e educação deve ser articulada.

Frigotto (2010) que concebe o trabalho como categoria geral, abstrata e histórica, e que tem relação direta com a produção concreta do homem. Para esse autor, a educação deve articular-se ao trabalho, sendo a escola unitária e tecnológica, ancorada nos eixos do trabalho, da ciência e da cultura ao longo da formação dos sujeitos.

Antunes (2009), por sua vez, defende que o trabalho deve ser concebido em seu sentido ontológico, voltado para a humanização do sujeito, tendo, essencialmente, de ser contemplado em seu sentido amplo.

Para Kuenzer (1985), Frigotto (2010), Antunes (2009), o trabalho deve ser compreendido a partir de suas relações sociais. Eles criticam, dessa forma, o dualismo existente entre trabalho manual e trabalho intelectual. De modo que defendem uma relação entre trabalho e educação que promova um ensino articulado e integrado, superando o dualismo educacional existente.

No tocante à pesquisa documental, foram utilizados documentos legais como o Plano de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de Goiás - PDI (2013, 2018), o Documento Base da Educação Profissional (2007), o Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (2009), estudos e pesquisas do Observatório do Mundo do Trabalho (2013), o acervo da história do Campus Uruaçu (2008) e o documento Metodologia e Relatório Consolidado de Estudos e Pesquisas com Subsídios para a Implantação dos campi de Uruaçu, Itumbiara, Luziânia, Formosa, Anápolis e da Extensão do Campus Goiânia em Aparecida de Goiânia do Instituto Federal de Goiás (2009), entre outros.

Quanto à metodologia, a presente pesquisa é de natureza qualitativa, com um estudo de caso do Campus do IFG de Uruaçu, pois parte do princípio de um contexto atual e real. Para Yin (2001, p. 32), um estudo de caso é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos”.

Toda e qualquer investigação necessita de um método de pesquisa adequado. Trata-se, portanto, de um conjunto de ações que norteia a pesquisa. Nesse sentido, um método científico é, pois, o caminho que o cientista percorre para descobrir, investigar e alcançar os seus objetivos. O método ao abranger os procedimentos ordenados e sistematizados que as diversas ciências seguem busca descobrir verdades e leis científicas. Para Severino (2011), não há um método único que possa ser mecanicamente aplicado às diferentes áreas de investigação. Cada ciência, ao determinar o seu campo de investigação, define uma perspectiva própria e um conjunto de objetos e de procedimentos (métodos e técnicas) que lhe permitirá construir uma visão específica da realidade.

Desse modo, assume-se como método a perspectiva crítica, com base no materialismo histórico e dialético, como nas proposituras de Rodrigues (2010), que afirma que esse método é um dos caminhos para se entender a produção da vida social e para solucionar questões acerca da visão de mundo construída e transformada pela contradição e união dos contrários, pela visão do homem. Esse é considerado um ser histórico e social, pelo movimento das relações entre os elementos que compõem a sociedade e que alteram a estrutura global social, e pela compreensão do real que deve partir dos conceitos mais simples para a apreensão da rica totalidade de determinações e abstrações. A seguir, apresentam-se as etapas desta pesquisa.

Etapas da pesquisa

As etapas desta pesquisa serviram para demonstrar o caminho metodológico percorrido, desde a revisão de literatura até os instrumentos adotados para a coleta de dados, no intuito de alcançar a percepção dos sujeitos participantes, com base na estrutura do IFG, acerca da efetiva proposta de formação integral.

Revisão de literatura

A revisão de literatura teve início com a pesquisa em importantes plataformas de trabalhos científicos, com o objetivo de situar o tema na contemporaneidade e nos estudos já elaborados, e visualizar o repertório teórico que o norteia. O resultado dessa revisão foi obtido por meio das seguintes palavras-chave: educação superior profissional, mundo do trabalho, trabalho e educação, política da educação superior profissional, política institucional dos Institutos Federais de Educação de Goiás, inserção e atuação no mundo do trabalho e políticas públicas da educação superior profissional. Seguem, a partir dos Quadros e Tabelas, os dados quantitativos encontrados nesse processo de busca.

A Tabela 1 mostra os dados obtidos com as palavras-chave nas plataformas, sistemas e bibliotecas que armazenam artigos, dissertações e teses, a partir do quantitativo de ocorrências mediante um recorte temporal de cinco anos, de 2013 a 2017. Da totalidade encontrada, a menor quantidade de documentos relevantes se deu pela proximidade com a escolha do método crítico dialético apresentado nas pesquisas encontradas, bem como pela utilização de teóricos atuais que pesquisam a temática. Essa seleção se deu também pela frequência encontrada nesses trabalhos de autores críticos que vêm investigando a relação trabalho e educação e a formação humana no contexto do capital.

Tabela 1 - Pesquisa nas plataformas e bibliotecas no período de 2013 a 2017

Plataforma	Número de ocorrência	Relevantes ao tema
Periódicos da Capes	480	7
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	500	3
Banco de Teses e Dissertações da Plataforma Capes	306	8
Biblioteca da Universidade de Brasília	92	4
Total	1378	22

Fonte: Autora (2018).

A Tabela 1 revela as pesquisas científicas cujas palavras-chave puderam permitir a apreensão do objeto de estudo numa perspectiva horizontal e descritiva. É importante destacar que, em todos os estudos encontrados, por mais que houvesse alguma relevância em seus temas para a presente pesquisa, os principais conteúdos estavam voltados particularmente para a educação profissional de ensino médio, a formação de professores da educação profissional, as práticas docentes na educação profissional, a educação de jovens e adultos, a inclusão na educação profissional, discussões acerca do Enem e pesquisas voltadas para a empregabilidade dos egressos de alguns cursos de áreas específicas.

Não obstante, foram selecionados estudos que discutissem o mundo do trabalho, a educação profissional, a educação superior, o currículo da educação profissional e as políticas educacionais para a Educação Profissional Superior Tecnológica. Os aportes teóricos dos estudos considerados relevantes foram fundamentalmente importantes para subsidiar esta pesquisa nessa mesma perspectiva temática, sempre com o olhar voltado para este objeto de pesquisa, a relação trabalho e educação e o currículo da Educação Profissional Superior Tecnológica do IFG Campus Uruaçu.

A revisão de literatura, ao buscar dados científicos que tratassem da questão da inserção do estudante ao mundo do trabalho e, conseqüentemente, da relação trabalho e educação, se deu nos documentos selecionados a partir de pesquisa realizada em plataformas digitais, como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD, o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, o Portal de Periódicos da Capes, a Plataforma Sucupira, o Scielo e algumas bibliotecas universitárias, como a Biblioteca da Universidade de Brasília e a do Rio Grande do Norte, que

possuem um núcleo de pesquisas sobre Educação e Trabalho. As pesquisas selecionadas estão elencadas nos Quadros 1, 2 e 3:

Quadro 1 - Artigos de periódicos no *Scielo* - (2013 a 2017)

Título	Ano	Instituição
Os Cursos Superiores de Tecnologia no Contexto de Expansão da Educação Superior no Brasil: a retomada da ênfase na Educação Profissional	2013	Artigo – <i>Educação & Sociedade</i> , v. 34, n. 123, p. 407-424, 1 jun. 2013
Apontamentos sobre a expansão na Graduação Tecnológica no Brasil	2016	Artigo – <i>RPGE</i> – Revista on-line de Política e Gestão Educacional, v. 20, n. 3, p. 600-622, 2016.
Expansão da Educação Superior e a Reforma da Rede Federal de Educação Profissional	2015	Artigo – <i>Revista Educação em Questão</i> , Natal, v. 51, n. 37, p. 73-94, jan./abr. 2015.
Expansão da Educação Superior e da Educação Profissional no Brasil: Tensões e Perspectivas	2015	Artigo – <i>Revista Educação em Questão</i> , Natal, v. 51, n. 37, p. 195-223, jan./abr. 2015.
Educação Superior: Processos Motivacionais Estudantis para a evasão e a permanência	2014	Artigo – <i>RBPAE</i> , v. 33, n. 1, p. 73-94, jan./abr. 2017.
Educação Superior Brasileira: caracterização dos concluintes e sua percepção sobre a formação	2015	Artigo – <i>Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación Eissn</i> , v. extra, n. 14, p. 2386-7418, 2015.
A Educação Superior à luz da produção do conhecimento: o contexto emergente dos Institutos Federais/Brasil	2017	Artigo – <i>Revista Internacional de Educação Superior</i> , Campinas-SP, v. 3, n. 1, p. 167-185, abr. 2017.

Fonte: Autora (2018).

Quadro 2 – Dissertações em bibliotecas de IES e no Catálogo da Capes - (2013 a 2017)

Título	Ano	Instituição
A Política de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil Contemporâneo: novos marcos para antigas práticas de (con)formação da classe trabalhadora	2013	Dissertação – Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Repositório: Rede Sirius
Ensino Médio Integrado na Rede Faetec: do tecnicismo a uma nova concepção de educação profissional?	2016	Dissertação – Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Repositório: Rede Sirius
A Profissionalidade do Bacharel Docente da Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro-Campus Paracatu	2015	Dissertação (mestrado) —Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Departamento de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica.
Trajetórias educacionais bem-sucedidas: o reverso da evasão	2015	Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Departamento de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação.
Gestão institucional e evasão escolar no contexto de criação e expansão dos Institutos Federais	2015	Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Departamento de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica.
A expansão da rede de educação profissional, científica e tecnológica: implicações nas relações e condições de trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás	2014	Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.
A formação para o trabalho em Cursos Superiores de Tecnologia: uma análise a partir da perspectiva da ontologia do ser social marxiana	2014	Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
Entre o trabalho e as aspirações à empregabilidade: interlocuções com estudantes universitários após o estágio em curso técnico	2013	Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituição de Ensino: Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria. Repositório: Biblioteca Central.

Fonte: Autora (2018).

Quadro 3 – Teses em bibliotecas de IES e no Catálogo da Capes - (2013 a 2017)

Título	Ano	Instituição
A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica no Contexto das Políticas de Educação Superior: As Particularidades do IF Goiano – Campus Urutaí.	2016	Tese (Doutorado em Educação Escolar) — Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara). Repositório: Unesp
Educação por Competências na Formação Profissional: um desafio para cursos superiores de tecnologia do SENAC-RS	2016	Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Repositório: PUCRS
O Ensino Médio Integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense: perspectivas contra-hegemônicas num campo em disputas	2014	Tese – Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana Instituição de Ensino: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro Repositório: Banco de Teses – PPFH
Escolha e inserção profissional: estudo de caso de estudantes universitários	2016	Tese – Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí Repositório: Univali
Ingressar na UFRN: trajetórias escolares e universitárias de estudantes egressos da educação básica da rede pública	2013	Tese – Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Repositório: Biblioteca Central Zila Mamede – UFRN
Formação profissional para o mundo do trabalho: uma travessia em construção?	2016	Tese – Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. Repositório: UFRN
Políticas de Educação Profissional e Desenvolvimento Regional: o papel dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia na Região Integrada de Desenvolvimento Econômico do Distrito Federal e Entorno RIDE-DF	2017	Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Fonte: Autora (2018).

A partir dos dados dispostos nos Quadros 1, 2 e 3, três pesquisas chamaram mais atenção: 1) *A expansão da rede e educação profissional, científica e tecnológica: implicações nas relações e condições de trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás* – Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, desenvolvida por Sandra Lúcia Gonçalves; 2) *A formação para o trabalho em Cursos Superiores de Tecnologia: uma análise a partir da perspectiva da*

ontologia do ser social marxiana – Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, desenvolvida por Luciana Amaral Praxedes; 3) *Formação Profissional para o Mundo do Trabalho: uma travessia em construção?* – Tese de Doutorado em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, desenvolvida por Maria das Graças Baracho. Essas pesquisas analisam o processo de formação para o mundo do trabalho nas localidades onde se encontram os cursos, traçam seu avanço histórico numa perspectiva de formação humana integral em contraponto à forma como a educação e o trabalho se apresentam na sociedade capitalista, apenas para manutenção do capital.

A partir dos estudos encontrados com a mesma temática e, por vezes, com o mesmo objeto desta dissertação, a relação trabalho e educação e o currículo da Educação Profissional Superior Tecnológica do IFG Campus Uruaçu, chega-se à concepção teórica desta pesquisa, fundamentada em estudos de Marx (1980), Gramsci (1989), Locke (1994), Frigotto (2010, 2009, 2005), Ramos (2014 e 2011), Saviani (2007), Antunes (2009) e Ciavatta (2015). Isso porque esses autores apresentam discussões e teses acerca do trabalho, do currículo e formação integral, da educação profissional no Brasil e a relação existente entre trabalho e educação e suas implicações.

Outros autores e pesquisadores foram agregados nesta investigação, conforme o percurso do estudo, por exigir novas leituras em sua construção. Portanto, a revisão de literatura permitiu a seleção da bibliografia pertinente a esta investigação.

Análise documental

A análise documental permitiu identificar informações factuais a partir de questões norteadoras (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), o que justifica a nossa opção por essa técnica de coleta de dados. Os documentos contemplados foram o PDI do IFG (2012-2016, 2019-2023), o Documento Base da Educação Profissional (2007), o Estatuto do IFG (2013), os Projetos Pedagógicos dos Cursos Licenciatura em Química (2008) e Bacharelado em Engenharia Civil (2015), entre outros encontrados no sítio eletrônico do IFG. Isso porque eles apresentam suas políticas de ensino para os cursos superiores, suas concepções de formação, bem como a

caracterização esperada do egresso desses cursos, o que se tornou fundamental para nossa pesquisa.

Nesse sentido, foram relevantes informações em documentos que tratassem da trajetória da relação trabalho e educação no Brasil; do currículo da educação profissional; da história e caracterização da implantação dos Institutos Federais de Educação em Goiás, e no caso específico do IFG Campus Uruaçu, com sua política institucional, seus cursos e as justificativas para suas implementações no município, em especial os cursos de Bacharelado em Engenharia Civil e Licenciatura em Química, que formam a base nuclear deste estudo.

Para a análise documental, foram consideradas as etapas descritas por Minayo (1994): pré-análise, exploração do material e interpretação. A pré-análise é o momento em que se faz o levantamento e a seleção dos documentos que serão pesquisados; a exploração consiste na definição de categorias para explorar o material por meio de uma descrição analítica aprofundada e orientada pelo referencial teórico, o qual poderá ou não possibilitar interpretações e inferências; já a interpretação é a etapa na qual os resultados serão condensados e destacados para análise crítica e reflexiva.

De acordo com Yin (2001), para evitar acúmulo de documentos, deve-se realizar uma leitura minuciosa dos documentos que fazem parte do arcabouço documental e, em seguida, separar as partes mais importantes ou que são relevantes para a pesquisa. Portanto, os documentos selecionados foram: o Documento Base da Educação Profissional (2007), o PDI (2013) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos pesquisados (2008, 2015), entre outros. Cabe ressaltar que a história social ampliou consideravelmente a noção de “documento”, conforme observa Cellard (2005), “[...] tudo o que é vestígio do passado, tudo que serve de testemunho, é considerado como documento ou ‘fonte’, como é mais comum dizer atualmente” (*Ibid.*, p. 296), indo muito além do registro escrito, produzido institucionalmente.

Pesquisa de campo

A pesquisa de campo ocorreu a partir da coleta de dados junto aos sujeitos envolvidos, com uso de questionário seguido de entrevista semiestruturada. Nesta pesquisa, foram considerados sujeitos os estudantes dos últimos períodos dos cursos superiores de Licenciatura

em Química e Bacharelado em Engenharia Civil do IFG Campus Uruaçu, por serem os que estão mais próximos da relação trabalho e educação.

Sujeitos da pesquisa

A opção foi entrevistar os discentes³ de dois cursos do IFG Campus Uruaçu, Bacharelado em Engenharia Civil e Licenciatura em Química, o que somou 27 estudantes dos períodos finais dos cursos, uma vez que esses estavam mais próximos da inserção e atuação no mundo do trabalho, ou seja, da relação trabalho e educação. O IFG Campus Uruaçu oferta três cursos de nível superior, sendo Bacharelado em Engenharia Civil, Licenciatura em Química e Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Na presente pesquisa, optou-se apenas pelos dois cursos citados anteriormente: Bacharelado em Engenharia Civil e Licenciatura em Química, pois no segundo semestre do ano de 2018 apenas esses dois possuíam estudantes com os critérios que se precisava para alcançar os objetivos da pesquisa: estarem cursando os períodos finais do curso e que já tivessem finalizado ou finalizando o estágio supervisionado, pois já estariam ou não vivenciando as questões acerca da relação trabalho e educação. Por isso, no curso Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, naquele período, não foi possível encontrar estudantes que atendessem aos requisitos.

Na apresentação dos dados empíricos, serão utilizadas as siglas EC para os sujeitos do curso de Bacharelado em Engenharia Civil e LQ para os do curso de Licenciatura em Química. Esse grupo foi composto por 27 estudantes, sendo 21 de EC (84% de um total de 25), que se esquadravam nos requisitos que se precisava para pesquisa e 6 de LQ (66,6% de um total de 9). Desse grupo, apenas 12 concordaram em agendar uma data posterior para participar da entrevista, sendo 7 de EC e 5 de LQ. As entrevistas foram realizadas em datas e horários distintos, conforme a disponibilidade de cada um.

Instrumentos da pesquisa

³ Nesta pesquisa, optou-se por utilizar apenas a percepção dos estudantes acerca de sua formação para o mundo do trabalho. Por isso, eles se configuraram como sujeitos colaboradores por estarem cursando o último período de seus cursos superiores e por estarem vivenciando as questões que envolvem as relações com o mundo do trabalho. Assim sendo, as contribuições de outros sujeitos que poderiam ser agregadas, como a dos docentes, foram deixadas para uma pesquisa futura, pois serão de grande relevância posteriormente. Assim, nesta dissertação, trabalha-se com as contribuições dos discentes.

Dois instrumentos foram utilizados na realização desta pesquisa. Então, o primeiro foi um questionário⁴ entregue a todos os 27 sujeitos colaboradores, com questões abertas e fechadas⁵, aplicado aos estudantes regularmente matriculados nos períodos finais dos cursos em análise nesta pesquisa (Bacharelado em Engenharia Civil – 10º período em 2018 e Licenciatura em Química – 8º período em 2018), no intuito de mapear, de forma geral e inicial, a percepção dos estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG sobre trabalho, currículo e sua formação para o mundo do trabalho durante a educação superior. Portanto, o uso do questionário justifica-se pelo fato de esse instrumento ser, conforme Gil (2008), composto por questões que são aplicadas às pessoas com o objetivo de adquirir informações referentes ao objeto de estudo, como: conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, expectativas, interesses, aspirações, temores, comportamentos presente ou passado. O questionário pode ser enviado e aplicado para um número significativo de estudantes, num espaço de tempo considerado curto, fornecendo à pesquisadora dados para iniciar a descrição do objeto da pesquisa.

Em seguida, utilizou-se o segundo instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada, em dezembro de 2018, com os 12 estudantes: 7 de EC e 5 de LQ. Para André (1995, p. 28), “as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados”. Sendo assim, recorreu-se a um roteiro de perguntas cujo objetivo foi obter informações específicas sobre o tema de pesquisa com base no acadêmico dessa instituição.

Na entrevista semiestruturada, segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 106), “não existe rigidez de roteiro; o investigador pode explorar mais amplamente algumas questões, tem mais liberdade para desenvolver a entrevista em qualquer direção. Em geral, as perguntas são abertas”. Nesta pesquisa, as perguntas foram feitas com uma linguagem clara, simples e objetiva, para que o estudante pudesse responder ao que estava sendo investigado.

⁴ Os questionários foram aplicados após a pesquisa ser aprovada pelo Comitê de Ética da UEG. Essa aprovação ocorreu em 6 de dezembro de 2018. No mesmo mês da aprovação, foram aplicados os questionários e realizadas as entrevistas, com datas e horários agendados com os estudantes. A coleta de dados junto aos sujeitos ocorreu nas instalações do IFG Campus Uruaçu.

⁵ O questionário utilizado está no Apêndice B da dissertação.

Segundo Gil (2008, p. 126), é necessário um cuidado especial na elaboração das perguntas, como: uma formulação das questões de maneira clara, concreta e precisa; a pergunta deve possibilitar uma única interpretação; e as perguntas devem tratar de uma única ideia.

As entrevistas abordaram questões que envolviam a percepção acerca das relações de trabalho, do currículo, a política do IFG e a formação integral para inserção e atuação do estudante ao mundo do trabalho, ou seja, a percepção dele acerca do trabalho e do currículo na Educação Profissional Superior Tecnológica do IFG. As entrevistas foram registradas por meio de gravação em áudio e por anotações da pesquisadora.

Análise empírica e interpretativa dos dados

A partir da coleta, analisaram-se os dados, ainda que os processos de coleta e análise tivessem sido feitos de forma simultânea durante esta pesquisa, tendo como foco as dimensões delineadas: organização e preparação dos dados da análise; leitura atenta de todos os dados coletados para análise posterior. A análise, a interpretação e a apresentação de resultados foram, portanto, realizados sob a ótica qualitativa, através da descrição dos sujeitos, identificação de padrões e organização das respostas em categorias similares. Nesse sentido, Prodanov e Freitas (2013, p. 112) afirmam: “A análise e a interpretação desenvolvem-se a partir das evidências observadas, de acordo com a metodologia, com relações feitas através do referencial teórico e complementadas com o posicionamento do pesquisador”.

Sobre a técnica, utilizou-se a triangulação de dados, por ter como objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco de estudo. Considerando os referidos pressupostos da análise empírico-interpretativa proposta por Triviños (1987), analisaram-se os dados coletados, que representaram o caminho percorrido na busca de conhecê-los com mais profundidade, por meio de vários ângulos, para assim poder analisar, interpretar e explicá-los.

No tocante à estrutura textual, este estudo apresenta-se, além dessa introdução e das considerações finais, em três capítulos organizados, inicialmente, pela discussão teórica, documental e pela discussão dos resultados, incluindo os dados empíricos gerados e tratados acerca da percepção dos sujeitos colaboradores da pesquisa.

O primeiro capítulo apresenta um recorte histórico da Educação Profissional no Brasil, o contexto dessa modalidade de educação no estado de Goiás e a implantação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG); os documentos institucionais do IFG, em específico o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), o histórico da implantação do IFG Campus Uruaçu e os dados empíricos que trazem a caracterização dos estudantes. Sendo eles dos cursos de Bacharelado em Engenharia Civil e Licenciatura em Química, um total de 27 estudantes que aceitaram participar, de forma voluntária, respondendo ao questionário. Para a entrevista, foram selecionados 12 estudantes (44,5%) do total (27), sendo 7 de EC e 5 de LQ, que ingressaram nos anos de 2012, 2013, 2014 e 2015. Um total de 19 do gênero⁶ feminino e 8 do gênero masculino.

O segundo capítulo traz a concepção de trabalho a partir da tese de Locke (1994). Também as análises de Marx (1980) e Gramsci (1989), e a análise crítica dos fundamentos para formação humana, integral e omnilateral, contemplada nos documentos e nas orientações da Educação Profissional. Sobre a parte documental, traz o Documento Base da Educação Profissional (2007), a Lei que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008. O capítulo traz ainda a análise da percepção dos estudantes em relação às relações de trabalho, por meio de suas expectativas, motivação e objetivos quanto à sua formação para o trabalho futuro, bem como a percepção acerca das relações que envolvem o mundo do trabalho.

O terceiro capítulo aborda algumas concepções de currículo e a proposta curricular para educação profissional técnica e tecnológica, a análise dos Projetos Pedagógicos (PPC) dos cursos analisados e o olhar do estudante acerca do currículo de seu curso superior, com sua percepção no que tange à relação entre o currículo do curso e o mundo do trabalho, as dificuldades para ingressar na área de formação, as atividades fundamentais durante o estágio supervisionado, e a efetividade dessa formação integral.

⁶ Utiliza-se o termo gênero, pois nos sistemas do IFG é colocado dessa forma. Optou-se então por seguir a mesma nomenclatura.

1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL E A POLÍTICA INSTITUCIONAL DO IFG: O PDI E A CARACTERIZAÇÃO DOS ESTUDANTES DOS CURSOS SUPERIORES DO IFG CAMPUS URUAAÇU

Este capítulo apresenta uma contextualização da Educação Profissional com o objetivo de conhecer a perspectiva de formação nos cursos superiores da Educação Profissional Superior Tecnológica do IFG, considerando sua trajetória no cenário educacional, em especial no estado de Goiás. Complementa-se com a discussão sobre a caracterização dos estudantes dos cursos superiores do IFG Campus Uruaçu. Para isso, fez-se um recorte histórico dessa modalidade de educação que compreende as décadas anteriores aos anos 1980, a década de 1980 e 1990 e os anos 2000. Apresenta ainda o histórico da implantação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) Campus Uruaçu até os dias atuais em 2019 com a discussão do seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), documento norteador de sua política institucional, e a caracterização do estudante dos cursos superiores desse campus.

1.1 Contextualização da Educação Profissional

A Educação Profissional se ancora em um ensino que, historicamente, foi posto como assistencialista e voltado apenas para a classe trabalhadora. Em 1909, foram criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices para aqueles que não tivessem condições de estudar e se qualificar. Mais tarde, essas escolas deram origem aos Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica (CEFET) em 1978 e 100 anos depois temos os Institutos Federais de Educação em 2008:

O surgimento das Escolas de Aprendizes Artífices foi estabelecido pelo Decreto nº. 7.566 em 1909, com o objetivo de atender a população desfavorecida. Esse é um marco importante na construção da rede pública de Educação Profissional no Brasil, pois define a Educação Profissional marcada pela divisão das classes sociais (SILVA; ROMANOWSKI, 2015, p. 12).

Sobre a questão do trabalho no Brasil, o livro *O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata*⁷ (CUNHA, 2000) aborda a preparação para o trabalho desde o período do Brasil Colônia até o início do século XXI. O autor afirma que a educação agrícola, mesmo sendo a base da economia em meados de 1900, não foi o que influenciou a educação profissional e nem a Escola de Aprendizes Artífices (1909), no governo Nilo Peçanha, mas sim a importação de bens de capital, fundamentais para o aumento da produtividade, com objetivo principal de aumentar a receita tributária para o governo, pois com a industrialização houve o aumento de empresas têxteis, fábricas e oficinas, sendo elas de diversos ramos: artigos de couro, sabão, têxteis, vestuário, cerveja, fundição, vidro, dentre outros. A partir dessa escola, Escola de Aprendizes Artífices (1909), posteriormente, em 1940, criaram-se os centros de formação do Senai e pouco depois as escolas técnicas da rede federal em 1942. O autor aborda, nessa primeira obra, a história de educação do Brasil, em específico a Educação Profissional. Ele faz um traçado histórico que trata da questão do trabalho e principalmente do trabalho escravo e de relações sociais de produção.

Na obra de Cunha (2000), ele descreve categorias que abordam as raízes da relação trabalho e educação no Brasil desde sua origem, como trabalho, organização social do trabalho, educação, atividades produtivas e instituições. Essa análise que tratam da história da educação no Brasil, no caso de Cunha (2000), ele defende que “os historiadores da educação brasileira se preocupam, principalmente, com o ensino que se destina às elites políticas e ao trabalho intelectual, deixando o trabalho manual em segundo plano” (*Ibid.*, p. 1-2).

Mészáros (2005), faz um importante crítica com relação às mudanças sob certas “limitações, apriorísticas e prejudgadas”, pois nesse sistema elas não podem, de modo algum, mudar a regra geral. O que se tem como certo para o sistema hegemônico de um determinado sistema de reprodução é que são admissíveis apenas as mudanças que têm o “único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo” (*Ibid.*, p. 26), é claro que estando prioritariamente “em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global” (*Idem*).

⁷ Esse livro é o primeiro de uma trilogia que apresenta concepções e o desenvolvimento da história da educação profissional no Brasil. Os outros livros são *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização* (2000) e *O ensino profissional na irradiação do industrialismo* (2000).

O que se percebe são programas, projetos e reformas educacionais que devem seguir um planejamento que já esteja estabelecido pelo sistema e pela lógica global, modelo esse que segmenta e divide a sociedade e a coloca num patamar linear de pensamento descontextualizado.

Em contraponto a isso, e levando em consideração uma educação num mundo que não é linear, mas sim contextualizado, “qualquer projeto educacional, independente da área e do nível ao qual se destina ou da clientela a ser beneficiada, requer clareza epistemológica a respeito de como ocorre o processo de construção do conhecimento e a aprendizagem” (MORAES, 2003, p. 17).

O que se anseia é uma educação que possa romper com as barreiras do neoliberalismo como projeto hegemônico do nosso país, que tem levado o sistema educacional para uma esfera mercadológica, e que a educação superior tenha como objetivo a formação de sujeitos críticos que reflitam sobre seu papel em sua comunidade/sociedade.

1.1.1 *Educação profissional e o contexto anterior à década de 1980*

O entendimento da educação profissional no Brasil passa por alguns esclarecimentos sobre o contexto econômico ainda no período colonial, quando os portugueses chegaram aqui e iniciaram o processo de exploração, período compreendido entre os anos de 1500 e 1822. No Brasil Colônia (1500-1822), nas relações estabelecidas no sistema produtivo escravocrata, o trabalho dos índios e negros provenientes da África era utilizado principalmente na produção açucareira, que exigia poucas habilidades profissionais.

Segundo Manfredi (2002), nesse período, os conhecimentos técnicos necessários para a execução das atividades ligadas à produção açucareira limitavam-se à transmissão realizada no próprio ambiente de trabalho e não havia um conjunto de conhecimentos sistematizados para a educação profissional dos trabalhadores.

Nesse período colonial, destacam-se três fases principais da educação no Brasil: a primeira fase compreende a educação ministrada pelos jesuítas; na segunda fase, destacam-se as reformas do Marquês de Pombal em 1759; e encerrando o período colonial, a fase em que D. João VI e sua família vieram para o Brasil.

Na primeira fase, destacou-se o ensino ministrado pelos jesuítas, cujo objetivo principal

era a conversão dos colonos. No entanto, através do ensino rudimentar relacionado à cultura geral, eles acabaram por transmitir alguns conhecimentos sem preocupação com a formação profissional, uma vez que as atividades econômicas eram simples e não exigiam conhecimentos mais específicos.

Entre os cursos oferecidos pelos jesuítas, destacava-se a educação elementar para os silvícolas e colonos brancos, educação média para os homens da classe dominante. Não havia escolas e o ensino era ministrado nas próprias residências dos jesuítas, onde se fixaram os primeiros centros de formação profissional para os artesãos e outros ofícios ligados à carpintaria, ferraria, construção de edifícios, embarcações, pintura, produção de tijolos, medicamentos, fiação e tecelagens (MANFREDI, 2002).

A partir de 1759, os jesuítas foram expulsos e impedidos de ministrar o ensino para os colonos, inaugurando assim a segunda fase da educação brasileira, conhecida como Reforma Pombalina. Nesse período, ocorreram poucas mudanças no processo de ensino brasileiro, inclusive no que diz respeito à educação profissional. Mais de uma década se passou até que o Estado passasse a se responsabilizar pelo ensino através da indicação de pessoas leigas, geralmente filhos de colonos alfabetizados pelos próprios jesuítas, e sem nenhum treinamento didático-pedagógico.

A terceira fase teve início com a chegada da Corte Portuguesa. A partir de então, as primeiras instituições de ensino criadas no Brasil foram as de ensino superior, destinadas à formação de profissionais para o Exército e gestão do Estado. Soares (2003) destaca que, com a chegada da família real, a educação profissional começou a ser oferecida com uma característica compensatória:

O ensino técnico profissional no Brasil tem sua história marcada por uma concepção dualista/separatista que remonta ao Império, onde aos cegos, surdos e aleijados, num primeiro momento, incorporando-se depois os menores carentes, era destinado um ensino profissionalizante, com o sentido de ofertar-lhes, como uma benesse do Estado, uma possibilidade de inclusão à força de trabalho (SOARES, 2003, p. 22).

Destacam-se, neste período, a criação, no Rio de Janeiro, da Academia de Marinha e as Cadeiras de Anatomia e Cirurgia (1808); a Academia Real Militar (1810); o curso de Agricultura (1814); o curso de Desenho Técnico (1818); a Academia de Artes (1820); e a

criação do Colégio Pedro II, visando à manutenção do curso secundário para que os estudantes pudessem dar prosseguimento ao ensino superior. Desse modo, “A educação profissional era ministrada nas academias militares do Exército e Marinha, em instituições particulares sem fins lucrativos e nos Liceus de Artes e Ofícios e destinada aos menos favorecidos e excluídos da sociedade, como os órfãos, os abandonados e desvalidos” (MANFREDI, 2002, p. 74).

A independência do Brasil em 1822 exigiu a reformulação do sistema educacional no país. Porém, a promulgação da Constituição Federal em 1824 não trouxe novidades e preservou a mentalidade conservadora colonial, destinando um tipo de formação para os pobres e outro para a elite.

Segundo Saviani (2010), o modo de produção nos primeiros anos do Brasil independente teve um impulso com o início da urbanização e industrialização, passando a exigir a formação de mão de obra especializada para ocupar os postos de trabalho criados na indústria, ainda que de forma incipiente.

Em relação ao sistema de ensino, houve um direcionamento para a democratização da educação primária, tornando-o público, gratuito e laico, mas pouca preocupação com o ensino profissionalizante, uma vez que havia escassez de professores e número insuficiente de escolas para todos os brasileiros, o que se constituiu um impedimento para que grande parte da população tivesse acesso ao ensino. Com a exclusão dos mais pobres, apenas a elite teve acesso às escolas. Desse modo, a maioria da população, sem recursos financeiros, também foi excluída da participação política e passou a viver em subúrbios, explorada pelo sistema de produção capitalista, vendendo sua mão de obra pouco qualificada às indústrias e sem condições de acesso aos bens de consumo produzidos nas fábricas.

Mesmo com a tentativa de várias reformas no processo educativo brasileiro, as mudanças implementadas na Primeira República em relação ao ensino não obtiveram êxito, pois não conseguiram atender de forma plena à demanda social por educação e tampouco à formação da mão de obra que pudesse acompanhar a economia em transformação verificada no país.

Em 1909, as Escolas de Aprendizes e Artífices, criadas em 19 estados, foram transformadas em escolas industriais técnicas, conforme Decreto n.º 4.127 de 1942, com oferta de formação profissional. A partir disso, o ensino passou a ser oferecido na modalidade de nível médio, mas não deixando de ter como principais objetivos a formação dos filhos de indivíduos

menos favorecidos economicamente e que necessitavam ingressar no mercado de trabalho precocemente para ajudar seus familiares. É preciso destacar ainda que, nessa época, surgiu pela primeira vez a proposta de formação de professores para atuar na educação profissional.

Kuenzer (2007) afirmou que a formação profissional sob a responsabilidade do Estado passou a ser oferecida nas Escolas de Aprendizes e Artífices, ofertada em vários estados, com o ensino profissional primário gratuito como objetivo. No entanto, esse ensino continuou ideologicamente voltado para um assistencialismo aos mais pobres, pois apenas estudantes de no mínimo 10 e no máximo 13 anos poderiam ser matriculados. Destaca-se que a rede de Escolas de Aprendizes e Artífices não atingiu seus objetivos, uma vez que essas escolas estavam instaladas em prédios inadequados; as oficinas apresentavam-se em precárias condições de funcionamento e havia déficit de professores especializados: “Desta feita, o ensino profissional reduzia-se ao conhecimento empírico, uma vez que os mestres de ofícios se originavam das fábricas e das oficinas, faltando-lhes conhecimento teórico relativo aos cursos oferecidos” (*Ibid.*, p. 52).

Além disso, foi verificado que, nessas escolas, o número de evasão era alto, pois grande parte dos estudantes abandonava o curso assim que dominava os conhecimentos mínimos para trabalhar nas fábricas e oficinas. Mesmo assim, segundo Kuenzer (2007), as Escolas de Aprendizes e Artífices foram consideradas as precursoras da Rede de Escolas Técnicas no Brasil.

Sobre a educação profissional, Saviani (2010) afirma que a economia brasileira, até a década de 1930, foi marcada pela produção agrícola e exigia uma mão de obra menos qualificada. Após a Revolução de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, teve início o processo de mecanização e automação agrícola, exigindo novos conhecimentos e habilidades do trabalhador.

As Leis Orgânicas da Educação Nacional, promulgadas entre 1942 e 1946, tinham uma proposta de ensino secundário que era destinado à formação da elite, enquanto o ensino profissional destinava-se às camadas mais pobres da população. Por isso, para Saviani (2010), o período entre 1930 e 1945, no Brasil, foi caracterizado por um modelo de educação profissional com o propósito de formar mão de obra para a sociedade urbana e industrial que estava se iniciando e exigia trabalhadores qualificados. Daí uma importante reforma foi implementada a partir de 1942, denominada Reforma Capanema, na Terceira República,

também denominada Estado Novo, contexto de governo de Getúlio Vargas, quando foram criados diversos cursos profissionalizantes para que pudessem suprir a demanda de vagas nas mais diversas áreas da economia, sem que esses mesmos cursos habilitassem para o ingresso no ensino superior. Portanto, esses primeiros cursos profissionalizantes foram destinados àqueles que não visavam dar continuidade aos estudos, destinados aos jovens menos favorecidos social e economicamente.

O ensino profissional só foi equiparado de fato ao ensino médio a partir da década de 1960, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.º 4.024/61 (BRASIL, 1961), na República Populista durante o governo de Jânio Quadros, abrindo a possibilidade para os estudantes dos cursos profissionais se transferirem para o secundário e, logo após, ingressarem no ensino superior.

A partir de 1968, em meio à ditadura militar com Artur da Costa e Silva à frente do governo do país, as Escolas Técnicas e Industriais Federais foram extintas e surgiram em seu lugar as Escolas Técnicas Federais (EFET).

A partir de 1971, sob o comando de Emílio Garrastazu Médici, o governo militar instaurado no país pretendeu uma reforma na educação básica na tentativa de estruturar um ensino de nível médio que fosse considerado como profissionalizante e universal através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.º 5.692/1971, a profissionalização era compulsória no ensino de 2.º grau. Desse modo, o artigo 5 dessa lei estabelece:

§ 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:

[...]

b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

§ 2.º A parte de formação especial de currículo:

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;

b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periodicamente renovados. (BRASIL, 1971, p. 2).

Por mais que fosse universal e gratuita, a profissionalização era compulsória. Nesse sentido, Kuenzer (1992, p. 18) afirma que o seu objetivo era “[...] articulação entre educação e

trabalho nos moldes da Teoria do Capital Humano⁸, expressa na proposta de unificação através da obrigatoriedade da qualificação profissional”. Por isso, a autora ainda afirma que a educação passou a ser concebida “[...] como instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da força de trabalho, de que decorreria a maximização da produção e a redistribuição da renda” (*Ibid.*, p. 42-43). Essa profissionalização aligeirada e limitada é analisada por Freitag (1986, p. 87) como uma forma de assegurar e “[...] conter o enorme afluxo às universidades, retendo o aluno antes de chegar à universidade e encaminhando-o logo para o mercado de trabalho”, ou seja, para esse sujeito só lhe restavam os empregos de menor prestígio social.

Em 1978, com João Figueiredo na presidência da República, foram criados os primeiros Centros Federais de Educação Tecnológica, denominados de CEFET. A mesma Lei n.º 6.545/1978, que criou os CEFET, também definiu a oferta de complementação pedagógica na modalidade de bacharéis para professores que pretendessem atuar na educação profissional.

Só houve a extinção da profissionalização compulsória em 1982, com a Lei n.º 7.044/1982, que restabelece a formação geral básica e secundariza a formação específica. Em seu art. 76, a lei define que a preparação para o trabalho “[...] poderia ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1982). Assim, a formação profissional seria ofertada por instituições específicas e somente faria parte da rede regular de ensino apenas nos espaços e sistemas para esse fim.

1.1.2 *Educação profissional e o contexto das décadas de 1980 e 1990*

A década de 1980, ainda sob o comando do governo de João Figueiredo no país, foi marcada por um período de recessão econômica no Brasil e, conseqüentemente, nos modos de produção e processo educativo profissionalizante.

Nesse aspecto, os processos de reestruturação da economia brasileira foram caracterizados por exigência das agências e organismos internacionais, como, por exemplo, o Banco Mundial, o que também influenciou as reformas educacionais. Conforme Silva (2014,

⁸ A “Teoria do Capital Humano articula trabalho e educação para o desenvolvimento econômico dos países e dos indivíduos, ganhando nova configuração e jogando sobre a educação o peso da responsabilidade pela ‘solução’ dos problemas gerados pelo capital” (FRERES; GOMES; BARBOSA, 2015, p. 75).

p. 68), para se compreender o desenvolvimento de um país, é preciso partir “do princípio que as teorias econômicas estão articuladas com os vieses social e político”. Portanto, na esteira das mudanças institucionais têm-se as reformas educativas, que passam a exigir dos trabalhadores maior responsabilidade, autonomia, flexibilidade, competências e habilidades específicas que contemplem a sua formação profissional para alcançar o processo produtivo.

Em relação ao ensino profissionalizante, houve um retrocesso com o Decreto n.º 2.208/1997, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), contrário à expansão da rede federal de educação, que propôs a separação entre o ensino profissional técnico de nível médio e o ensino médio regular.

Dessa forma, a educação profissional abarcou diferentes níveis sem progressão obrigatória, ou seja, foi criado um nível básico com duração variável independentemente da escolaridade do estudante, sem uma regulamentação curricular, diferente do nível técnico destinado aos estudantes matriculados ou egressos do ensino médio. E ainda foi criado um ensino tecnológico, correspondente ao nível superior, destinado aos estudantes egressos do ensino médio ou técnico.

Em atendimento ao artigo 214 da Constituição Federal de 1988, o governo federal formula o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010), visando à melhoria na qualidade de ensino em todos os níveis e modalidades e à redução das desigualdades sociais regionais e locais. Este PNE valorizou a expansão dos cursos profissionalizantes em instituições privadas, mas com quase ou nenhum investimento na rede de ensino profissional federal.

Nesse contexto de “reestruturação produtiva, a proposta é pensar uma nova economia, um novo ensino e perspectivas políticas” (SILVA, 2014, p. 30). Pois, para Silva (2014), nesse cenário de reestruturação produtiva tem sido repensada a produtividade e, portanto, as instituições como a universidade e a empresa precisam se adaptar para serem capazes de responder às diferentes e mutáveis demandas locais, regionais e mundiais.

Portanto, inicia-se uma nova fase no ensino profissionalizante no país, registrando um aumento nos cursos profissionalizantes, sobretudo aqueles ministrados nas Escolas Técnicas Federais (CEFET), considerados de alta qualidade e com profissionais absorvidos pelas empresas privadas e estatais.

Conforme Saviani (2010), o número de matriculados nos cursos profissionalizantes aumentou consideravelmente e colocou à disposição do mercado de trabalho milhares de

profissionais até atingir a saturação decorrente do processo de recessão verificado a partir da década de 1980.

Frigotto (2007) esclarece que, a partir de 1993, houve importantes alterações nos objetivos dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), mas se manteve a formação dos professores para os cursos profissionalizantes restrita à complementação pedagógica. Outro destaque dado por esse autor é que somente a partir de 1997, através do Decreto n.º 2.406, foi oportunizada a possibilidade de oferta de cursos de licenciatura para as disciplinas científicas e tecnológicas do ensino médio e posteriormente, ou seja, com o Decreto n.º 3.462/2000, os Cefet passaram a ofertar os cursos de licenciatura, especialmente na área de exatas, priorizando os cursos de Química, Matemática e Física.

É possível concluir que, inicialmente, a rede federal de educação profissional tinha como objetivo formar os professores para atuação em suas próprias instituições, mas que na atualidade assumiu o objetivo de formar docentes para atuação na educação básica, especialmente nas áreas de maior carência do ensino médio.

Frigotto (2007) também destaca a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei n.º 9394/1996, que destinou um espaço específico para a educação profissional em relação à educação básica, com a proposta de que a educação profissional fosse desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho:

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

I – De formação inicial e continuada ou qualificação profissional;

II – De educação profissional técnica de nível médio;

III – De Educação Profissional Superior Tecnológica de graduação e pós-graduação.

[...]

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos.

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade,

condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, 1996).

Logo após as mudanças proferidas no ensino profissional pela LDBEN, Lei n.º 9.394/1996, através do Decreto n.º 2.208/1997, outras mudanças foram implementadas na estrutura da educação profissional, visto que o artigo 3º cria: a) o nível básico, destinado à qualificação, requalificação e profissionalização de trabalhadores, independentemente de sua escolaridade; b) o nível técnico, destinado à habilitação profissional para egressos do ensino médio; e c) o nível tecnológico, correspondente ao nível superior, destinado aos estudantes oriundos do ensino médio técnico. Com isso, esse ramo da educação passou a integrar as diferentes formas de ensino voltadas para o trabalho com o objetivo de atender os estudantes matriculados ou egressos do ensino básico, do nível superior e trabalhadores em geral.

Porém, Frigotto (2007) faz críticas a esse modelo de educação profissional, pois o considera uma estrutura dualista e segmentada de ensino, dissociada da educação básica, provocando um aligeiramento na formação dos estudantes, que se caracteriza por uma formação superficial, sobretudo dos jovens e adultos trabalhadores.

A partir de 2004, durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), visando a correções de distorções na educação profissional causadas pelo Decreto n.º 2.208/1997, essa modalidade de educação de nível médio passou a ser regulada pelo Decreto n.º 5.154/2004. Esse decreto manteve as ofertas de cursos técnicos nas modalidades concomitante e subsequente criadas pelo decreto anterior e trouxe a possibilidade de integração do ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, mas numa perspectiva, que será discutida a seguir, de maior expansão da educação profissional com acesso mais equitativo da população brasileira, em especial jovens e trabalhadores.

1.1.3 *A expansão da Educação Profissional nos anos 2000*

A partir de 2003, no Governo Lula (2003-2010), teve início o processo de expansão e interiorização da Rede Federal de Educação Profissional e que culminou, em 2008, com sua transformação em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF).

Barbosa (2016) esclarece que, através do Decreto n.º 11.892/2008, foi criada a Rede

Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e que essa passou a ser composta por 31 centros federais, 75 unidades descentralizadas, 39 escolas agrotécnicas, 8 escolas vinculadas a universidades e 7 escolas técnicas, que passaram a instituições integrantes dos IFs que compõem a rede atualmente.

Segundo a autora, “a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia advém de uma iniciativa dos gestores da educação brasileira que visou constituir um movimento provocador de mudanças na educação profissional” (*Ibid.*, p. 12). A mesma autora esclarece ainda que os CEFETs de Minas Gerais e Rio de Janeiro não aderiram ao novo formato dos Institutos Federais sob a justificativa de que ofereciam grande quantidade de cursos superiores nas áreas de graduação e pós-graduação e que o objetivo era se transformarem em Universidades Tecnológicas (*Idem*).

Outro aspecto que deve ser considerado na expansão da educação profissional é o propósito dos IFs de fomentar o desenvolvimento local e regional, aspecto de extrema importância para o entendimento do próximo tópico relacionado ao contexto da educação profissional nos estados onde os IFs estão localizados:

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

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

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

IV - Orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal. (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, com a característica de fomentar o desenvolvimento socioeconômico local e regional, os IFs poderão contribuir para a redução das desigualdades sociais e regionais da população brasileira, conforme também descreve Bacelar (2000, p. 133):

A política de desenvolvimento regional não pode deixar de ter, entre seus objetivos fundamentais, a questão da redução sistemática das desigualdades regionais que, no fundo, diz respeito ao enfrentamento das diferenças

espaciais no que se refere aos níveis de vida das populações que residem em distintas partes do território nacional, e no que se refere às diferentes oportunidades de emprego produtivo, a partir do qual a força de trabalho regional tenha garantida a sua subsistência.

Para que os IFs possam cumprir seus objetivos de desenvolvimento regional e local através do ensino profissional ofertado, devem atender às três dimensões dos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação: social, geográfica e de desenvolvimento.

Para Silva e Terra (2008), a dimensão social refere-se ao atendimento dos programas do governo federal cujos objetivos são o de promover o desenvolvimento econômico e universalizar programas básicos de cidadania através de estratégias de desenvolvimento territorial sustentável.

Em relação à dimensão geográfica, Silva e Terra (2008) explicam que essa se trata do atendimento prioritário aos municípios com mais de 50 mil habitantes ou microrregiões atendidas e da interiorização da oferta pública de ensino profissionalizante.

Completa a expansão do ensino profissional promovido pelos IFs a dimensão de desenvolvimento, ou seja, os IFs devem ser instalados em municípios, preferencialmente com arranjos produtivos locais, para os quais haja investimentos que possam se caracterizar como desenvolvimento da população.

1.1.4 *O contexto da Educação Profissional em Goiás: criação e evolução do IFG*

Estudo desenvolvido por Gonçalves (2014) mostra que, até 1941, funcionava em Goiás a Escola de Aprendizes Artífices, precursora do Instituto Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica desse estado, que, com a fundação de Goiânia, foi transferida para a nova capital e recebeu o nome de Escola Técnica de Goiânia pelo Decreto n.º 4.127/1942. A partir de 1959, a Escola Técnica de Goiânia foi transformada em autarquia do governo federal e passou a ser denominada Escola Técnica Federal de Goiás (ETFGO).

Outra informação dada por Gonçalves (2014) em relação à educação profissional em Goiás refere-se ao processo de discussões para transformação da ETFGO, iniciado em meados da década de 1990, visando à implantação de cursos superiores e de formação emergencial para professores dessa mesma instituição. No entanto, após a ETFGO ser transformado em CEFET-

GO, por meio da Lei n.º 11.892/2008, essa instituição foi transformada em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), havendo ainda a implantação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IF Goiano).

O Instituto Federal de Goiás e o Instituto Federal Goiano são instituições distintas, mas que fazem parte da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Essa rede é uma organização política das instituições federais de educação profissional e tecnológica, que ocorreu por meio da Lei 11.892, de 29 de dezembro de 2008. A Rede Federal compõe-se de diversas instituições, a saber: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; Centros Federais de Educação Tecnológica; Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais; Universidade Tecnológica Federal do Paraná; e Colégio Pedro II.

De acordo com o disposto na Lei 11.892/2008, o estado de Goiás ficou com dois institutos: o Instituto Federal Goiano (IF Goiano) e o Instituto Federal de Goiás (IFG).

O IF Goiano integrou os antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) de Rio Verde e de Urutaí e sua respectiva unidade de ensino descentralizada de Morrinhos, mais a Escola Agrotécnica Federal de Ceres (EAFCE) – todos provenientes de antigas escolas agrícolas. Atualmente, encontra-se ampliado e está presente em outras localidades, totalizando 12 campis.

O IFG iniciou sua expansão com apenas duas unidades, uma em Goiânia e outra em Jataí, até o ano de 2006, chegando aos atuais 14 campus, em 2016, distribuídos em todo o estado de Goiás.

Nesse contexto, apresenta-se o Campus Uruaçu do IFG, que iniciou suas atividades em 25 de agosto de 2008, localizado mais ao norte do estado, atendendo à demanda por educação pública e de qualidade de mais de dez municípios das mesorregiões norte e centro de Goiás.

Tanto o IFG como o IF Goiano são autarquias federais detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, equiparando-se às universidades federais. Oferecem educação superior, básica e profissional, pluricurricular e multicampi, especializados em educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino.

Essas instituições possuem a mesma finalidade destacada em seus projetos de criação, Lei 11.892/2008, que é de levar educação de qualidade para as regiões do país. Além disso, têm ainda o objetivo de formar e qualificar profissionais para os diversos setores da economia, bem

como realizar pesquisas e promover o desenvolvimento tecnológico de novos processos, produtos e serviços, em estreita articulação com os setores produtivos e com a sociedade, oferecendo mecanismos para a educação continuada. Tudo isso em prol da região onde se localizam seus campus, com vistas ao desenvolvimento local.

Os Institutos Federais têm como finalidade precípua também orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais. Essas atividades são identificadas com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal, para promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente voltadas à preservação do meio ambiente (BRASIL, 2008).

Por isso, um dos objetivos desses institutos no estado de Goiás é trazer o desenvolvimento para as regiões onde foram implantadas as suas unidades. A priori, para que ocorresse a implantação de cada unidade dessas instituições, houve um estudo anterior que mostrasse a sua relevância para a região, o que mostra uma preocupação com sua atuação e com os impactos que podem gerar nas regiões e suas respectivas comunidades.

A partir dessa transformação, por meio da Lei 11.892/2008, o IFG vivenciou a sua interiorização com abertura de suas unidades em vários municípios do estado de Goiás. Em 2019, o estado está contemplado com 14 unidades do IFG: Goiânia, Jataí, Inhumas, Itumbiara, Uruaçu, Anápolis, Luziânia, Formosa, Aparecida de Goiânia, Cidade de Goiás, Senador Canedo, Goiânia Oeste, Águas Lindas e Valparaíso, como pode ser visualizado na Figura 1.

Figura 1 - Mapa de localização dos câmpus do IFG no estado de Goiás



Fonte: Sítio eletrônico do IFG⁹ (2018).

A Figura 1 mostra que os 14 câmpus do IFG estão distribuídos em grande parte das mesoregiões do estado de Goiás. Desse modo, Gonçalves (2014) destaca que, além do aumento do número de vagas proporcionado pela expansão do IFG em Goiás, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão transformou as unidades do IFG em um dos estabelecimentos de ensino mais concorridos e com oferta de cursos de qualidade.

Gonçalves (2014) elabora uma importante síntese através de Quadro comparativo de evolução do IFG (CEFET/IFG), evidenciando as principais características do ensino profissional oferecido nesta unidade de ensino.

⁹ Disponível em: <<https://www.ifg.edu.br/campus>>. Acesso em: 5 jul. 2018.

Quadro 4 – Estrutura organizacional e institucional - CEFET - 2004

Estrutura organizacional (Decreto n.º 5.224/2004)	A organização geral dos centros federais de educação tecnológica de Goiás compreende: I-órgão colegiado: Conselho Diretor; II-órgãos executivos: a) Diretoria Geral; b) Diretorias de Unidades de Ensino; c) Diretorias Sistêmicas; III-órgão de controle: auditoria interna.
Eleição dos dirigentes	Regulado pela Lei n.º 4.877/2003 que definia um processo de eleição paritária com peso de 2/3 para servidores e 1/3 para discentes e o requisito de docente com cinco anos de instituição.
Unidades existentes ou implantadas até 2008	5 unidades: Goiânia, Jataí, Inhumas, Uruaçu e Itumbiara.
Recursos humanos: número de professores e trabalhadores técnico-administrativos efetivos	Docentes: 307 Técnico-administrativo: 268 Total: 575

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Gonçalves (2014).

A partir de Gonçalves (2014) e conforme demonstrado no Quadro 4, observa-se a estrutura, tanto em relação aos aspectos organizacionais, com vistas ao planejamento das instâncias deliberativas da instituição, quanto ao avanço na implantação de unidades campus. Observa-se ainda a crescente demanda de servidores para essas implantações, que pode ser observada no Quadro 5, tendo como base o ano de 2013:

Quadro 5 – Estrutura organizacional e institucional – IFG – ano base: 2013

(continua)

Estrutura organizacional de acordo com a Lei n.º 11.892/2008	A organização geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás compreende: I-Colegiados: a) Conselho Superior; b) Colégio de Dirigentes; c) Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. II- Reitoria Diretoria Executiva; b) Gabinete; c) Pró-Reitorias: Pró-Reitoria de ensino, extensão, pesquisa, pós-graduação e administração; III-Pró-Reitoria de desenvolvimento institucional; d) Auditoria Interna; e) Procuradoria Federal. Campi, que para fins de legislação educacional são considerados sedes.
--	---

(conclusão)

Eleição dos dirigentes	A eleição, também paritária, com peso de 1/3 para docentes, 1/3 para trabalhadores técnico-administrativos e 1/3 para discentes. O processo de escolha do reitor e diretores gerais passou a ser garantido por lei federal. Em relação à alternância no cargo, o exercício está limitado a dois mandatos consecutivos, incluindo os mandatos exercidos antes da entrada em vigor da lei.
Unidades já existentes e implantadas até 2017/2º semestre	14 unidades: Goiânia, Aparecida de Goiânia, Inhumas, Jataí, Uruaçu, Itumbiara, Luziânia, Anápolis, Águas Lindas, Goiânia Oeste, Cidade de Goiás, Formosa, Senador Canedo e Valparaíso de Goiás.
Recursos Humanos – Número de professores e técnico-administrativos efetivos	Docentes: 766 Técnico-administrativos: 649 Total: 1.415

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Gonçalves (2014).

Um dado importante divulgado por Gonçalves (2014) é que, como CEFET-GO, a instituição oferecia 13 cursos técnicos de nível médio e dois cursos de nível superior, dispunha de 2.452 vagas com 9.761 estudantes matriculados e um Quadro de professores efetivos de 307 docentes e 268 trabalhadores técnico-administrativos. Como esses dados referem-se ao CEFET-GO quando foi institucionalizado, registra-se uma ampliação no quantitativo de cursos que passou para 75, sendo 27 cursos técnicos de nível médio, 8 cursos de graduação/licenciatura, 15 cursos de bacharelado, 16 cursos de formação de tecnólogos, 2 cursos de pós-graduação *stricto sensu* e de especialização *lato sensu* e, ainda, a oferta de 4 cursos técnicos na modalidade de ensino a distância, conforme os Quadros 6 e 7:

Quadro 6 – Modalidades e cursos oferecidos no CEFET-GO até 2008

(continua)

Modalidade de Educação	Cursos
Técnico de nível médio (integrado, subsequente, Proeja e EaD)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alimentos; ▪ Informática; ▪ Eletrônica; ▪ Mineração ▪ Controle ambiental; ▪ Trânsito; ▪ Agrimensura; ▪ Suporte e Manutenção em Informática – modalidade Proeja; ▪ Edificações – subsequente; ▪ Eletrotécnico integrado e subsequente Automação Industrial – subsequente;

Licenciatura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Química
Bacharelado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Informática

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Gonçalves (2014).

O aumento significativo da oferta de cursos do IFG, demonstrado no Quadro 7, deu-se pelo aumento de campus implantados, bem como pelas políticas que anseiam ao aumento de formação profissional demandada pelo mercado e pela necessidade crescente das regiões observadas nos estudos desenvolvidos pelo Observatório do Mundo do Trabalho (BRASIL, 2013).

Quadro 7 – Modalidade de educação e cursos oferecidos no IFG – 2014

(continua)

Modalidade de Educação	Cursos
Técnico de nível médio (integrado, subsequente Proeja e EAD)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agroecologia (integral); ▪ Agroindústria (integral) e Proeja Biotecnologia (integral); ▪ Comércio – Proeja; ▪ Panificação – Proeja; ▪ Comércio Exterior (integral); ▪ Controle Ambiental; ▪ Edificações (integral); ▪ Eletrônica; ▪ Eletrotécnica (integral); ▪ Informática (integral); ▪ Informática para Internet (integral); ▪ Instrumental musical; ▪ Mineração; ▪ Química – integrado; ▪ Produção de Áudio e Vídeo (integral) Conservação e Restauro – integral; ▪ Transporte Rodoviário – Proeja; ▪ Informática – Proeja; ▪ Transporte de Carga – Proeja; ▪ Manutenção e Suporte em Informática – Proeja; ▪ Automação Industrial – integrado e subsequente; ▪ Agrimensura; ▪ Açúcar e Alcool – EaD; ▪ Curso Técnico de Cerâmica – EaD; ▪ Curso Técnico em Química – EaD; ▪ Curso Técnico em Edificações – EaD; ▪ Secretariado Escolar – Proeja;

(conclusão)

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Química (integral); ▪ Saneamento (integral); ▪ Telecomunicações.
Licenciatura	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Química; ▪ Ciências Biológicas; ▪ Ciências Sociais; ▪ Física; ▪ História; ▪ Matemática; ▪ Música; ▪ Dança.
Bacharelado	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Engenharia Ambiental; ▪ Engenharia Civil; ▪ Elétrica; ▪ Engenharia Civil da Mobilidade, Engenharia de Controle e Automação; ▪ Informática; ▪ Engenharia de Transporte; ▪ Engenharia Mecânica, Química Industrial; ▪ Sistemas de Informação; ▪ Turismo; ▪ Ciências e Tecnologia de Alimentos.
Tecnólogo	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agrimensura; ▪ Análise e Desenvolvimento de Sistemas; ▪ Geoprocessamento; ▪ Logística; ▪ Hotelaria; ▪ Turismo; ▪ Saneamento Ambiental; ▪ Processos Químicos; ▪ Construção de Edifícios; ▪ Estradas; ▪ Transporte Terrestre; ▪ Redes de Telecomunicações.
Pós-Graduação	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mestrado – Tecnologia de Processos Sustentáveis (Campus de Goiânia); ▪ Mestrado – Educação para Ciências e Matemática; ▪ Especialização – Ensino de Ciências e Matemática; ▪ Especialização – Em Matemática; ▪ Especialização – Política e Gestão da Educação Profissional e Tecnológica.

Fonte: Adaptado pela autora a partir de Gonçalves (2014).

Além dos cursos citados no Quadro 7, o IFG também oferta cursos de curta duração para a formação inicial e continuada, por meio de programas oferecidos pelo MEC (Mulheres Mil, Pronatec e Proeja/FIC), bem como por meio de ações de extensão ofertadas e promovidas por docentes dos campus.

Desse modo, observa-se um percurso de aumento significativo da instituição, visto que, por meio de estudo e planejamento do governo na época em 2008, houve o acesso de diversas pessoas ao IFG, tanto para fins formativos específicos para profissionalização, como também para o ingresso profissional via concurso público. De qualquer modo, concorda-se com Antunes (2009), pois a crescente demanda pela formação profissional impulsionada pelas políticas do governo não se deu por acaso, mas sim pela necessidade emergente de profissionalização em diversos setores econômicos com o fim global de levar o país a se tornar mais competitivo.

Após esse recorte histórico da educação profissional, a seção seguinte apresenta a pesquisa documental, que utiliza o Plano de Desenvolvimento Institucional do IFG, documento que rege a sua política institucional.

1.2 Plano de Desenvolvimento Institucional do IFG (PDI)

Esta seção apresenta o resultado da pesquisa em documentos do IFG, portanto, caracteriza e descreve o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFG, tanto a versão (2013-2018) como a nova (2019-2023). Isso porque, durante o processo da pesquisa, esse documento esteve em discussão entre sua comunidade acadêmica (discentes, docentes, administrativos) e comunidade externa, culminando, por fim, na sua atualização. O PDI do IFG (2013-2018; 2019-2023) é o documento norteador das ações, filosofia, diretrizes e estruturas, seu papel social, pedagógico, organizacional, de trabalho e atividades acadêmicas desenvolvidas.

Nesse documento, pode-se encontrar maior especificidade dos princípios do IFG, que são norteadores da atuação institucional no tocante à crescente ampliação da sua função social, à participação democrática efetiva dos seus segmentos internos e à conquista da autonomia institucional (IFG, 2019). Dentre os nove princípios expostos no PDI, enfatiza-se o conteúdo dos princípios 2, 5 e 6:

- 2) implantação e implementação de currículos e de atividades institucionais;
- 5) promoção de políticas de ensino, de pesquisa e de extensão, dentro de uma concepção de indissociabilidade, de modo a atender às demandas da sociedade e a assegurar níveis crescentes de identidade acadêmica e de autonomia da Instituição;

6) atuação no desenvolvimento regional/local, privilegiando o atendimento às demandas sociais, a inclusão social e a proteção ambiental, bem como com atenção à promoção dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais; (IFG, 2013, p. 10-11).

Além desses princípios, encontram-se também objetivos que orientam o planejamento e identificam as prioridades que norteiam as ações do IFG. Dentre eles, destacam-se, para este estudo, os objetivos 2, 4 e 5:

2) ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, prioritariamente com elevação do nível de escolaridade, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

4) desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais;

5) *estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão, na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional.* (IFG, 2013, p. 12, grifo nosso).

Nesse excerto, percebe-se a preocupação com a formação do indivíduo e sua atuação no mundo do trabalho. Percebe-se, também, que há o desejo de uma qualificação voltada para o desenvolvimento das regiões e seus arranjos produtivos locais, e que esse desenvolvimento esteja pautado pela emancipação, haja visto que o objetivo 5 demonstra isso. Há ainda uma preocupação com as demandas nos diversos contextos, configurando uma educação voltada para formação omnilateral/integral e humana do indivíduo.

A partir do exposto, infere-se que o objetivo do documento, ao evidenciar a emancipação cidadã contemplada no objetivo de n.º 5, vem do desejo de que a mesma possa ser um sinônimo de emancipação humana, que também é defendida por Frigotto (2010). Nota-se isso porque logo adiante o PDI do IFG (2013, p. 16) apresenta como deve ser permeada a responsabilização social da instituição:

Portanto, a responsabilidade social do IFG deve envolver políticas, programas, projetos e ações de ensino, pesquisa e extensão voltados para a oferta de educação profissional e tecnológica nos diversos níveis e modalidades, observando as demandas dos diversos contextos em que a

instituição se faz presente, bem como para o desenvolvimento e difusão de tecnologias novas e alternativas que contemplem demandas sociais e produtivas para a criação de condições favoráveis à geração de trabalho e renda aos trabalhadores urbanos e rurais, para o atendimento às demandas de comunidades carentes, para a preservação e educação ambiental e para a preservação e desenvolvimento do patrimônio artístico e cultural da sociedade (IFG, 2013, p. 16).

Ainda a versão do documento de 2018 (*Ibid.*, p. 106) afirma que reconhece o trabalho “como locus de produção do conhecimento e como princípio educativo” e, do mesmo modo, reconhece que “a educação integrada reflete uma concepção teórica fundamentada em uma opção política, a de oferecer à/ao educanda/o uma formação que contribua para sua emancipação” (*Idem*).

Outro trecho importante trata dos princípios do IFG e da prática educativa, que deve ser postulada na defesa da formação omnilateral, para que de fato se tenha uma formação integral do ser humano:

[...] faz-se necessário romper com a fragmentação do saber, buscando entrelaçar teoria e prática, pensar e fazer, ciências exatas, da natureza e ciências humanas, posto que o Currículo Integrado Omnilateral seja assumido institucionalmente como a forma correta e necessária de se estabelecer em todos os níveis e modalidade no IFG (IFG, 2018, p. 107).

As políticas de ensino que abarcam esse documento tratam da educação profissional técnica integral de nível médio e da ampliação da formação de professores. Para isso, criou-se um número significativo de oferta de cursos de licenciatura nas várias áreas do conhecimento (no mínimo 20% do total de vagas ofertadas em cada um dos campus da instituição). Também há uma atuação efetiva quanto à oferta de cursos de tecnologia e engenharias, que primam pela universalidade e pluralidade do trabalho educativo, bem como pela aproximação com o mundo do trabalho (IFG, 2013; 2018).

Segundo o documento norteador dessa nossa discussão, o PDI (IFG, 2013, p. 38; 2018, p. 121), no tocante à caracterização do egresso dos cursos superiores, “devem-se atentar, ainda, às orientações e estudos de oferta de cursos e às necessidades e demandas sociais e de desenvolvimento regionais, constantes dos relatórios do Observatório do Mundo do Trabalho e da Educação Profissional do IFG”. Assim,

[...] a caracterização profissional dos egressos dos cursos técnicos e superiores do IFG deve contemplar a capacidade: de posicionamento crítico dos profissionais, frente às alternativas e projetos de desenvolvimento econômico, social, político e cultural em debate e enfrentamento na sociedade; de identificar e posicionar-se frente às tendências de desenvolvimento da ciência e tecnologia e seus reflexos, sociais e ambientais, na aplicação aos processos produtivos e de trabalho, a iniciativa e liderança na tomada de decisões; de articulação de equipes e de planejamento de metas, dentre outros, demonstrando profundo vínculo com as necessidades e compromissos sociais mais amplos, sendo contemplados como variáveis determinantes da caracterização profissional do egresso em todas as áreas e níveis de atuação do IFG no ensino (IFG, 2013, p. 39; 2018, p. 121-122).

A análise da caracterização do egresso posto no PDI do IFG (2013-2016) e reafirmado no PDI do IFG (2019-2023) demonstra o desejo de uma formação voltada para a integralidade das dimensões do homem, ou seja, a omnilateralidade, um “Currículo Integrado Omnilateral” (IFG, 2018, p. 107). Ramos (2005, p. 1) afirma que “[...] os antecedentes histórico-políticos da concepção de ensino médio integrado à educação profissional demonstram o caráter ético-político do tema [...]”, sendo necessário pensar em que sociedade estamos pensando a educação, para qual sociedade e para que tipo de sociedade visamos educar. Sendo assim, “[...] esse debate coincide com debates sobre projetos de sociedade e concepções de mundo”. Na prática, sabe-se que a postura de todos os sujeitos envolvidos na Educação, e específico na Educação Profissional, não se faz na neutralidade, nem em suas políticas, visto que suas concepções são carregadas de ideologias e não se fazem claras. Ramos (2005, p. 1) contribui e coloca uma questão importante para reflexão: “[...] a realidade nos impõe sempre a pensar sobre o tipo de sociedade que visamos quando educamos”. E ainda nos responde de maneira categórica:

[...] Visamos a uma sociedade que exclui, que discrimina, que fragmenta os sujeitos e que nega direitos; ou visamos a uma sociedade que inclui, que reconhece a diversidade, que valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos? Nós nos colocamos, na segunda posição que, em síntese, persegue a construção de uma sociedade justa e integradora (RAMOS, 2005, p. 1).

Desse modo, a formação que se quer integral e/ou omnilateral contemplará a formação como práxis de uma ação político-social e assim se concorda com Sánchez-Vázquez (1977), que se refere à práxis com um elevado grau de consciência envolvido na atividade prática,

supondo a reflexão sobre a prática docente e a consciência da *práxis* com o caráter transformador.

Sendo assim, a proposta de educação que está posta em seus documentos legais tem por base a *práxis* para a formação do indivíduo, uma vez que

[...] postula-se a defesa da formação omnilateral, ou seja, verdadeiramente integral do ser humano, pressupondo, portanto, estabelecer nos currículos e na prática político-pedagógica da Instituição a articulação entre educação, cultura, arte, ciência e tecnologia, nos enunciados teóricos, metodológicos, políticos e pedagógicos da ação educativa institucional. A formação acadêmica da/o cidadã/ão pressupõe o reconhecimento e a exigência da educação integrada que reflita uma concepção teórica fundamentada em uma opção política, a de oferecer à/ao cidadã/ão um saber omnilateral, formando-a/o, acima de tudo, como parte efetiva da construção da sociedade, entendendo-a/o, portanto, como sujeito da história e compreendendo a relação entre saber político, saber técnico e saber sócio-artístico-cultural (IFG, 2018, p.105).

Ocorre-se então, a partir da formação do sujeito, a construção do conhecimento pelo conhecimento, pela investigação, por uma consciência crítica, voltada para a *práxis* crítica, reflexiva e transformadora da realidade, o que poderá levar à ação político-social em seu exercício profissional.

Após ser caracterizado o processo de construção histórica da Educação Profissional antes e após a Rede, a análise deste documento, o PDI, em ambas as versões (2013-2016; 2019-2023), demonstra que esse Plano é um avanço como política institucional, pois contempla de forma clara seus objetivos e princípios como instituição pública de educação que visa romper com a fragmentação do saber e com a dualidade da educação. Ainda busca caracterizar o egresso de seus cursos, sendo ele um sujeito formado em sua integralidade humana.

1.3 Caracterização, Criação e Implantação do IFG Campus Uruaçu

Nesta seção, apresentam-se a caracterização, a criação e o histórico da implantação do IFG no município de Uruaçu. Esses dados foram coletados a partir de documentos físicos do acervo histórico no próprio campus, bem como no sítio eletrônico do IFG. Aqui também serão

discutidos e analisados os dados obtidos¹⁰ acerca da caracterização dos estudantes desse campus.

O município de Uruaçu está localizado no norte goiano, distante aproximadamente 290 quilômetros da capital do estado, Goiânia. Dados do IBGE indicam uma população aproximada de 40 mil habitantes, mas, somada à população dos municípios vizinhos, há uma totalidade de 105.614 habitantes (IBGE, 2018).

Os primeiros estudos de viabilidade para expansão do CEFET-GO e sua consequente instalação na cidade tiveram início em 2006, quando o então diretor geral fez uma visita ao município buscando consolidar e expandir a Rede Federal de Educação Profissional.

Um importante passo para essa expansão foi dado quando a prefeitura de Uruaçu resolveu fazer a doação de um prédio, já construído, para a nova sede do CEFET nesse município. Por meio da Lei municipal n.º 1381/2007, regulamentada pelo Decreto municipal n.º 121/2007, foi efetivada essa doação do prédio com sete pavimentos e uma área de terreno de 50.000 m².

A implantação do CEFET em Uruaçu foi autorizada pela Portaria n.º 694/2008, expedida pelo MEC. Após reformas e adaptações no prédio doado, oficialmente o Cefet de Uruaçu foi instalado no dia 25 de agosto de 2008, com uma aula inaugural proferida pelo Diretor-Geral do Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás.

Então, o CEFET de Uruaçu iniciou suas atividades no segundo semestre de 2008, oferecendo o curso superior de licenciatura em Química, curso técnico em manutenção e suporte em informática integrado ao ensino médio (Proeja), técnico em edificações, subsequente e a partir de 2009 essa instituição passou a oferecer os cursos técnicos integrados em informática e edificações.

Com capacidade física para atender até 1.470 estudantes, a unidade de ensino de Uruaçu ocupa hoje uma área de 7.025,98 m², sendo 2.800 m² de área construída, e uma área de terreno de 50.000m², para a qual se esperam investimentos para construção de um complexo esportivo de padrão internacional e outras dependências administrativas e acadêmicas.

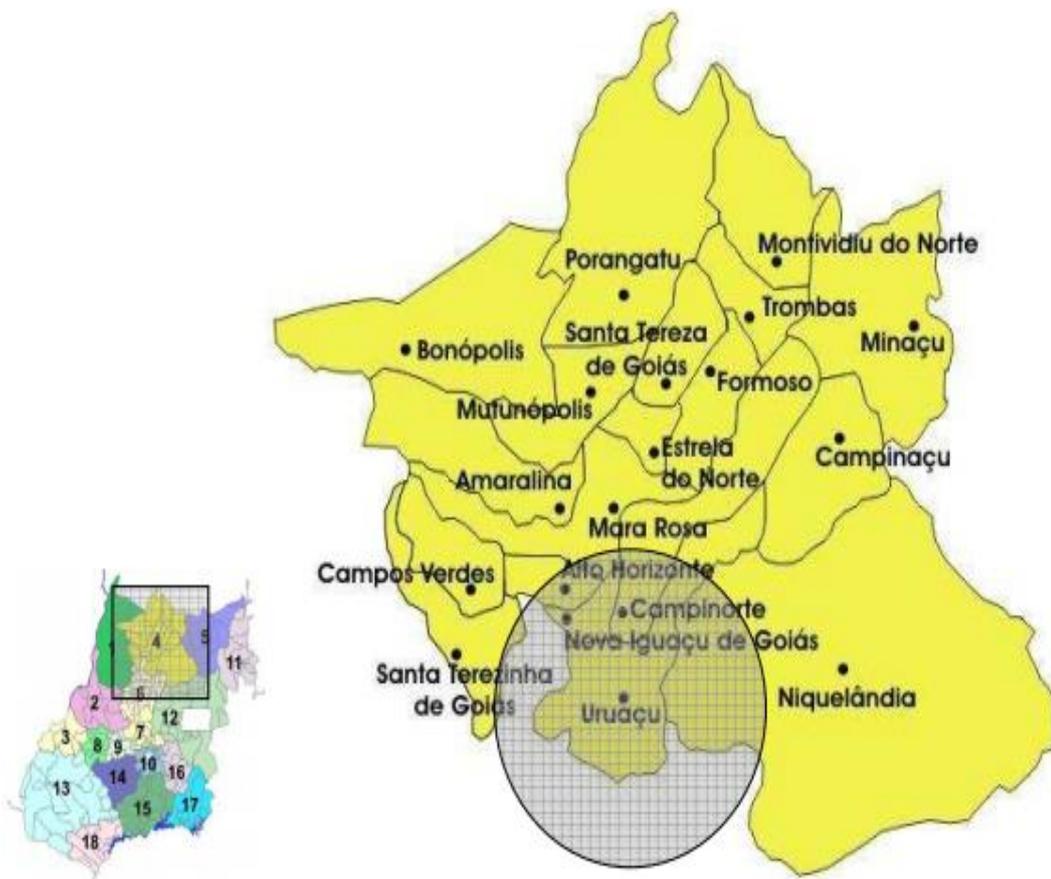
¹⁰ As fontes dos dados gerados foram coletados em diversos sistemas do IFG. Esses sistemas apresentam dados diferenciados, os quais estão postos nas tabelas, quadros e gráficos apresentados nesta pesquisa.

Na esteira de desenvolvimento dos cursos profissionais, o CEFET-GO foi transformado, a partir de 2008, em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), passando a oferecer diversos cursos.

A comissão que foi formada para implantar o IFG com vários cursos, realizou levantamentos de dados e análises sobre o Município de Uruaçu e a Região de influência (compreendida em até 60 km a partir dele) bem como sobre alguns municípios e realidades da Região do Médio-Norte do Estado de Goiás (BRASIL, 2009, p. 14).

Essas informações podem ser melhor visualizadas na Figura 2, que mostra a abrangência do município de Uruaçu.

Figura 2 - Mapa de localização da região norte de Goiás - Uruaçu



Fonte: (IBGE, 2009, p. 17).

Além disso, houve ainda uma metodologia nos trabalhos dessa comissão que se apoiou em três etapas, a saber:

Pesquisa nos bancos de dados da Secretaria de Estado de Gestão e Planejamento/Superintendência de Estatísticas, Pesquisa e Informações Socioeconômicas (Seplan/Sepin) e do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE; pesquisa de campo; e identificação das possíveis modalidades de atuação e de cursos a serem oferecidos pelo Campus Uruaçu. (BRASIL, 2009, p. 14-15).

Cada uma dessas etapas foi fundamental para a implantação do instituto na cidade de Uruaçu, pois, em meados de dezembro de 2007, houve visitas técnicas, além do levantamento de dados dos aspectos naturais, demográficos, econômicos e socioculturais do município de Uruaçu e de toda a região de influência. A abrangência dessa região se estendia até 60 km, mas aconteceram também visitas aos municípios de Barro Alto, Ceres e Goianésia, além desses limites. Assim, foram realizadas entrevistas com prefeitos e/ou secretários municipais, empresários e servidores públicos da educação, aqueles agentes responsáveis por tomadas de decisão nos municípios.

Buscou-se, nesta etapa, confrontar os dados referentes aos aspectos naturais, demográficos, econômicos e socioculturais do Município de Uruaçu e da região de influência, anteriormente pesquisados por meio dos bancos de dados da Seplan/Sepin e do IBGE, com a observação in loco na região; identificar tendências presentes nos referidos aspectos; coletar expectativas dos gestores públicos, dos empresários e dos movimentos sociais e das organizações da sociedade civil; e identificar necessidades nos campos de ensino, de pesquisa e de extensão na região.

[...] Os parâmetros norteadores da identificação das possíveis modalidades de atuação e dos cursos a serem oferecidos pelo Campus Uruaçu foram determinados pelo estatuto do IFG, pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, pelo Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia, pelo Grupo de Trabalho Permanente para Arranjos Produtivos Locais coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento, Indústria e Comércio Exterior e pelo relatório de Pesquisa de Campo do Município de Uruaçu e da Região de Influência (BRASIL, 2009, p. 15-16).

Esses dados fazem parte do documento *Metodologia e Relatório Consolidado de Estudos e Pesquisas Subsídios* para a implantação dos campus de Uruaçu, Itumbiara, Luziânia, Formosa, Anápolis e da extensão do campus Goiânia em Aparecida de Goiânia (2009) do

Instituto Federal de Goiás, publicado em 2009, mas os estudos foram realizados em anos anteriores.

Todas essas informações estão disponíveis no sítio da instituição e comprovam o estudo minucioso para implantação não somente do IFG em Uruaçu, mas em diversas outras cidades do estado de Goiás. A implementação desse campus recebeu o auxílio de sujeitos de diversos segmentos da região, que seriam influenciadores na implantação dos institutos.

Todo esse processo configurou como eixo essencial na decisão de se implantar o IFG na cidade de Uruaçu, que se deu a partir de dados relevantes, a saber: os aspectos naturais, os demográficos, econômicos e socioculturais, e detalhes do município de Uruaçu e da região; as cadeias produtivas de leite, carnes e ovos; o setor de turismo e de hospitalidade; o setor atacadista e o escoamento da produção; arranjos produtivos, culturais, sociais e culturais locais/regionais; modalidades de educação profissional e tecnológica; e cursos profissionais e tecnológicos a serem oferecidos, tais como cursos técnicos, superiores, tecnológicos, além de cursos de licenciatura em Ciências Naturais e Exatas e a Organização Curricular e Acadêmica sugerida.

Esse documento norteador foi muito importante para o processo de implantação do IFG Campus Uruaçu, uma vez que,

Observando as relações de trabalho e de emprego e as próprias relações sociais, percebe-se a influência do Município de Uruaçu em regiões vizinhas [...] temos os Municípios de Hidrolina e São Luiz do Norte, que se encontram dentro do raio estabelecido de 60 km do Município de Uruaçu e, ainda, os Municípios de Goianésia e de Barro Alto, que se distanciam, respectivamente, 118 km e 63 km do Município de Uruaçu (IFG, 2010, p. 120).

A partir da leitura da Figura 3, observa-se que, apesar de Goianésia e Barro Alto não estarem no raio de 60 km, como foi estabelecido, esses municípios apresentam fatores que levaram a sua inclusão como área de influência. O município de Goianésia, pela sua diversidade de atividades, foi incluído como polo agroindustrial e de serviços por seu potencial na condição de fornecedores de matérias-primas e de mão de obra (IFG, 2010). Semelhante motivo foi o abarcamento do município de Barro Alto, por apresentar uma expansão econômica centrada na extração e beneficiamento do níquel e do cultivo de cana de açúcar, com projetos para a instalação de usinas de açúcar e álcool (*Idem*).

Figura 3 - Mapa de localização da região do centro-goiano



Fonte: (IBGE, 2009, p. 18).

No portal do IFG, há um estudo compilado do portal do Observatório do Mundo do Trabalho realizado para promover, verificar e avaliar o desenvolvimento das regiões, os impactos socioeconômicos sustentáveis e inclusivos do instituto na região após implantação. O resultado desta pesquisa está registrado no Boletim Técnico n.º 5, que retrata a evolução e as características do trabalho (escolaridade, remuneração, gênero e faixa etária) nos subsetores, além de revelar o resultado da implementação do instituto com índices de crescimento no número de trabalhadores sob contrato formal de trabalho, fator esse relacionado às modalidades de ensino/cursos oferecidos pelo IFG. O Boletim Técnico n.º 5 é outro documento norteador não apenas para o planejamento estratégico, uma vez que demonstra também as ações e os

impactos do funcionamento do instituto em Uruaçu desde a implantação até o período de 2012, data da publicação do boletim (BRASIL, 2012).

O próprio Boletim orienta para que haja complementação de outros estudos acerca da região onde os institutos estão inseridos, visando a uma melhor tomada de decisões.

É necessário que se compreenda que os resultados alcançados pelo Boletim Técnico, mesmo em um contexto de ampliação das áreas de formação e profissionalização investigadas, de maior desenvolvimento da metodologia de estudo e pesquisa e de aperfeiçoamento do método de exposição dos resultados alcançados, devem ser complementados com outros estudos e pesquisas, tendo em vista proporcionar elementos consistentes para orientar a tomada de decisões por parte das diversas instâncias do IFG (BRASIL, 2012, p. 147).

Como a cidade de Uruaçu é banhada pelo lago Serra da Mesa, por alguns anos o turismo foi grande potencial gerador de renda para o município. Contudo, com a queda do nível de água do lago as atividades turísticas não compõem mais o cenário econômico. Mesmo nesse cenário desfruta-se de um valioso espaço cultural que é o Memorial Serra da Mesa, um complexo multidisciplinar voltado para a educação ambiental, cultural e sócio-histórica.

O IFG em Uruaçu foi planejado e implantado com o intuito de valorizar e preservar a região. Versando sobre esse fator que modificou bastante a região, o turismo alavancou as possibilidades da localidade, tanto em fatores econômicos, como sociais e culturais. Por isso, o instituto tem se ancorado nessas relações com o objetivo de desenvolver a região sempre com o viés de educação profissional de qualidade e formação para o mundo do trabalho, o que tem relação direta com o turismo.

Sobre o corpo discente, o Campus do IFG em Uruaçu possuía, em 2018, 813 estudantes matriculados e frequentando assiduamente os cursos ofertados pelo instituto, cujas informações podem ser visualizadas no Quadro 8, a seguir.

Quadro 8 - Quantitativo de estudantes dos cursos do campus Uruaçu (2018)

	Curso	Modalidade	Situação do curso	(continua) Total de estudantes
1	Bacharelado em Engenharia Civil	Bacharelado	Ativo	173
2	Licenciatura em Química	Licenciatura	Ativo	128

				(conclusão)
3	Superior de Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Tecnólogo	Ativo	92
4	Técnico Integrado ao Ensino Médio em Comércio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos	Integrado-EJA	Ativo	132
5	Técnico Integrado ao Ensino Médio em Edificações	Integrado	Ativo	97
6	Técnico Integrado ao Ensino Médio em Informática	Integrado	Ativo	90
7	Técnico Integrado ao Ensino Médio em Manutenção e Suporte em Informática na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos	Integrado-EJA	Em Extinção	6
8	Técnico Integrado ao Ensino Médio em Química	Integrado	Ativo	93
9	Técnico Integrado em Manutenção e Suporte em Informática	Integrado	Em Extinção	1
10	Técnico Subsequente ao Ensino Médio em Edificações	Subsequente	Em extinção	1
Total				813

Fonte: Sistema do IFG de Uruaçu (2018).

Percebe-se um quantitativo significativo de estudantes frequentes no Campus Uruaçu, sendo um total de 813, mas alguns cursos não oferecem mais vagas. Porém, ainda possuem estudantes matriculados para que possam integralizar o curso. Diante disso, realizou-se um estudo que diagnosticou e propôs novos cursos, por serem alguns desses cursos totalmente extintos como é o caso do curso Técnico Subsequente em Edificações, que foi substituído pelo curso de Engenharia Civil nesse campus, justificado pela necessidade de abrir novos cursos em virtude das capacidades e necessidades do município, ou seja, em concordância com a demanda local. Houve ainda a necessidade de se ofertar uma formação para as pessoas que atuam no comércio local. Assim sendo, optou-se em extinguir o curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Manutenção e Suporte em Informática na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos e abrir o curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Comércio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

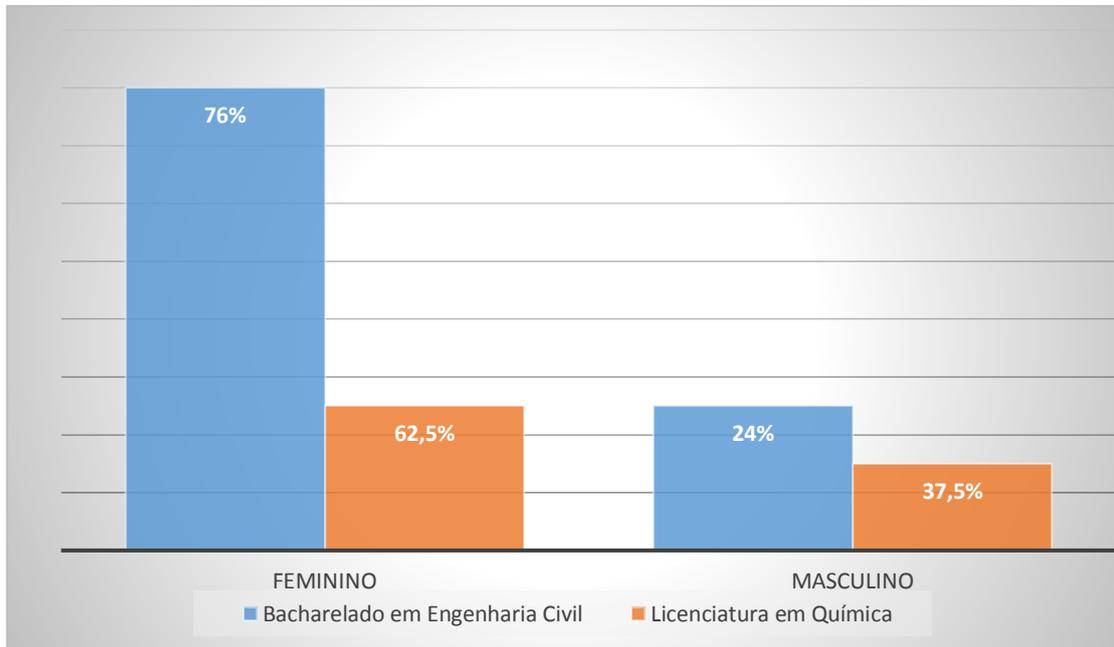
Todos os cursos possuem projetos pedagógicos e esses estão disponíveis no sítio do IFG, o processo de gestão didático-pedagógica é participativo. Segundo as observações realizadas, há o engajamento de professores, técnico-administrativos, pais e estudantes em prol de se obter um acompanhamento satisfatório dos processos de aprendizagem.

1.4 Caracterização dos Sujeitos Colaboradores da Pesquisa

Para a análise da caracterização dos estudantes do IFG Campus Uruaçu, partiu-se das contribuições dos autores contemplados nesta pesquisa, pois eles trazem a necessidade de uma educação voltada para a formação humana e omnilateral, e por suas contribuições acerca da caracterização dos sujeitos tratada nesta seção. Para a Educação Profissional, existe ainda um desafio maior, que é o rompimento da concepção de uma formação voltada apenas para os filhos dos trabalhadores, formação de mão de obra para o mercado, e uma educação assistencialista. Os autores fundamentam que a proposta de Educação Profissional da atualidade deve ser unitária com base na proposta de Gramsci, voltada para emancipação do sujeito e formação omnilateral.

Para compor a amostragem desta pesquisa, foram escolhidos apenas os estudantes do curso de Bacharelado em Engenharia Civil (EC) e Licenciatura em Química (LQ), sendo que 27 estudantes (100%) aceitaram participar de forma voluntária respondendo ao questionário. Para a entrevista, foram selecionados 12 estudantes (44,5%) do total, sendo 7 estudantes do curso de EC e 5 estudantes do curso de LQ. Esses estudantes ingressaram nos anos de 2012, 2013, 2014 e 2015, sendo um total de 19 do gênero feminino e 8 do gênero masculino distribuído nos cursos, conforme o Gráfico 1.

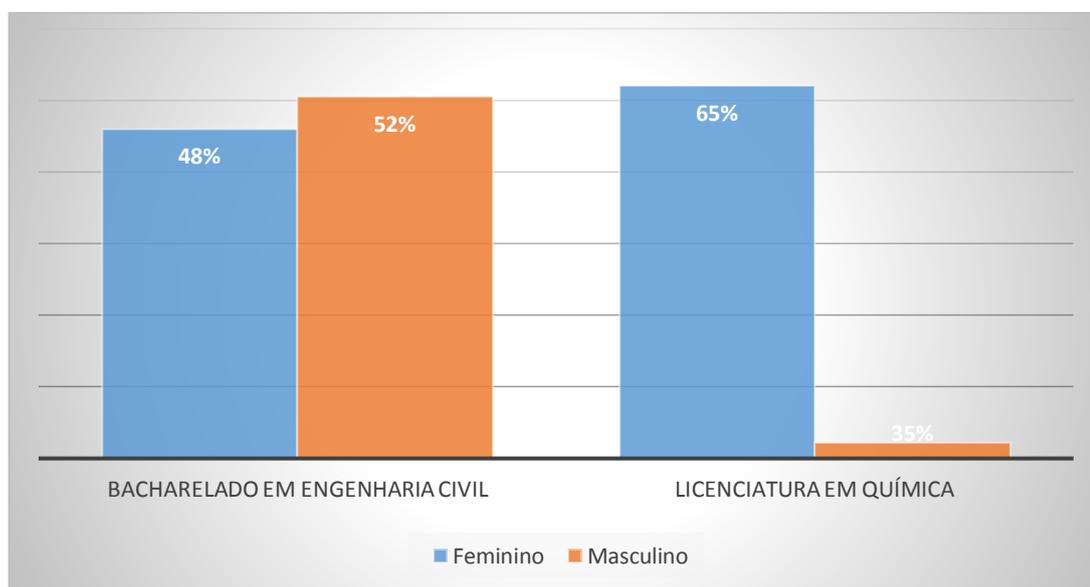
Gráfico 1 - Gênero dos sujeitos colaboradores da pesquisa dos cursos superiores de Bacharelado em Engenharia Civil e Licenciatura em Química do IFG Campus Uruaçu



Fonte: Autora da pesquisa (2019).

Esse Gráfico 1 apresenta os dados do questionário em relação à opção gênero: feminino ou masculino. Para LQ, o percentual é 62,5% feminino e 37,5% masculino (5 mulheres e 3 homens). Contudo, para EC há uma maioria significativa feminina, sendo 76% do gênero feminino e apenas 24% do masculino. Percebe-se uma mudança interessante com relação à profissão para EC e LQ, ou seja, mais pessoas do gênero feminino estão ingressando em áreas que antes eram procuradas pelo público masculino e também o aumento de pessoas do gênero masculino nas licenciaturas, muito procuradas pelo público feminino. No entanto, em dados gerais de estudantes matriculados nos cursos EC e Q nesse campus, essa afirmação pode ser confrontada no Gráfico 2.

Gráfico 2 - Gênero dos estudantes dos cursos EC e Q do Campus Uruaçu, matriculados em 2018¹¹



Fonte: Sistemas IFG (2019).

Sobre a oferta de cursos no IFG de Uruaçu, esse campus oferta diversos cursos. Para o ensino superior, são ofertados os cursos Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Bacharelado em Engenharia Civil e Licenciatura em Química; para o Ensino Médio, os cursos Técnico Integrado em Edificações, Técnico Integrado em Informática e Técnico Integrado em Química; e, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o Técnico Integrado em Comércio. Apesar dessa variedade de cursos, o Gráfico 2 apresenta apenas o gênero dos estudantes dos cursos utilizados na pesquisa, Engenharia Civil e Licenciatura em Química.

Quando se refere ao gênero dos estudantes do IFG Campus de Uruaçu, os dados do Gráfico 2 mostraram que há um predomínio de discentes do gênero masculino matriculados no curso de EC; enquanto em LQ predominam os discentes do gênero feminino. Em percentual, esses dados mostram que em EC, do gênero masculino são 52% e feminino, 48%; em LQ, do gênero masculino são 35% e feminino, 65%.

¹¹ Os Gráficos 2, 3 e 4 foram construídos a partir dos dados gerais, totalidade de estudantes matriculados dos cursos superiores pesquisados. O sistema do IFG disponibiliza os dados gerais dos cursos como um todo dos estudantes regularmente matriculados naquele período anual e não apenas do período letivo. Por isso, esses números referem-se a todos os estudantes matriculados nos cursos em 2018 e que declararam o gênero, a renda familiar e o tipo da escola de origem.

A predominância de homens no curso de EC é histórica. Estudos mais recentes conduzidos por Silva (2016) mostraram que a presença maior de homens nos cursos de EC se deve ao fato de que grande parte desses profissionais ocupa uma posição na construção civil, e a participação feminina nesse setor não acompanhou o crescimento do mercado de trabalho nos últimos anos. A pesquisa de Silva (2016) identificou 97,5% da presença dos homens nesse setor de atuação de engenheiro; enquanto as mulheres ocupavam 1,95% das funções na construção civil. Assim sendo, por mais que a predominância seja masculina, o aumento demonstrado no Gráfico 2 é importante, por mostrar o acesso da mulher nessa profissão.

Por outro lado, os dados do Gráfico 2 mostraram o número maior de discentes do gênero feminino matriculados em LQ, evidenciando que nos cursos de licenciatura lideram as matrículas das mulheres. A análise desse Gráfico 2 corrobora a presença diferenciada das mulheres em cursos superiores que se deve também a uma característica expansionista do ensino superior nas últimas décadas e que elas estão mais concentradas em áreas profissionais consideradas de menor *status* na hierarquia das profissões. Também infere-se que existe uma concentração maior de mulheres nas carreiras de magistério, inclusive em LQ, como foi apresentado acima.

Autores como Frigotto (2010) e Antunes (2009) defendem a ideia de que essa participação das mulheres em determinadas áreas de trabalho se deve à nova proposta do mundo do trabalho caracterizada pela globalização. Para Frigotto (2010), o processo de globalização¹² não é um fenômeno novo, tampouco negativo para o mundo do trabalho, pois impulsionou novos olhares e formas de perceber o capital a partir das relações sociais entre gêneros, em especial, a atuação das mulheres dentro de um contexto de emancipação no ambiente organizacional e não apenas por questão de *status*.

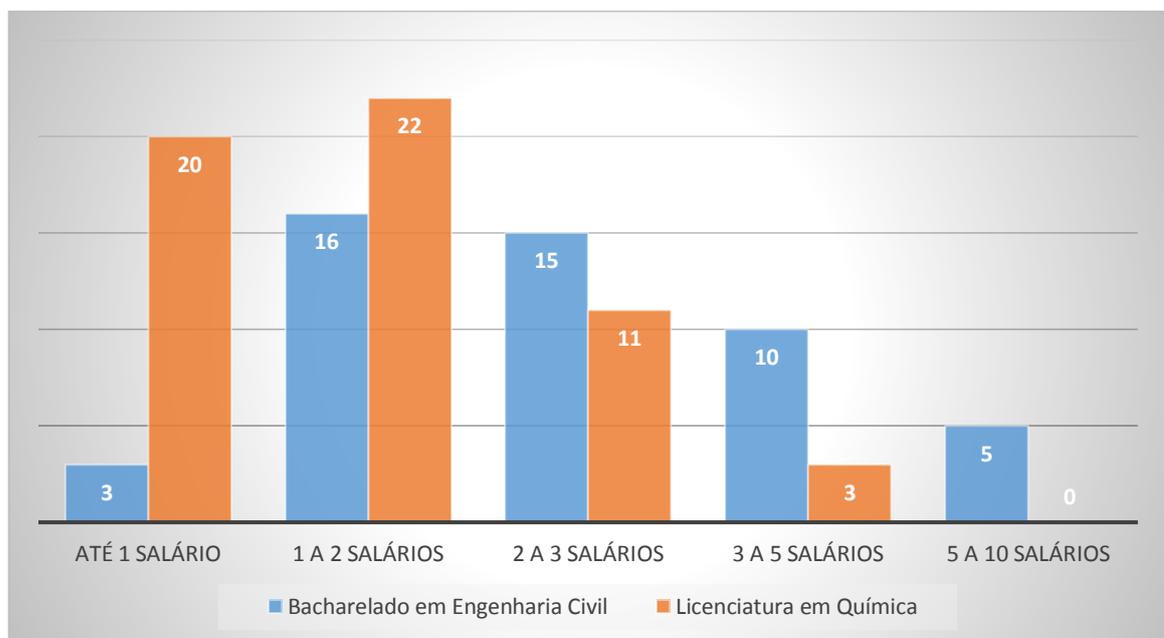
Tendo por base os estudos de Antunes (2009), pode-se confirmar o resultado da pesquisa em relação à participação das mulheres tanto no curso de EC quanto no curso de LQ. Para esse autor, está havendo um processo de bipolarização no mundo do trabalho: de um lado, as mulheres ainda ocupam os cursos considerados menos valorizados socialmente, que serão menos remunerados; por outro lado, a presença das mulheres nos cursos considerados de mais

¹² Globalização neste estudo é entendida a partir de seus efeitos na revolução tecnológica e econômica mundial levando a transformações no mundo do trabalho e à novas exigências aos trabalhadores, bem como para a formação destes.

status, como é o caso do curso de EC, faz com que essas mesmas mulheres ocupem funções de destaque no mundo do trabalho, mas, mesmo quando conseguem uma posição de destaque, seus salários são menores e ainda são discriminadas, como se não tivessem competência para assumir tal função.

O Gráfico 3, a seguir, demonstra a renda familiar dos estudantes do campus, porém, foi construído a partir de dados gerais dos cursos pesquisados. Sendo assim, vai além dos 27 sujeitos que aceitaram participar da pesquisa, uma vez que foram considerados todos os estudantes regularmente matriculados nos últimos períodos dos cursos superiores EC (49) e LQ (56), no ano de 2018, que declararam a renda familiar no ato da matrícula.

Gráfico 3 - Renda familiar dos estudantes de EC e LQ do Campus Uruaçu matriculados em 2018



Fonte: Sistemas IFG (2019).

Os dados apresentados no Gráfico 3 mostraram que a renda familiar dos estudantes do curso de EC está acima da média salarial dos estudantes do curso LQ. Enquanto no curso de EC, em média, 30% de estudantes têm renda entre 3 a 10 salários, no curso de LQ mais de 95% recebem somente de 1 a 3 salários mínimos mensais, ou seja, há uma quantidade significativa de estudantes com até um salário mínimo, o que revela uma diferença nas condições econômicas entre os cursistas.

A disparidade na renda familiar dos estudantes dos cursos pesquisados revelou ainda que o curso de EC denota um *status* maior que o curso de LQ. Pesquisa realizada pelo Inep (BRASIL, 2019) mostrou que quase metade das matrículas no ensino superior no Brasil se concentra em apenas dez cursos, dentre eles o curso de Engenharia Civil.

Quando se compara a média salarial dos profissionais de EC com os licenciados em Química, os primeiros ganham até 10 vezes mais que um professor de LQ na rede pública de ensino, denotando um *status* adquirido pelos profissionais que não caracteriza os professores de LQ.

Constata-se que o processo de globalização, a partir dos anos 1980, gerou uma dificuldade de permanência nessa profissão, principalmente para o acesso a formação inicial na área de exatas, como é o caso de química dentre elas, os cursos de licenciatura destinados à formação de professores, menos valorizados e com menos *status* social. Estas categorias profissionais, em evidência neste estudo o curso de LQ, estão se tornando incapazes de inverter esse ciclo de precarização.

[...] a efetiva falta de professores em algumas áreas está diretamente relacionada às condições de trabalho usualmente oferecidas; eis o problema real a ser enfrentado. Mantidas tais condições, não adianta muito ofertar oportunidades de melhoria na formação: quanto mais bem preparado se torna um professor, mais ele se afasta da sala de aula da escola básica, buscando trabalho em outros espaços (MACHADO, 2018, p. 3).

Assim, o que se apresenta é de que o mundo do trabalho com sua exigência em formação constante leva os profissionais da educação a buscar oportunidades mais vantajosas financeiramente e isso provoca o abandono da docência.

Sob essa nova proposta do mundo do trabalho, o curso de LQ, ministrado no IFG Campus de Uruaçu, apresenta uma grande carência de profissionais professores de Química, assim justificado em seu PPC (2008), embora esse problema se estenda para a docência em todas as áreas. A grosso modo, pode-se afirmar que alguns estudantes, em virtude do curso que escolheram, terão mais chances de ter salários maiores. Este é um fenômeno que está ligado intrinsecamente a outras questões, como discriminação, preconceito e tantos outros termos pejorativos que desqualificam o ser humano pelo que ele faz e não pelo que ele é, ou seja, indivíduos que, perante a legislação brasileira, são iguais em seus direitos e deveres. Na prática,

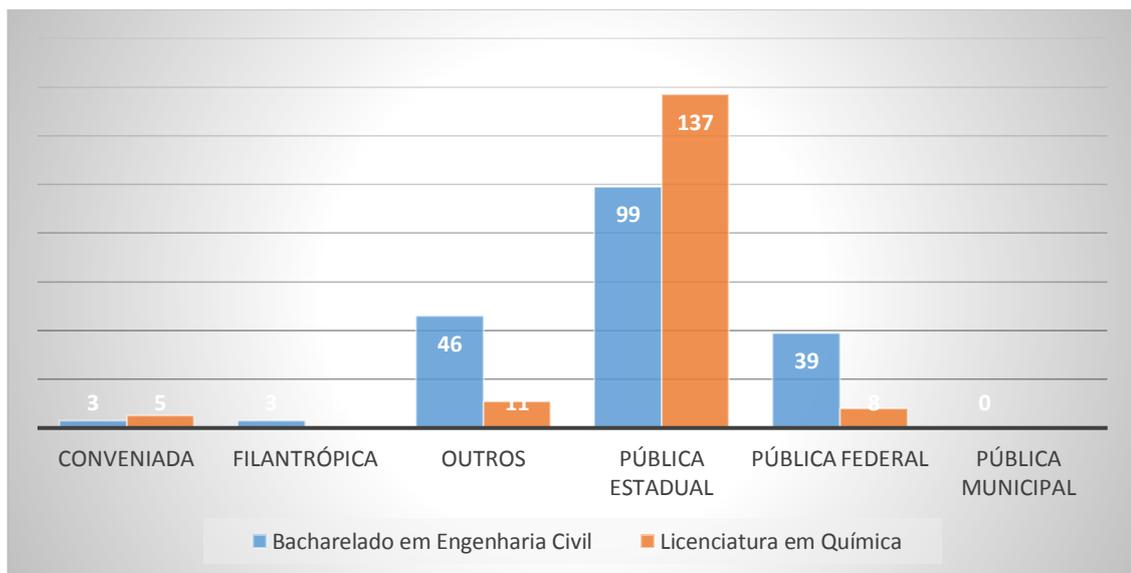
isso confirma o que Antunes (2009) chamou de dualização do mundo do trabalho, no qual existe o trabalho para o filho do rico e existe o trabalho para o filho do pobre.

Conforme explicou Marx (1980, p. 43), “embora declare a igualdade entre os cidadãos, o Estado mantém as estruturas da desigualdade (propriedade privada) e está comprometido em manter essa estrutura”. Enquanto algumas categorias profissionais são valorizadas, a outras são impostas mecanismos de estratégia do capital, diante da imprevisibilidade de mercados, resultando em riscos acrescidos de fragmentação social, como ocorre com os estudantes de LQ.

Os dados do

Gráfico 4 mostraram que a maioria dos estudantes é oriunda de escola pública, predominantemente no curso de LQ.

Gráfico 4¹³ - Escola de origem dos estudantes dos cursos superiores EC e LQ do Campus Uruaçu



Fonte: Sistemas IFG (2019).

No Gráfico 4 percebe-se que o acesso à educação superior se deu pela via da escola pública, em grande maioria dos estudantes de ambos os cursos. Em seus estudos, Gramsci (2010) realizou debate sobre a escola pública e seu pensamento influenciou, desde a década de 1980, a formulação de projetos em defesa da educação pública e de qualidade para todos.

¹³ Os dados desse Gráfico 4 foram retirados dos sistemas do IFG. Eles quantificam de modo geral os alunos matriculados no período de 2018.

Enquanto Althusser (1980) criticou a forma como a escola pública se desenvolveu no Brasil, denunciando-a como excludente e situando a instituição educacional brasileira como um dos aparelhos ideológicos do Estado capitalista, pois realiza uma função de reprodutora das relações de produção. Isso porque essa mesma escola desenvolve uma ideologia que faz os sujeitos pensarem que o sistema escolar público seja universal, quando, ao contrário, ele serve para manter os interesses dos grupos dominantes.

As contribuições desses autores foram determinantes para o desenvolvimento de políticas afirmativas destinadas aos grupos minoritários, que, sem condições de acesso a uma escola de qualidade, puderam, mesmo na escola pública, aumentar suas chances e oportunidades para ingressarem no curso superior, como mostra o

Gráfico 4 .

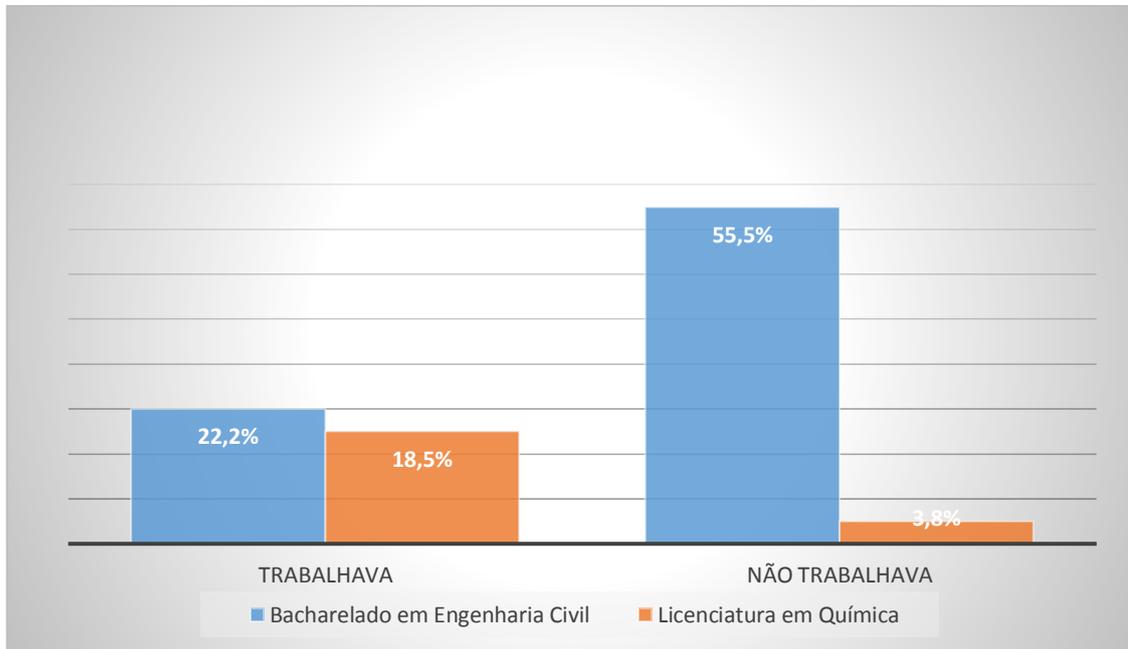
Entende-se por políticas afirmativas educacionais a favor dos estudantes da escola pública as ações resultantes de suas lutas e de determinados grupos sociais que visam ao reconhecimento, à valorização e à inserção desses nos programas educativos.

O desenvolvimento de políticas afirmativas que facilitam o acesso dos estudantes da escola pública ao ensino superior, nesse caso comprovado no

Gráfico 4 , reitera o pensamento de Gramsci (2010), quando afirmou que a escola única, humanista, destinada a desenvolver em cada indivíduo a sua cultura geral, como a educação para a vida, constitui-se caminho para a democratização do ensino.

O Gráfico 5 mostra a situação profissional anterior ao ingresso no curso superior. Ele é importante para perceber se, após o ingresso no curso, o estudante mudou sua situação profissional.

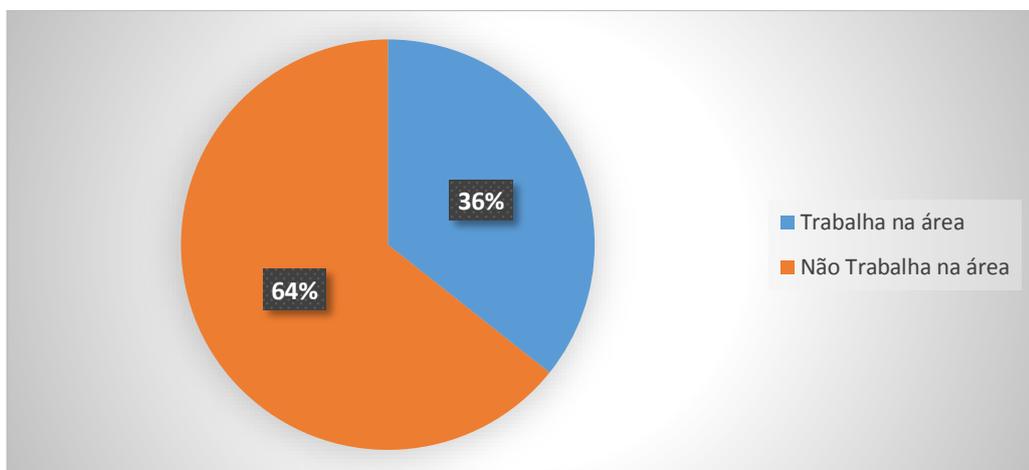
Gráfico 5 - Exercício profissional dos estudantes antes do ingresso nos cursos de EC e LQ do IFG Campus Uruaçu



Fonte: Autora (2019).

Dos estudantes entrevistados no início do curso, 11 trabalhavam e 16 não estavam trabalhando. Atualmente, após o ingresso na educação superior, 14 responderam estar trabalhando, ou seja, três deles conseguiram trabalho. Entretanto, desses 14, apenas 5 estudantes estão trabalhando na área do curso superior, sendo então 36% trabalhando na área e 64% em outras áreas, cujos dados foram apresentados no Gráfico 6.

Gráfico 6 - Exercício profissional dos estudantes na área de formação dos cursos EC e LQ do IFG Campus Uruaçu



Fonte: Autora (2019).

Percebe-se que, a partir da análise dos Gráficos 5 e 6, apesar de haver um aumento de estudantes que ingressam no mundo do trabalho após iniciar o curso superior, ainda não existiu significativa inserção na área de formação do curso. Os aspectos referentes a essa questão serão demonstrados nas análises seguintes acerca da reflexão sobre o currículo.

Os dados dos Gráficos 1, 2, 3, 4, 5 e 6, apresentados nesta seção, demonstraram que os cursos do IFG têm conseguido, de certo modo, superar a visão assistencialista que essa modalidade de educação vem tentando romper historicamente. Nesses cursos de EC e LQ existe uma diversidade de sujeitos de ambos os sexos, oriundos da escola pública, de contextos financeiros e educação distintos. Contudo, ainda há muito a se avançar, sobretudo na questão de que os cursos de licenciatura e de bacharelado sejam para ingresso de perfis econômicos diferentes, há de se romper com a visão dualista de formação superior para o filho do pobre e outra para o filho do rico. E isso é latente no Gráfico 3, que mostra a renda familiar dos estudantes dos cursos. Outra questão a ser rompida é quanto à formação para o homem e a formação para a mulher, como afirma Antunes (2009) sobre a precarização do trabalho, mediante a qual as profissões com baixos salários são mais acessíveis para mulheres, o que foi percebido no Gráfico 1, que trata do gênero dos sujeitos pesquisados. Podemos perceber que no curso de Química, que é licenciatura, ainda predomina o público feminino. Apesar disso, não se pode deixar de mencionar que no curso de EC, que é de bacharelado, há certa igualdade, paridade com relação ao gênero de seu alunado, o que significa dizer que a caracterização dos estudantes desses cursos superiores do IFG são alunos de diferentes classes sociais e de ambos os sexos.

2. A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO E SEUS EMBATES: FORMAÇÃO E OBJETIVOS DO IFG E A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES DO CAMPUS URUAÇU ACERCA DO MUNDO DO TRABALHO

Neste segundo capítulo, a proposta é conceituar trabalho, a relação trabalho e educação e seus fundamentos teóricos, bem como conhecer a percepção dos estudantes do IFG Campus Uruaçu sobre as relações de trabalho e sua formação para o mundo do trabalho – inserção e atuação - durante a educação superior. Por isso, traz a concepção de trabalho a partir da tese de Locke (1994), das análises de Marx (1980) e Gramsci (1989), e da análise crítica dos fundamentos para formação humana, integral e omnilateral, contemplada nos documentos e nas orientações da Educação Profissional. Os documentos contemplados nesta discussão é o Documento Base da Educação Profissional (BRASIL, 2007), e a Lei n.º 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Finaliza-se com a análise da percepção dos estudantes acerca das relações de trabalho por meio de suas expectativas, motivação e objetivos com sua formação para o trabalho futuro, bem como a percepção no tocante às relações que envolvem o mundo do trabalho.

2.1 Concepção de Trabalho para o Liberalismo

Busca-se conhecer o conceito de trabalho e suas diversas definições e nuances que se inter-relacionam com o conceito de liberalismo, e ainda a sua influência nas áreas econômica, política, social, entre outras que influenciam o comportamento humano. Assim, surgiu a necessidade de se pesquisar as raízes que levaram a sociedade a utilizar o trabalho como subsídio para sua liberdade, com ênfase nos estudos de John Locke (1632-1704), considerado um dos principais representantes do empirismo inglês. Em sua obra *Dois Tratados de Governo*, sistematizou os fundamentos do liberalismo econômico e defendeu a necessidade de um contrato social que garantisse e protegesse a vida, a liberdade e os bens.

Para John Locke, Deus criou o mundo com o objetivo de prover a subsistência a todos os indivíduos:

Ainda que a terra e todas as criaturas inferiores pertençam em comum a todos os homens, cada um guarda a propriedade de sua própria pessoa; sobre este ninguém tem qualquer direito, exceto ela. Podemos dizer o trabalho de seu corpo e a obra produzida por suas mãos são propriedade sua. Sempre que ele tira um objeto do estado em que a natureza o colocou e deixou, mistura nisso o seu trabalho e a isso acrescenta algo que lhe pertence, por isso o tornando sua propriedade. Ao remover este objeto do estado comum em que a natureza o colocou, através do seu trabalho adiciona-lhe algo que excluiu o direito comum dos outros homens. Sendo este trabalho uma propriedade inquestionável do trabalhador, nenhum homem, exceto ele, pode ter o direito ao que o trabalho lhe acrescentou, pelo menos quando o que resta é suficiente aos outros, em quantidade e em qualidade (LOCKE, 1994, p. 42).

Infere-se, pois, que os bens comuns se tornam privados por meio do trabalho. Assim Locke (1994) confirma a posição humana de ser portadora de todos os direitos naturais, inclusive o da apropriação de bens decorrentes do trabalho. Mesmo com a natureza oferecendo os frutos em abundância, a necessidade de sobrevivência justifica a área transformada em propriedade privada, uma vez que o homem utiliza seu trabalho para colhê-los.

Na teoria de Locke (1994), a lavoura comercial é caracterizada por uma demanda por expansão de terra, pois a colheita dos frutos, neste estágio, não é apenas para a sobrevivência individual, exigindo uma quantidade de frutos maior do que aquela oferecida pela natureza. A agricultura comercial exigiu a elevação do trabalho utilizado na sustentação da vida, como assevera Locke (1994, p. 45):

O certo é que no início do mundo, antes do desejo do homem de possuir mais que o necessário, alterado o valor intrínseco das coisas, o que depende apenas de sua utilidade para a vida do homem; ou ter concordado que um pedaço pequeno de metal amarelo que podia ser guardado sem que se deteriorasse ou apodrecesse devia valer uma grande peça de carne ou um monte de trigo, mesmo que cada homem tivesse o direito de se apropriar por seu trabalho de todos os bens naturais de que pudesse se servir, não havia o risco de ir longe demais nem causar dano aos outros, pois a mesma abundância permanecia à disposição de qualquer um que utilizasse a mesma indústria. A isto eu acrescentaria que aquele que se apropria da terra por meio de seu trabalho não diminui, mas aumenta a reserva comum da humanidade. Pois as provisões que servem para o sustento da vida humana, produzidas por um acre de terra cercado e cultivado, são dez vezes maiores que aquelas produzidas por um acre de terra de igual riqueza, mas inculta e comum. Por isso, pode-se dizer que aquele que cerca a terra e retira de dez acres uma abundância muito maior de produtos para o conforto de sua vida do que retiraria de cem acres incultos, dá na verdade noventa acres à humanidade. Pois graças ao seu trabalho, dez acres lhe dão tantos frutos quanto cem acres de terras comuns. Eu aqui estimo

o rendimento da terra cultivada a uma cifra muito baixa, avaliando seu produto dez para um, quando está muito mais próximo de cem para um. Porque eu gostaria que me respondessem se, nas florestas selvagens e nas terras incultas da América, abandonadas à natureza sem qualquer aproveitamento, agricultura ou criação, mil acres de terra forneceriam seus habitantes miseráveis uma colheita tão abundante de produtos necessários à vida quanto dez acres de terra igualmente fértil o fazem em Devonshire, onde são bem cultivadas?

É preciso destacar que o autor não sustenta a desigualdade como um atributo natural dos indivíduos, pois na sua concepção todos os homens nascem iguais. O direito à propriedade privada, a desproporção e a desigualdade da posse de terra, são resultantes do esforço deliberado que supõe de sua capacidade industriosa e racional de uma conquista do trabalho, e que geram uma distribuição desigual da riqueza (LOCKE, 1994).

Para Locke (1994), a apropriação e a concentração excessiva de riquezas não caracterizam restrição à desigualdade, uma vez que se pressupõe a aceitação total e sem reserva do trabalho e o princípio que justifica a desigualdade entre os indivíduos. Nessa perspectiva, com base em Locke (1994), tem-se a justificativa para o capitalismo porque se legitima o trabalho como forma de obtenção e acumulação de bens. Mas, além disso, justifica-se também a concentração de riquezas, o que gera a desigualdade e assim a divisão da sociedade.

2.2 Trabalho e Educação na Dinâmica do Capital: O Desafio da Formação Integral

Nesta seção, apresenta-se a discussão acerca da relação trabalho e educação a partir das contribuições de Locke (1994, 2012), Marx (1980), Gramsci (1989), entre outros autores. Por tratar sobre o dualismo da educação e a propositura para o rompimento desse dualismo a favor de uma formação integrada.

As primeiras concepções que podem configurar-se como fundamentos da Educação Profissional também foram contempladas nas obras de Locke (1994) ao pensar no trabalho como elemento importante para o homem e que pressupõe direito ao exercício da liberdade. Justifica-se, desse modo, a sua centralidade na formação do indivíduo, ou seja, a relação existente entre trabalho e educação fundamenta essa modalidade.

Conforme o modelo educativo proposto por Locke (2012), o professor deveria conhecer em profundidade a natureza de seus estudantes, moldando seu temperamento e transmitindo-

lhês hábitos considerados virtuosos. Para esse pensador, a ação educativa significava a construção do uso da racionalidade centrada no professor, sendo ele o detentor do saber.

Percebe-se em Locke (1994) uma preocupação com o desenvolvimento cognitivo das crianças de famílias burguesas, uma vez que sua proposta incluía o ensino da leitura através de métodos prazerosos de jogos ou diversão. A escrita também deveria ser ensinada às crianças quando essas soubessem ler o inglês. A educação das crianças deveria se caracterizar pela formação para os negócios e economia de mercado.

Com o passar dos tempos, a formação para o trabalho, acontecia em oficinas, constituindo-se uma formação meramente técnica que, até a chegada do século XX, ocorria nesse formato. As relações de ensino-aprendizagem nesses ambientes eram informais, seguiam a dinâmica social e comunitária em que o aprendiz estava inserido. Esse formato de educação profissional proposto é devido à Revolução Industrial, que ocorreu na Inglaterra em meados do final do século XVIII e início do século XIX. Sendo assim, uma formação propriamente técnica era o único meio de aprendizado para o trabalho de homens e mulheres de classe populares, o que os levava a se distanciar daquilo que era ensinado na escola e do que era oferecido na realidade do mundo externo a ela, o mundo do trabalho (MANFREDI, 2002).

Nessa perspectiva de pensar na formação para o trabalho, Gramsci afirma que o trabalho é essencialmente um elemento constitutivo do ensino, não se constituindo de um termo antagônico e complementar do processo educativo, mas esse se insere no ensino pelo conteúdo e pelo método, contrapondo-se à ideia de Marx que afirmava ser apenas o trabalho na integração do ensino:

O trabalho, para Gramsci, é essencialmente um elemento constitutivo do ensino, semelhante ao que é o aspecto prático no ensino tecnológico em Marx; o trabalho não é um termo antagônico e complementar do processo educativo, ao lado do ensino em suas variadas formas, mas se insere no ensino pelo conteúdo e pelo método. Enquanto em Marx, em suma, ocorre principalmente a integração do ensino, ainda que dotado de plena autonomia e riqueza de conteúdo, no processo de trabalho de fábrica, em Gramsci, ocorre a integração do trabalho como momento educativo, um processo totalmente autônomo e primário do ensino (MANACORDA, 2010, p.144).

Ainda de acordo com Manacorda (2010), para Gramsci, essa relação entre ensino e trabalho ocorre por meio de duas premissas: como elemento unitário do ensino nos níveis

iniciais e como elemento distinto, profissional, nos níveis escolares subsequentes. Gramsci “pensa, portanto, num tipo de ensino e preparação ao trabalho que conserve ao máximo o caráter marxiano da omnilateralidade” (*Ibid.*, p.144), que a escola seja para todos, sem discriminação e que, por meio do trabalho, eduque o cidadão para que possa tornar-se até onde os seus anseios possam levar. Para Ramos (2005, p. 1),

[...] os antecedentes histórico-políticos da concepção de ensino médio integrado à educação profissional demonstram o caráter ético-político do tema [...] esse debate coincide com debates sobre projetos de sociedade e concepções de mundo. [...] a realidade nos impõe sempre a pensar sobre o tipo de sociedade que visamos quando educamos. [...] visamos a uma sociedade que inclui, que reconhece a diversidade, que valoriza os sujeitos e sua capacidade de produção da vida, assegurando direitos sociais plenos [...] em síntese, persegue a construção de uma sociedade justa e integradora.

A escola, de fato, deve ampliar a sua visão de educação para além da formação para o capital e que possa, de maneira integrada, romper com a dualidade histórica que lhe foi imposta e que fragmenta os conhecimentos. Só assim, além da adoção de uma concepção de trabalho como categoria educativa e com práticas verdadeiramente éticas voltadas para ação político-social, é que se poderá construir uma sociedade que seja justa.

Antunes (2009) apresenta a categoria trabalho como importante para a formação da sociedade contemporânea, indo contra a desconstrução teórica que foi realizada nos últimos anos, a de que se tem vivido com a implementação de políticas educacionais que prezam pela acumulação de capital e o homem como mercadoria nas relações de produção. Desse modo, a educação vem como ferramenta para reproduzir essa concepção de homem como mercadoria. Nesse sentido, à educação ou ao ensino que se diz integrado deve observar que:

[...] a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração, assim como não o é a adição de um ano de estudos profissionais a três de ensino médio. A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1093).

Por isso, a educação integrada propõe que haja relação constante e contínua durante toda a formação do estudante, não apenas em um único curso em específico, mas durante sua formação básica até os níveis mais altos de ensino.

Manfredi (2002) afirma que a educação no/e para o trabalho admite reflexos dos fatores sociais e culturais, pois é um processo complexo de socialização e aculturação de jovens e adultos nos espaços de trabalho, entrecruzando-se com as aprendizagens realizadas em outros espaços socioculturais: bairro, escola, família, sindicato, partido, movimentos sociais e políticos, além de diferentes momentos da vida de cada sujeito-trabalhador. Ainda segundo Manfredi (2002, p. 54), “trata-se de processos de aprendizagem multifacetados, mediados por relações de historicidade entre sujeitos, contextos e tempos”. Contempla-se aqui a percepção do trabalho como princípio educativo para Marx (1980), que também discutiu a necessidade de integração do ensino. Para Marx (1980), a relação entre trabalho e educação deve ser pensada de forma articulada, de modo que assim se rompa com o dualismo existente entre ambos e construa-se a formação integral.

A validade de uma educação que tivesse o trabalho como princípio educativo, superaria a visão de que o trabalho seja mercadoria de troca, e a educação como instrumento para adestramento, alienação do homem frente às demandas do capital, baseada também no dualismo das relações sociais do trabalho (trabalho manual/trabalho intelectual) (KUENZER, 1985). Por ser a escola ainda o local que reforça a dualidade e a fragmentação da educação. Por isso, percebe-se que

[...] o efetivo acesso à escola básica unitária, tecnológica ou politécnica, constitui-se numa exigência para a qualificação da força de trabalho para o processo social em todas as suas dimensões, ao mesmo tempo pré-requisito do horizonte teórico e político dos processos de formação técnica e profissional mais específicos (FRIGOTTO, 2010, p. 193).

Cabe destacar também a ideia de alguns autores e a redefinição do sentido dado ao termo trabalho. Antunes (2009) afirma que trabalho, em seu sentido ontológico, é voltado para o processo de humanização do homem em seu sentido amplo. Vê-se aí uma premissa para formação integral do homem partindo do trabalho como princípio educativo. Frigotto (2010) define trabalho como categoria geral, abstrata, produção concreta do homem em circunstâncias históricas. Para ele, o trabalho humano é “elemento histórico que define as relações sociais de

produção da existência e que perpassa e articula a prática escolar e as práticas superestruturais, no seu conjunto, com a prática social fundamental” (*Ibid.*, p. 209).

A Escola Unitária de Gramsci, ancorada na obra de Marx, é a ideia germinadora de uma formação integral do sujeito que conduziria uma transformação social levando as grandes massas à revolução cultural, para além do capitalismo. Foi proposta por Gramsci, na Itália, e em oposição à reforma educacional positivista/fascista instituída por Giovanni Gentile (Reforma Gentile), a partir de 1923, com a ascensão de Benito Mussolini ao poder (porém exercitada minimamente em Turim, com a experiência dos conselhos operários, entre 1919 e 1920). Um de seus grandes princípios era uma formação integrada e emancipatória.

Foi a proposta presente no *Caderno 12*, de 1932, sistematizado após o período em que Gramsci esteve em cárcere (1926). Propunha-se assim uma formação humana universal e omnilateral, embasada na filosofia da práxis, “na formação de uma nova concepção de mundo capaz de consolidar uma nova relação do homem com o mundo e com seu próprio ser, sua generosidade, por meio da unidade entre atividade manual e intelectual” (SOUSA; RABELO; GOMES, 2015, p. 33).

Em Gramsci, ocorre a integração do trabalho como momento educativo no processo totalmente autônomo e primário de ensino. Sendo assim, “[...] quanto ao nexos entre ensino e trabalho, existe, em Gramsci, uma ênfase consciente quanto à exigência cultural, que [...] ele define como humanística e formativa” (MANACORDA, 2010, p. 145).

O processo educativo totalmente autônomo defendido por Gramsci leva-nos ao entendimento de que a educação deve ser repensada a partir da formação humana, a partir de um ensino que, por meio da democracia e da concepção de liberdade, poderá consolidar a emancipação contra a divisão de classes, pelo fim da exploração do homem pelo homem.

Manacorda (2010) contribui e afirma que a divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classe e, com ela, a divisão do homem; e como essa se torna verdadeiramente tal apenas quando se apresenta como divisão entre trabalho manual e trabalho mental. Assim, as duas dimensões do homem dividido, cada uma das quais unilateral, são essencialmente as do trabalhador manual, operário, e as do intelectual (*Ibid.*, p. 83). Assim sendo, a vontade de todos se manifesta de forma unitária, de maneira que na formação humana não haja apenas a emancipação de um, mas de toda a humanidade, acionando uma conscientização para romper e

promover a reflexão e a crítica entre toda sociedade para que a educação omnilateral seja um ato de liberdade.

Na Escola Unitária de Gramsci, segundo Frigotto (2010, p. 193), “a perspectiva unitária e politécnica demarca a necessidade de romper-se, como já assinalamos, com as dicotomizações de formação geral e específica, humanista e técnica, teórica e prática etc.”. Portanto, o conceito de uma escola unitária “indica que o esforço é no sentido de identificar os eixos básicos de cada área de conhecimento que em sua unidade detenham a virtualidade do diverso” (FRIGOTTO, 2007, p. 72). E assim esse autor ainda afirma o que Gramsci desejava de uma educação para a classe trabalhadora:

O que nos interessa aqui é apenas entender onde entra a questão da escola e por que Gramsci vislumbrava uma função importante para a mesma no conjunto dos mecanismos que ajudam a classe trabalhadora a superar, por um processo catártico, as visões do senso comum, os interesses imediatos, corporativos ou meramente econômicos, e se elevar para uma consciência universal. Como, em outros termos, a escola pode ajudar a classe trabalhadora partindo do seu senso comum, de sua cultura, a elaborar e “explicitar seu saber, sua ciência e sua consciência” (FRIGOTTO, 2010, p. 215).

Partindo do próprio indivíduo, a proposta de Gramsci visava a um projeto formativo centrado no homem e que abarcasse a relação trabalho e educação. Gramsci buscava atender aos princípios da filosofia da práxis, que é de formar integralmente, na omnilateralidade. Frigotto (2007) também contribui para esse assunto esclarecendo que a ação política é fator primordial para um entendimento do termo trabalho como princípio educativo, segundo o que propõe Gramsci acerca da escola unitária. Frigotto (2007) afirma que,

O resgate ou a construção da escola pública unitária, quiçá com quase um século de atraso, é um dos problemas básicos a serem enfrentados pela sociedade brasileira, para que a democracia tenha condições objetivas de se efetivar (FRIGOTTO, 2007, p. 70).

Assim sendo, tem-se que o espírito de uma escola unitária primada pelos princípios de integração e formação humana omnilateral emana de Gramsci (1994), bem como das contribuições de Marx (1980). Porém, o conceito de omnilateralidade pode ter surgido por meio

das interpretações ainda de povos mais antigos, o que leva à necessidade de compreendê-lo, nesse momento.

O conceito de omnilateralidade surgiu a partir das contribuições de Marx, principalmente as que são descritas em *A Ideologia Alemã*, obra publicada em 1952. Nessa obra, Marx faz uma definição de homem onilateral, que Manacorda (2010) explica como sendo a formação total do indivíduo:

Frente à realidade da alienação humana, na qual todo homem, alienado por outro, está alienado a 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 da sua satisfação (MANACORDA, 2010, p. 94).

Contudo, há estudos que retratam a preocupação com a formação integral do homem na sociedade grega antiga. Jaeger (2001) afirma que a omnilateralidade está presente na *Paidéia* grega, que se preocupava com uma formação completa, um processo educativo que se estendia por toda a vida, uma construção de dentro para fora, no interior do indivíduo. Esse autor a explica assim:

[...] a configuração artística e plástica, e a imagem, “ideia”, ou “tipo” normativo que se descobre na intimidade do artista [...] em todo lugar onde esta ideia reaparece mais tarde na História, ela é uma herança dos Gregos, e aparece sempre que o espírito humano abandona a ideia de um adestramento em função de fins exteriores e reflete na essência da própria educação (JAEGER, 2001, p. 13-14).

Porém, nessa mesma sociedade existia a escravidão. E mesmo com a afirmação de que a *Paidéia* representasse a liberdade e a democracia, ainda havia entre os homens uma elite, representada pelos que tinham liberdade. A formação integral e omnilateral, com base nas contribuições dos teóricos Marx e Gramsci, tem se apresentado na educação profissional da atualidade com um significado de integralidade no anseio de que seja uma educação para todos e para além das demandas do mercado, tendo o trabalho como princípio educativo. Essa propositura configura-se de certo modo como aquela educação que outrora estava alicerçada nos princípios da sociedade grega, que era completa para o homem, para toda a vida, e que prezaria pela liberdade na construção dos saberes de dentro para fora do sujeito. Uma filosofia

antiga de formação da sociedade grega, que pensava no homem como um todo, mas que pode ser visualizada com avanços para a formação do sujeito na atualidade.

Sendo assim, é coerente a afirmativa de Arruda (2012, p. 97, grifo do autor): “a educação não tem um sentido em *si*, é educação *para*. Sua finalidade, portanto, está fora dela e só é possível identificar esta finalidade em contextos histórico-sociais específicos”. Nesse sentido, a educação é feita um público, para um sujeito específico que vive em meio a diversas dimensões e que por isso necessita de uma Educação, que pode ser na modalidade profissional, que ocorra por meio de formação integral e omnilateral, uma formação como um todo.

Assegurada em seus documentos legais, a Educação Profissional, a partir dos anos 2000, tem afirmado a busca e a transformação de seu papel desencadeado pela mudança necessária de uma concepção de conhecimento que se associe ao contexto político, econômico, social e cultural em oposição àquela formação que estava configurada apenas para demanda de mercado e que exigia qualificação profissional (BRASIL, 2007). Então, a partir disso, segue o resultado da pesquisa documental na próxima seção.

2.3 Documento Base da Educação Profissional e a Lei Nº 11.892/2008

A realização da pesquisa documental alcançou alguns resultados acerca da Educação Profissional no Brasil, juntamente com os documentos legais e institucionais do IFG, que buscam contemplar a inserção e atuação do estudante no mundo do trabalho, sob a perspectiva de autores como Frigotto (2010), Antunes (2009) e Kuenzer (1985), citados anteriormente.

Com a expansão da Rede de Educação Profissional e por meio do Decreto n.º 5.154 (BRASIL, 2004), houve a possibilidade de integração da Educação Profissional com o Ensino Médio, o que foi implementada e concretizada com o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio em 2007. Segue então o contexto desse percurso.

O Decreto n.º 5.154/2004 orienta para a possibilidade de integração da Educação Profissional com o Ensino Médio e Oliveira (2012) afirma que esse decreto normatiza

[...] na direção de construir um ensino médio igualitário para todos, pois, apesar de não se confundir com a politecnia¹⁴, fundamenta-se em seus princípios e é exigência de uma sociedade na qual a elevada desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos das classes populares a buscar, bem antes dos 18 anos de idade, a inserção no mundo do trabalho, visando complementar a renda familiar (OLIVEIRA, 2012, p. 56).

Outro marco legal ocorreu em 2007, com o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio. Esse documento apresenta os pressupostos para a concretização da oferta de Educação Profissional, suas concepções e princípios e os fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrador (BRASIL, 2007).

A expansão dessa Rede ocorrendo em meados dos anos 2000, como visto anteriormente, levou também, segundo Oliveira (2012), à expansão de políticas públicas para essa modalidade de educação:

[...] a expansão em si é um movimento importante e necessário, que representa a presença do Estado brasileiro por meio de instituições reconhecidas como de qualidade nas periferias das capitais e em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos, ou seja, é a presença do Estado para *além dos territórios* em que se concentra a maior parte do PIB nacional. Isso significa a possibilidade de muitos brasileiros terem acesso a uma educação de qualidade. Essa presença federal nas regiões mencionadas se justifica porque, atualmente, são poucas as redes estaduais estruturadas no sentido de se constituírem como via para garantir, com qualidade, esse direito à população, apesar de ser responsabilidade dos estados a universalização do acesso ao ensino médio (OLIVEIRA, 2012, p. 62).

A universalização da educação levou à política de interiorização tanto do ensino médio, educação superior quanto dos Institutos Federais da Educação Profissional Técnica e Tecnológica. Em 2019, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia estão vinculados à Secretaria de Educação Tecnológica (SETEC) do MEC e fazem parte da Rede de Educação Profissional pública no Brasil. Essa rede foi estabelecida em 2008, pela Lei n.º 11.892, cujo artigo 7 explicita os objetivos dos Institutos Federais, sobretudo os incisos II, IV e V:

¹⁴ O termo politecnia é concebido aqui como a unificação entre ciência, trabalho, cultura e tecnologia, no qual o filho do trabalhador tem direito a uma educação para essa formação politécnica.

II - Ministrar cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores, objetivando a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização de profissionais, em todos os níveis de escolaridade, nas áreas da educação profissional e tecnológica;

IV - Desenvolver atividades de extensão de acordo com os princípios e finalidades da educação profissional e tecnológica, em articulação com o mundo do trabalho e os segmentos sociais, e com ênfase na produção, desenvolvimento e difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos;

V - Estimular e apoiar processos educativos que levem à geração de trabalho e renda e à emancipação do cidadão na perspectiva do desenvolvimento socioeconômico local e regional; [...] (BRASIL, 2008).

A partir desses objetivos, Pacheco (2010) assevera que a concepção de educação profissional e tecnológica dos Institutos Federais, com base nas ações de ensino, pesquisa e extensão, deve basear-se “na integração entre ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis da vida humana e, ao mesmo tempo, no desenvolvimento da capacidade de investigação científica, essencial à construção da autonomia intelectual” (*Ibid.*, p. 15).

A dissociação e integração com a vida humana, postas como orientação para os Institutos, remetem também para o currículo integrado, proposto no 1º inciso do artigo 7 da lei de criação, Lei n.º 11.892/2008, que tem por objetivo “disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese entre o geral e o particular, entre o lógico e o histórico, entre a teoria e a prática, entre o conhecimento, o trabalho e a cultura” (KUENZER, 2002, p. 43-44).

Conclui-se que, após as proposições de Locke (1994), nas quais ele afirma que o homem é livre e possui direito natural ao seu trabalho e que por isso pode apropriar-se dele para o exercício de sua liberdade, que o sistema capitalista utiliza dessa tese para justificar a acumulação, o que leva para a divisão do trabalho e assim, conseqüentemente, para a desigualdade e a divisão da sociedade. Essa crítica está ancorada nas contribuições de Marx (1980), Kuenzer (1985), Gramsci (1989), Manacorda (2007), Antunes (2009), Frigotto (2010), entre outros, como foi apresentada anteriormente.

Nesse sentido, cada autor que foi citado neste capítulo contribuiu tanto para a época em que eles defenderam suas ideias quanto para a análise da atual conjuntura. A partir desses autores, afirma-se que a percepção de trabalho como elemento fundamental do homem é importante para sintetizar o significado histórico do trabalho e configurá-lo como central, bem como compreender a proposta do trabalho como princípio educativo, discutir a relação existente

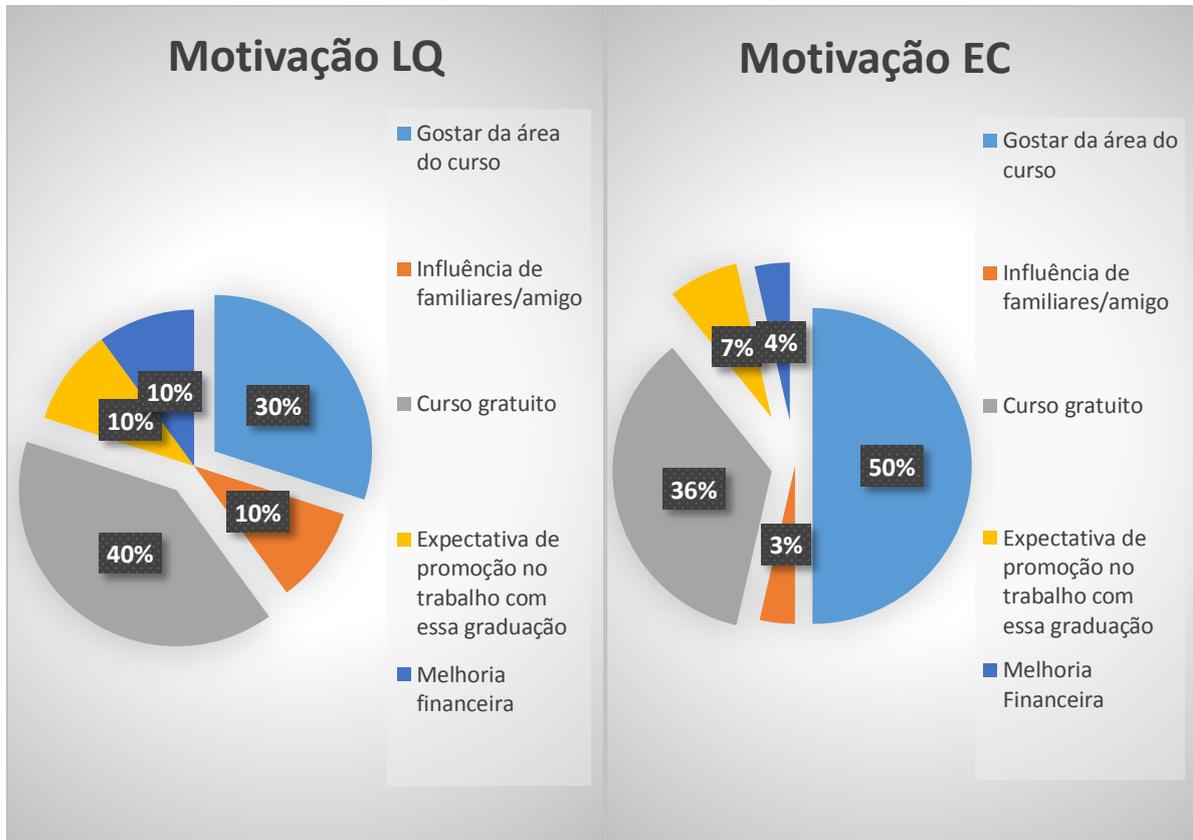
entre trabalho e educação e a proposta do IFG em seus documentos, sua política institucional e seu currículo.

Então, a próxima seção apresenta o resultado da pesquisa de campo realizada por meio do questionário e das entrevistas com os estudantes. Aqui será realizada a análise e discussão da percepção deles acerca das relações de trabalho por meio de suas expectativas, motivação e objetivos com sua formação para o trabalho futuro, bem como a percepção acerca das relações que envolvem o mundo do trabalho.

2.4 Percepção dos Estudantes dos Cursos Engenharia Civil e Licenciatura em Química do IFG Campus Uruaçu sobre o Mundo do Trabalho e suas Relações

Apresentam-se, a seguir, os resultados obtidos por meio dos questionários e entrevistas desenvolvidas nesta pesquisa. A primeira pergunta do questionário se deu na perspectiva do trabalho futuro: *Qual a motivação para escolha do curso superior?* As motivações apontadas pelos estudantes de Engenharia Civil (EC) e Licenciatura em Química (LQ), em sua maioria, foram pela gratuidade do curso e pela afinidade com a área.

Gráfico 7 - Motivação dos estudantes para escolha dos cursos de Engenharia Civil (EC) e Licenciatura em Química (LQ) do IFG Campus Uruaçu



Fonte: Autora (2019).

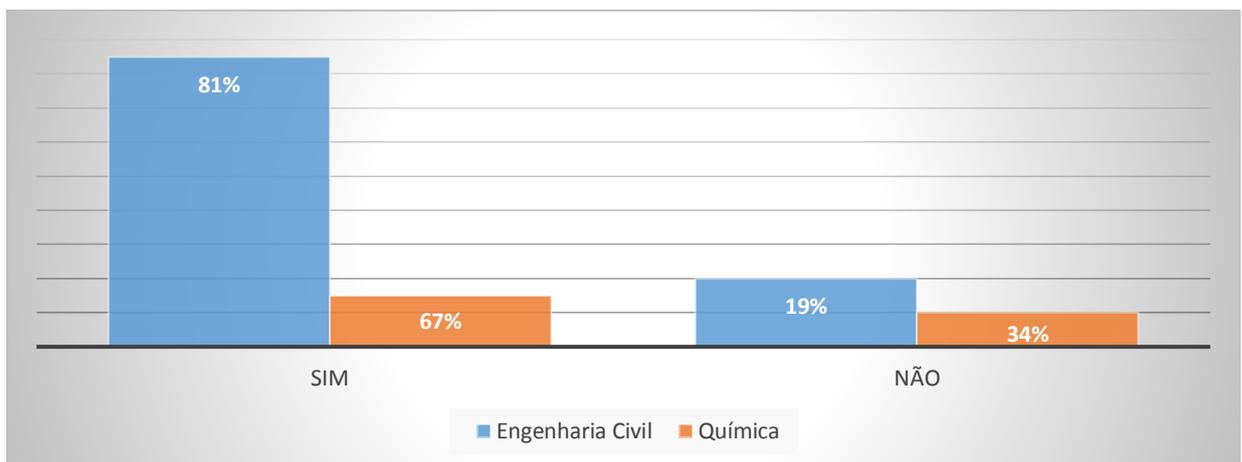
Os motivos relatados no Gráfico 7 levam à inferência de que a motivação econômica é a menos importante, pois a grande motivação citada foi a “gratuidade”. Isso porque 40% dos estudantes de EC e 36% de LQ apontaram que estudar em uma instituição pública torna-se possível e vantajoso por não terem gasto com o curso. Outra motivação é o fato de os estudantes “gostarem da área do curso”, sendo apontado por 30% de LQ e 50% de EC, o que pode ser atrelada a uma educação que tende a se consolidar com qualidade. Nesse sentido, a escolha do curso tem sido motivada tanto em virtude do gosto pela área de formação quanto por sua gratuidade.

Alguns estudantes, mesmo havendo a alternativa de melhoria financeira, não explicitaram no questionário esse elemento motivador, sendo apenas 10% para os sujeitos de LQ e 4% para EC. Isso denota que o trabalho futuro, para esse número menor de estudantes, poderia levá-los ao exercício da liberdade econômica, o que possivelmente seria uma liberdade ilusória que esteja voltada para o pensamento de acumulação, mas na verdade leva à

manutenção do capital. A formação que se tem na perspectiva de acumulação, de melhoria financeira, apenas fortalece a ideologia do capitalismo, travestido das ideias liberais que foram difundidas por Locke (1994).

Quanto ao atendimento das expectativas dos estudantes para o trabalho futuro, infere-se que existem expectativas próprias desde o momento de ingresso, ligadas a construtos pessoais que estão suscetíveis à confirmação ou não, podendo modificar-se ou deixar de existir, de acordo com as mudanças que ocorrem ao longo da vida de cada sujeito. Assim sendo, com relação às expectativas para o trabalho futuro, os estudantes demonstraram uma variação acerca da especificidade de cada curso, que foi evidenciada nos dados do Gráfico 8.

Gráfico 8- Expectativas com o curso para o trabalho futuro dos estudantes de Engenharia Civil e Licenciatura em Química do IFG Campus Uruaçu

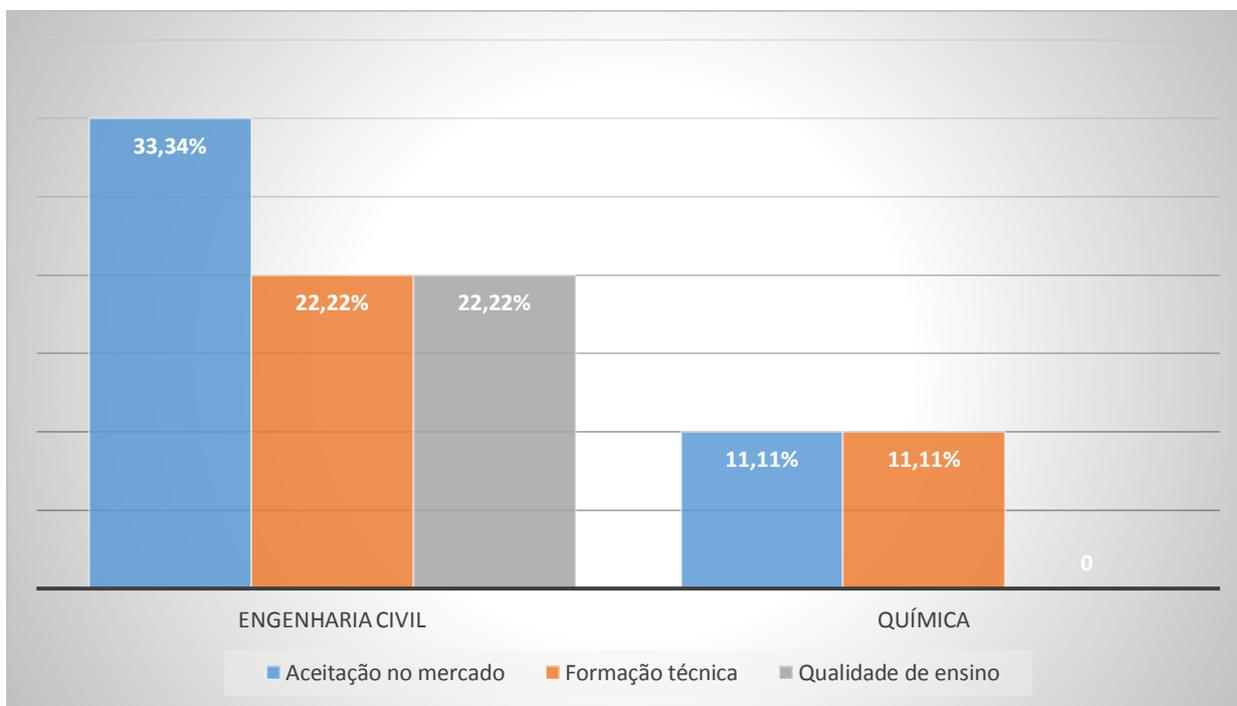


Fonte: Autora (2019).

Dos 21 estudantes de EC, 17 (81%) sujeitos afirmaram que o curso estava atendendo às suas expectativas em relação ao trabalho futuro, enquanto que apenas 4 (19%) disseram que não. Para os estudantes de LQ, a expectativa negativa foi ressaltada mais na opinião dos estudantes, pois 3 (67%) disseram que sim e 2 (34%) disseram que não. Para tentar compreender melhor essas questões, abaixo estão elencadas as expectativas apresentadas pelos próprios sujeitos colaboradores.

Os estudantes, de modo geral, elencaram algumas de suas expectativas que foram ilustradas no Gráfico 9. Essa informação serve apenas para evidenciar alguns dos elementos que os levaram à escolha do curso na perspectiva do trabalho futuro. Então, segundo eles:

Gráfico 9 - Expectativas dos estudantes quanto aos cursos de Engenharia Civil e Licenciatura em Química do IFG Campus Uruaçu



Fonte: Autora (2019).

Sinaliza-se, a partir dos dados do Gráfico 9, que os estudantes dos dois cursos apontaram a aceitação do mercado e a formação técnica como expectativas, ainda que os de EC privilegiem a aceitação e mesmo que de maneira igualitária elencam a formação técnica e a qualidade de ensino. Entretanto, os estudantes de LQ não contemplaram a qualidade do ensino, apenas consideraram a aceitação da formação para o mercado de trabalho e a formação técnica. Nesse sentido, essas expectativas apontadas podem se aproximar com o posicionamento de Frigotto (1999), de que o indivíduo deve procurar na educação um meio para atuação participativa frente à sociedade. Mesmo que esse quesito não tenha sido apontado por nenhum dos grupos de estudantes, na entrevista essa visão foi evidenciada por EC6, quando afirmou que o curso está atendendo à sua expectativa para o trabalho futuro e ainda que

[...] mediante ao que nos é apresentado todas as vezes que falam do PPC quando eles apresentam o caracterização do egresso que é sair entendendo a realidade, principalmente como sendo um curso voltado para área Civil, Edificações e etc., porque, a engenharia civil vai muito além do que fazer uma ponte mas entender a realidade do campo de trabalho. (EC6, 2018).

Isso significa dizer que, com base na entrevista, esse estudante afirma que os professores sempre frisam a questão de que o profissional deve ir além, entender a realidade social da profissão e o papel da profissão frente à sociedade. Nessa perceptiva, essa fala denota que a reflexão de ser um cidadão atuante na sociedade vem sendo discutida durante a formação desses estudantes do curso de EC.

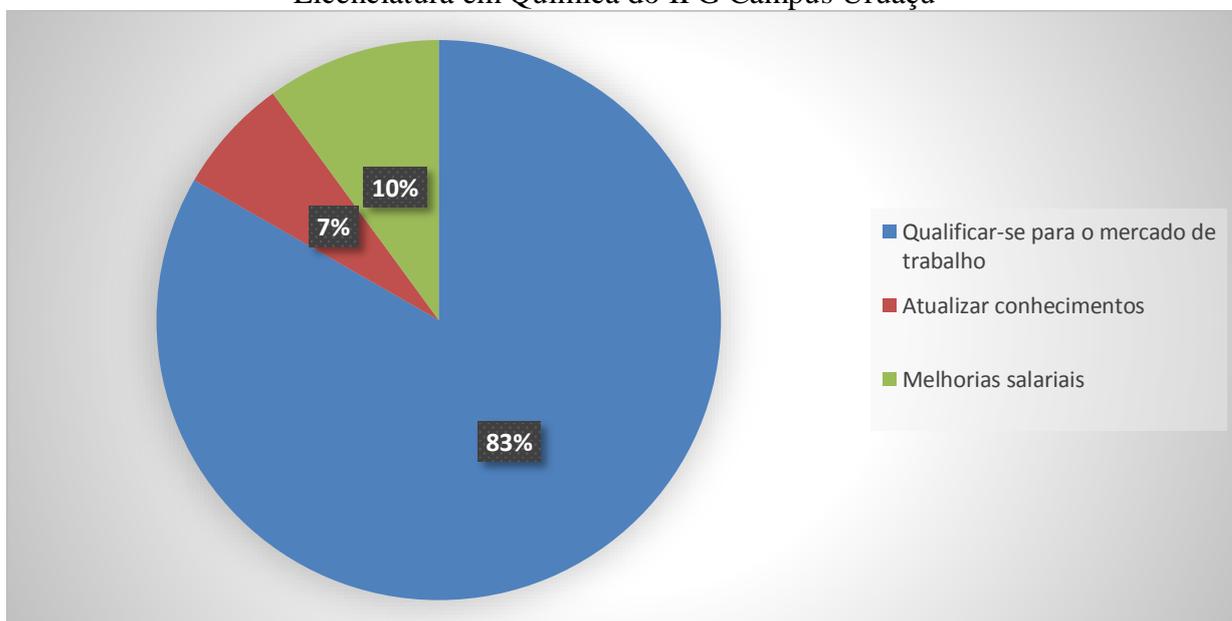
Outro relato que pode ser destacado é o do estudante LQ1 quando afirma que seu curso foi além de suas expectativas, pois

[...] como todo estudante eu entrei aqui achando que eu ia mexer só com química, mas isso tanto me desenvolveu como pessoa e quanto profissional também porque me amadureceu enquanto pessoa e me fez enxergar a profissão de outra forma, pois eu vi que no mundo do trabalho é um “mata-leão”, cada um por si, ou seja, é somente para quem já é melhor preparado e eu ainda não estava antes de ingressar no curso (Q1, 2018).

Esse estudante Q1 afirmou ainda que, por mais que se prepare durante a formação, ainda existe o fator experiência que o impede de sentir-se preparado para a profissão, pois, segundo ele, as empresas consideram a formação associada à experiência, sendo um dos fatores principais para a escolha de um profissional.

Esse posicionamento pode ser confirmado pelos dados do Gráfico 10, que trata dos objetivos quanto à formação superior dos estudantes dos cursos de Engenharia Civil e Licenciatura em Química do IFG Campus Uruaçu.

Gráfico 10 - Objetivos com a formação superior dos estudantes de Engenharia Civil e Licenciatura em Química do IFG Campus Uruaçu



Fonte: Autora (2019).

Os estudantes de ambos os cursos indicaram um número elevado para o objetivo de qualificar-se para o mercado de trabalho, com 83% deles e apenas 10% para melhorias salariais e 7% para atualizar conhecimentos.

Essa questão remete também aos anseios que os estudantes têm ao iniciar determinada formação, como foi tratado anteriormente acerca das motivações e expectativas para cursar a educação superior. Isso pode ser também um contraponto à visualização do curso a partir do *status*, ou da condição econômico frente à sociedade. Esses 10% de estudantes que apontaram melhorias salariais e os 83% indicando qualificar-se para o mercado de trabalho denotam uma percepção acerca do trabalho para seu estilo de vida, pretendendo-se vender o trabalho no futuro. Enfatiza-se aqui que praticamente não foi indicada, pelos sujeitos, uma relação de trabalho que contemplates para além das relações de mercado, pois apenas 7% evidenciaram a atualização dos conhecimentos.

A partir disso, infere-se que a concepção de trabalho percebida pelo olhar dos estudantes vem de acordo com a centralidade do trabalho como no modo de produção capitalista porque enumeraram, no questionário, a qualificação para o mercado e a melhoria salarial como objetivo de formação para o trabalho. Percebe-se que o estudante atual está arraigado a uma visão que é construída pela própria sociedade capitalista, que pressiona o sujeito a ter uma formação para

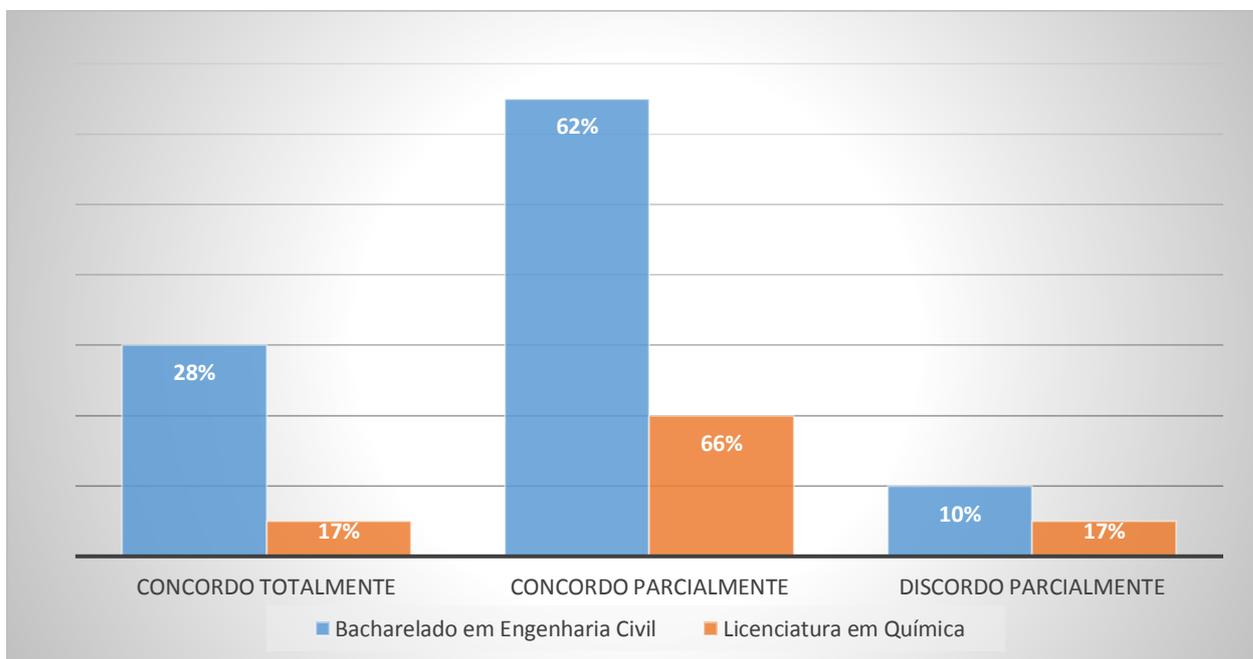
sobrevivência e acumulação de alguma riqueza, principalmente quando é de classe menos favorecida, a qual tem de optar por um curso gratuito. Isso pode ser melhor compreendido no Gráfico 7, o qual também configura, em sua análise, que a escolha de um curso superior parte da falsa ideia de liberdade para essa escolha.

Entretanto, ao se pensar em trabalho para o futuro, a motivação econômica, por mais que não tenha sido tão acentuada no Gráfico 7, quando elencado a melhoria financeira, contudo ainda foi evidenciada por alguns como um fator importante. Nesse sentido, conforme Frigotto (2001), o fator econômico não é concebido como um fator isolado, mas como relação social fundamental, mediante a qual o ser humano, pelo trabalho, produz as condições materiais de sua produção e reprodução como ser da natureza, por ser o objetivo final o acesso ao mercado capitalista.

A preocupação desses estudantes com a qualificação meramente para o mercado de trabalho contraria, em parte o contexto do mundo do trabalho, pois esse é amplo e visa ao indivíduo de maneira integrada. Pois, o mercado de trabalho visa apenas o lucro, o econômico, à manutenção do sistema capitalista como detentor do poder econômico e financeiro. E assim, em meio a esse contexto, o indivíduo busca determinar, no contexto da força de seu trabalho, a acumulação e o aumento contínuo de riqueza, ignorando o posicionamento crítico frente à sociedade e ao próprio mundo do trabalho. Daí percebe-se que a concepção de trabalho que ainda prevalece no discurso do acadêmico é o do liberalismo, que, por meio do capitalismo travestido com as ideias jusnaturalistas, tem se a perspectiva de que pelo trabalho pode-se acumular e conseguir melhores condições de vida e que, para isso, o sujeito deve se esforçar, ou seja, se qualificar para esse trabalho que o levará a assumir o *status* que o indivíduo tanto anseia.

Nesse sentido, a percepção das relações de produção deve ser compreendida pelo indivíduo. No Gráfico 11, que trata da percepção dos estudantes acerca das relações de produção e mundo do trabalho, foi questionado: *O curso proporcionou entendimento sobre as relações de produção e o mundo do trabalho?* Abaixo, o olhar de cada grupo de sujeitos:

Gráfico 11- Percepção acerca das relações de produção e mundo do trabalho dos estudantes de Engenharia Civil e Licenciatura em Química do IFG Campus Uruaçu



Fonte: Autora (2019).

Nesse Gráfico 11, 62% dos estudantes de EC, ou seja, a maioria, concordaram parcialmente que o curso proporcionou entendimento sobre as relações de produção e o mercado de trabalho, bem como 66% dos estudantes de LQ, que também concordaram parcialmente. Apenas 28% de EC e 17% de Q afirmaram concordar totalmente.

Com relação a isso, o estudante EC- 4 descreve que “algumas realidades só poderão ser entendidas mediante as realidades do trabalho (EC- 4, 2018)”. Nessa afirmativa, EC- 7 afirma que “nem tudo que vimos em sala é o que realmente acontece no mercado de trabalho”. Outra afirmação acerca dessa questão foi dada por EC-10: “algumas questões ficam muito distantes da realidade”. Assim, essa percepção parcial das relações de produção e do mundo do trabalho apresentada pelos estudantes denota que eles ainda não estabeleceram essa relação, necessitando da prática. O que se percebe é que os mesmos consideram que o que era tratado durante o curso estava fora da realidade na prática do trabalho, do exercício da profissão. Isso é corroborado por EC-18: “não é desenvolvido dentro do curso a verdadeira realidade do mercado de trabalho” (EC-18, 2018). O estudante EC- afirma, desse modo, que o curso “poderia ter sido mais intensificado nos ensinamentos sobre o mercado de trabalho” (EC- 6, 2018). Mas,

novamente, um discurso que traz a necessidade de se obter esse entendimento é o de EC-12, quando afirma que “o enfoque do curso não é este é mais técnico” (EC-12, 2018).

Antunes (2015) corrobora Gramsci (1989) ao afirmar que considera igualmente perigoso fingir que nada mudou mediante os fatos da desindustrialização e da transferência geográfica de fábricas, das práticas mais flexíveis de emprego e da flexibilidade dos mercados de trabalho, da automação e da inovação de produtos. Para a compreensão dessa realidade, basta olhar a maioria dos trabalhadores de frente, ou seja, os grandes processos de produção. Os donos dos mecanismos de produção percebem a importância dos trabalhadores para que eles, os donos dos meios de produção, mantenham-se no controle, no poder das relações do mundo do trabalho.

A grande mudança foi perceber o importante papel do trabalhador na manutenção do sistema. Para isso, o indivíduo deve acreditar que possui liberdade na escolha de sua profissão. Mas isso não ocorre de fato, pois o controle ainda está centrado nas mãos de alguns poucos detentores do poder e dos mecanismos de produção. Assim, são eles que determinam as relações entre formação, educação e trabalho e que tipo de profissional precisam para manter o mercado.

Mas o inverso parece não ocorrer, uma vez que os estudantes podem não estar percebendo essas relações de produção durante sua formação. É interessante perceber que mesmo os estudantes estando conscientes de que existem relações inerentes à formação e ao mundo do trabalho, ou seja, sobre o curso superior e o trabalho, ainda não está claro o entendimento acerca do tema quando abrange as relações de produção com o trabalho.

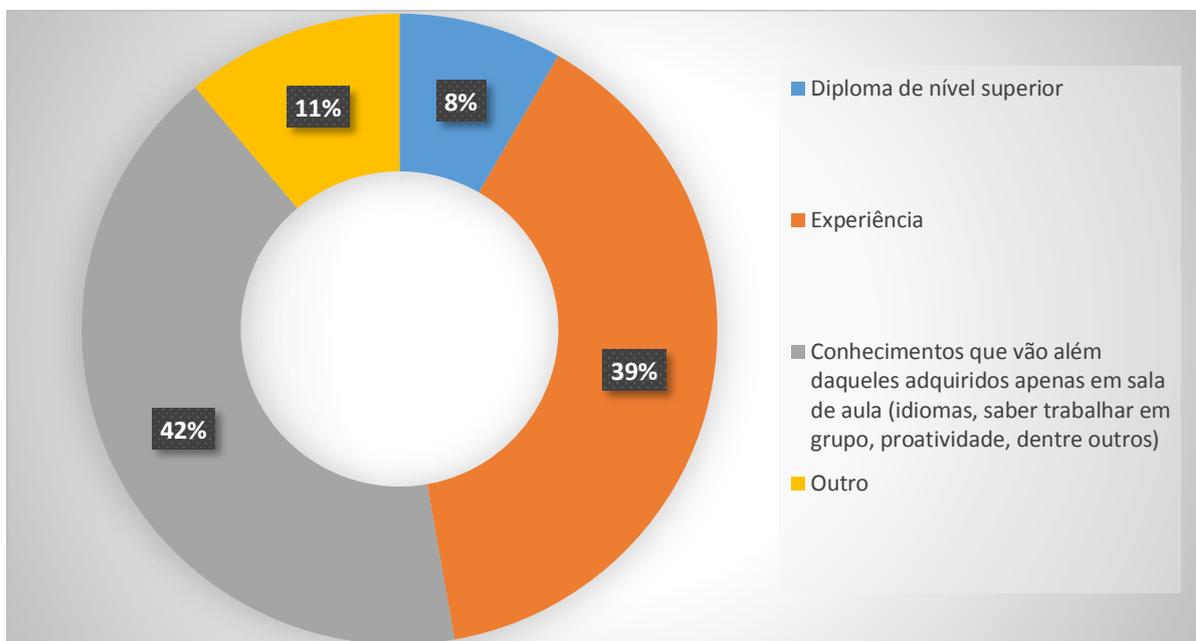
Cabe aqui destacar que, mesmo havendo essa concordância parcial quanto à percepção dos estudantes sobre as relações de produção e o mundo do trabalho, o estudante EC-19 respondeu que tudo o que o curso proporciona é “devido ao interesse” do mercado de trabalho. Mediante esse ponto de vista do estudante, percebe-se o que defende Antunes (2015, p. 34):

Direitos e conquistas históricas dos trabalhadores são substituídos e eliminados do mundo da produção. Diminui-se ou mescla-se, dependendo da intensidade, o despotismo taylorista, pela participação dentro da ordem e do universo da empresa, pelo envolvimento manipulatório, próprio da sociabilidade moldada contemporaneamente pelo sistema produtor de mercadorias.

Desse modo, segundo Frigotto (2009), tem-se que, a partir desse contexto mostrado no Gráfico 11, produzir, por meio da teoria, processos educativos que conduzam as novas gerações a entender o caráter cada vez mais inviável da sociedade capitalista, centrada na competição, desperdício, consumo e violência, compreendidos na urgência de se construir esses processos na disputa contra-hegemônica.

A concepção de relação de trabalho futuro dos estudantes participantes da pesquisa pode ser percebida no Gráfico 12, quando eles elencaram os requisitos para valorização profissional.

Gráfico 12 - Requisitos apontados pelos estudantes de Engenharia Civil e Licenciatura em Química do IFG Campus Uruaçu que promovem a valorização do profissional



Fonte: Autora (2019).

Número significativo de estudantes apontou tanto a experiência (39%) como os conhecimentos além daqueles adquiridos durante o curso (42%); apenas 8% consideraram que o diploma é um requisito para valorização profissional; os 11% de estudantes elencaram vários outros itens, sendo: “Currículo; Participação em eventos e outros; Indicação por terceiros; Conhecimento técnico especializado; e Pós-Graduação” (EC; LQ, 2018).

Na sociedade contemporânea, há uma predominância da formação e especialização contínua como requisito para a empregabilidade, o que muitas vezes obriga o trabalhador a ser polivalente e exercer cada vez mais diversas atividades. Nesse sentido, um estudante revela:

[...] acredito que formar-se no ensino superior gera a sensação de que se torna mais fácil conseguir um emprego, mas as empresas não se interessam pelo histórico escolar, mas sim pela capacidade de que temos em desempenhar bem as atividades pelas quais somos responsáveis (EC-1, 2018).

Nessa mesma perspectiva, EC1 afirma que o indivíduo tem de “ter muita disposição para aprender, sempre querer buscar o conhecimento, as empresas hoje em dia estão buscando profissionais nessa área de inovação técnica, de um profissional multifuncional, tanto cidadão como profissional” (EC1, 2018). Desse modo, Antunes e Pochmann (2007, p. 198) afirmam que

[...] o trabalho moderno, buscado progressivamente pelas empresas, não é mais aquele fundamentado na especialização taylorista e fordista do passado, quando uma profissão era centrada em uma atividade específica. O novo trabalho deu origem à chamada “desespecialização multifuncional”, ao “trabalho multifuncional”, que, de fato, expressa a enorme intensificação dos ritmos, tempos e processos laborais.

Recorre-se a Marx (2010) para reiterar o pensamento desses autores, quando afirma que o capital adquire a força de trabalho de indivíduos, por um determinado tempo através de um contrato, que pode ser a qualquer tempo interrompido, com consequências tanto para os indivíduos (trabalhadores) quanto para o capitalista (patrão).

Para evitar essa quebra de contrato, os estudantes pressupõem que a diversidade de conhecimentos é o caminho para a estabilidade profissional. Quanto mais acúmulo de conhecimentos sobre determinados assuntos, mais chances o profissional terá no mundo do trabalho, promovendo uma ruptura com o indivíduo limitado da sociedade capitalista, como foi afirmado por EC1 (2018). Esse estudante demonstra, em seu discurso, a noção de acúmulo de conhecimentos e competências para poder estar competitivo no mercado de trabalho.

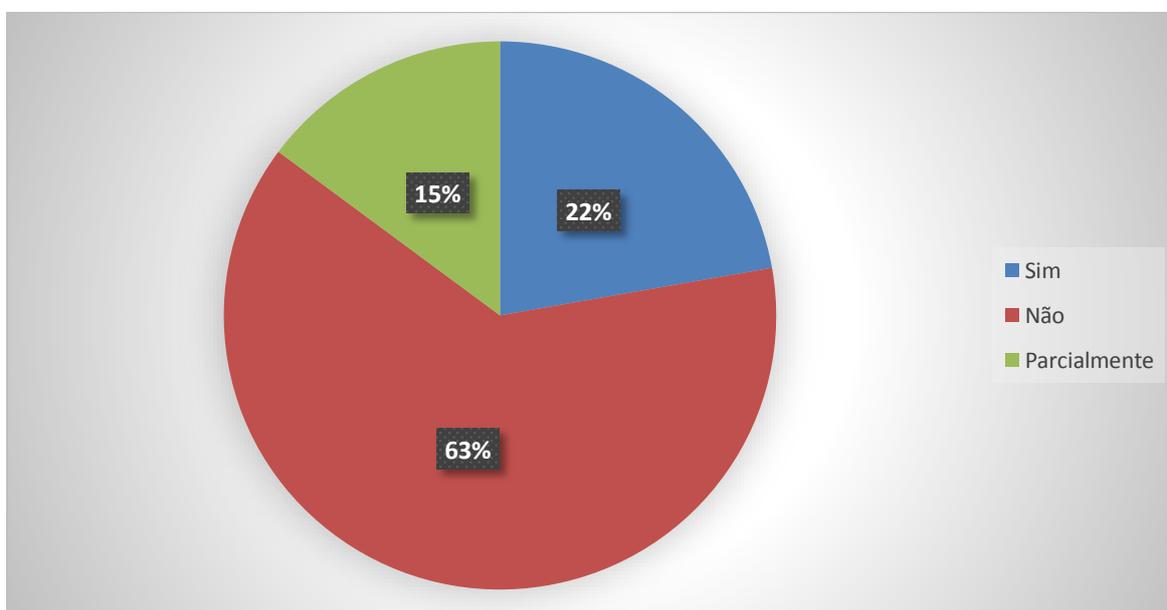
Sobre isso, Frigotto afirma que:

Para além do discurso apologético da sociedade do conhecimento, da qualidade total, da formação flexível e polivalente, categorias que reeditam o ideário da teoria do capital humano, numa nova materialidade histórica, e, portanto, os mecanismos de exclusão, pulsa uma realidade social, cultural e política construída, particularmente mas não só, nas últimas quatro décadas nas lutas por direitos civis, sociais, em suma, por uma cidadania real e efetiva

para as classes trabalhadoras. É na avaliação crítica desta trajetória que reside a força política para não apenas resistir, mas disputar no plano da sociedade e no plano da educação uma proposta alternativa (FRIGOTTO, 1994, p. 86).

Em seguida, foi questionado aos sujeitos da pesquisa se somente o curso superior os tornaria empregáveis, haja visto que muitos já afirmaram que o “bom” profissional deveria estar em constante formação. No Gráfico 13, os estudantes afirmam que apenas o curso superior não é suficiente para torná-los empregáveis.

Gráfico 13 - Percepção dos estudantes de Engenharia Civil e Licenciatura em Química do IFG Campus Uruaçu acerca da formação como garantia de empregabilidade



Fonte: Autora (2019).

O Gráfico 13 reafirma a questão anterior que tratava dos requisitos para valorização profissional, pois 63% afirmaram que apenas o curso superior não os tornava empregáveis, ou seja, somente com o curso superior não conseguiriam sua inserção no mundo do trabalho, e apenas 22% disseram que sim. Os estudantes que responderam não (63%) e parcialmente (15%) fizeram alusão à necessidade de que deve haver uma formação/disciplina que contemple língua estrangeira durante o curso, bem como uma relação mais estreita entre o curso e as instituições empregadoras. Nessa questão, EC1 afirma que “não há um contato tão direto entre instituição e empresa do ramo, por exemplo, o que poderia promover o contato dos estudantes com possíveis futuros empregadores” (EC1, 2018). Foi demonstrada por EC1 a necessidade latente

de uma maior relação entre a instituição de ensino e os arranjos produtivos locais. E isso está previsto no PDI (2019-2023) do IFG, ao tratar justamente de estar mais próximo dos arranjos produtivos locais das regiões onde estão implantados os Institutos Federais, na busca de soluções técnicas, inclusive para as regiões onde estão localizados. Sendo assim, requer maior efetividade dos responsáveis pelas coordenações que estão à frente da relação entre trabalho e educação.

Ao se analisar esses Gráficos do segundo capítulo e as falas dos estudantes, percebeu-se a concepção de trabalho e de formação com base na tese de Locke (1994), o que corrobora a existência do sentimento de que todos podem se esforçar com seu trabalho para poder ter sua riqueza (pensamento liberal). Sendo assim, infere-se que a centralidade do trabalho como princípio educativo pode estar ainda distante do olhar do estudante independente do esforço ou não dos professores, pois isso está impregnado nas nossas relações sociais, conforme afirmou Marx (1980).

A concepção de um trabalho que necessite de um sujeito cada vez mais capacitado para o mercado e produção é uma visão que ainda precisa ser superada, pois o que se espera é que o trabalho seja para além das liberdades individuais, mas, principalmente, para a libertação do coletivo, por isso a perspectiva de que ele seja concebido como princípio educativo. Contudo, com a percepção apresentada pelos estudantes, essa utopia para o trabalho mostrou-se difícil de ocorrer efetivamente.

3. O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: AS PROPOSTAS CURRICULARES DOS CURSOS SUPERIORES DO IFG CAMPUS URUAÇU E A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES ACERCA DO CURRÍCULO E SUA RELAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO

O terceiro capítulo busca identificar e analisar a proposta curricular da educação profissional abordando algumas concepções de currículo para, em seguida, trazer a proposta curricular da educação profissional técnica e tecnológica. Por seguinte, analisam-se os Projetos Pedagógicos (PPC) dos cursos Bacharelado em Engenharia Civil (EC) e Licenciatura em Química (LQ). Por fim, a discussão dos dados empíricos, obtidos com a aplicação do questionário e a entrevista, acerca da percepção dos estudantes sobre o currículo do curso superior, sobre a relação entre o currículo do curso e o mundo do trabalho, as dificuldades para ingressar na área de formação, as atividades fundamentais durante o estágio supervisionado e a efetividade dessa formação como perspectiva de formação integral.

3.1 O Currículo: Concepções, Reformas e Desafios

A proposta curricular da Educação Profissional na atualidade se baseia na responsabilidade de ser uma alternativa em disputa hegemônica que envolve a efetividade de processos educativos e de qualificação humana. É, pois, um embate em que se deve considerar:

[...] controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancá-los da esfera privada e da lógica da exclusão e submetê-los ao controle democrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas (FRIGOTTO, 2007, p. 36).

Esse controle hegemônico deve estar articulado aos interesses da classe trabalhadora, uma vez que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional (DCNEP) consideram essa modalidade de educação como um “direito inalienável do cidadão, em termos de direito do trabalhador ao conhecimento” (BRASIL, 2012, p. 5). Nesse sentido, o estudo sobre a Educação Profissional requer o entendimento de seu desenvolvimento histórico.

Em alguns contextos históricos, tais como na Idade Média e Renascimento, o currículo se desenvolveu sob a forma de *trivium* (gramática, dialética e retórica) e de *quadrivium*

(astronomia, geometria, música e aritmética), cujos objetivos eram o de oferecer aos estudantes o conhecimento das obras literárias e artísticas grega e latina, além do aprendizado e domínio dessas línguas.

Silva (2007) afirma que as principais teorias relacionadas ao currículo e que se desenvolveram ao longo dos anos subsequentes à Idade Média e ao Renascimento tiveram alguns representantes, como Dewey (1979) e Bobbitt (1918), cuja concepção progressista se deu com base na ação como condição e garantia da aprendizagem, isto é, seus ensinamentos sobre o currículo originam-se da crença de que as hipóteses teóricas só têm sentido no cotidiano e que o conhecimento é construído a partir de consensos que resultam de discussões coletivas.

Nesse sentido, para o currículo, a reflexão e a ação devem estar ligadas como um todo indivisível e que apenas num sistema democrático de educação o indivíduo pode desenvolver plenamente suas potencialidades criativas, estabelecendo as relações necessárias para sua estrutura mental para, então, tirar suas próprias conclusões:

A escola, nesse contexto, passa a ser vista como responsável pela superação dos problemas da sociedade mais ampla, o que provocou o deslocamento do foco do currículo do conteúdo para a forma, ou seja, a atenção foi centrada na seleção e na organização das atividades pautadas nas experiências, diferenças individuais e interesses do estudante (SILVA, 2007, p. 23).

Esta visão do currículo confere à escola a responsabilidade de formar cidadãos com amplos conhecimentos humanistas, pois a escolarização seria o fator determinante das relações sociais e, conseqüentemente, de uma maior igualdade social, focada no estudante.

A partir de 1918, com o início de uma nova discussão sobre o currículo, Franklin Bobbitt (1918) passa a fazer alguns questionamentos sobre a educação, principalmente das massas. Para esse autor, as escolas deveriam funcionar da mesma maneira que as empresas, especificando seus objetivos e metas (SILVA, 2004). Nesse sentido, o sistema educativo deveria realizar a identificação das habilidades necessárias para o exercício das ocupações profissionais, ideias muito parecidas com o modelo de organização proposto por Taylor (1911) na administração científica.

Esta proposta de currículo foi implantada nos Estados Unidos e influenciou outros países como o Brasil desde o século XX até meados de 2000. A partir desse período, as reflexões sobre o currículo vêm se destacando em decorrência das reformas recentes na educação,

principalmente aquelas trazidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9394/96) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais- PCNs (BRASIL, 1998).

Vê-se até aqui a compreensão de duas tendências sobre o currículo: a primeira está voltada para a construção de um currículo que valoriza os interesses dos estudantes (a concepção de Dewey) e a segunda, para a construção de um currículo afim de desenvolver aspectos da personalidade considerados mais adequados ao indivíduo na sua prática profissional, sendo essa a concepção de Bobbitt (SILVA, 2004).

Essas duas concepções de teoria curricular permaneceram até metade do século XX, quando outros autores como Althusser (1980) e Bourdieu e Passeron (1982) passaram a criticar o modelo curricular que, para eles, reproduzia a estrutura social excludente. Freire (1970) também passou a criticar o modelo curricular dominante nas escolas e propôs um modelo mais próximo dos interesses dos grupos oprimidos.

Esses estudiosos viam o currículo como um espaço de poder, cuja expressão capitalista reproduzia culturalmente as estruturas sociais, distribuindo desigualmente o conhecimento. Para Ivo e Hypolito (2011, p. 209), “o currículo, nessa perspectiva, não deixa de ser um aparelho ideológico do Estado capitalista, transmitindo uma ideologia dominante. Em síntese, o currículo passa a ser considerado como um território político”.

Moreira e Silva (1994, p.14), em seu livro *Currículo, Cultura e Sociedade*, afirmam que, nesse momento da educação, “o discurso pedagógico resumiu-se as seguintes tendências: ideias tradicionais que defendiam uma escola eficaz, ideias humanistas que pregavam a liberdade na escola e ideias utópicas que sugeriam o fim das escolas”.

Destaca-se que em grande parte dos países da América Latina, entre eles o Brasil, os currículos foram concebidos a partir do modelo norte-americano e sua organização era baseada em áreas específicas determinadas como disciplinas. Os professores eram excluídos de sua formulação e seu papel era de implementadores do currículo previamente organizado pelos especialistas em Educação, enquanto os conteúdos e metodologias empregadas no ensino representavam uma percepção que atendia aos interesses das classes dominantes.

3.2 O Currículo da Educação Profissional com Base nos Documentos Legais

Nas propostas curriculares para a Educação Profissional no Brasil, é preciso destacar que foi na primeira metade da década de 1990 (1990-1994) que se iniciaram os debates acerca da reestruturação da educação profissional, com reformulação do antigo ensino técnico profissionalizante.

Frigotto e Ciavatta (2003) fazem críticas em relação a essa reformulação do ensino profissionalizante, esclarecendo que houve um retrocesso nos campos teórico, pedagógico e de cidadania, uma vez que tais reformas foram baseadas na doutrina neoliberal.

Através do Decreto n.º 2.208/1997, separou-se a educação profissional da educação básica de nível médio, conforme preconizado no artigo 5 deste Decreto: “a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997).

Na esteira das mudanças propostas pelo Decreto n.º 2.208/1997, o modelo de Educação Profissional sugerido pela legislação brasileira caracterizou-se pela complementação da formação geral, formando um indivíduo capacitado para o mundo do trabalho, crítico e flexível às constantes mudanças tecnológicas do mundo contemporâneo. Inicia-se então um longo processo de reflexão sobre o currículo da Educação Profissional e de um modelo que melhor se adapte à realidade e contexto socioeconômico brasileiro.

O antigo modelo centrado nas disciplinas ou conteúdos vem sendo paulatinamente revisto e substituído por um modelo baseado na formação de competências profissionais, conforme as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional (BRASIL, 1999). O que se pretende com a formação por competências é que haja um ensino que contemple a aquisição de competências para um profissional específico, de tal modo que, para contemplar essa formação, o currículo deve ser orientado por estratégias mais flexíveis que as tradicionais. Com relação a esse tema, Vargas, Casanova e Montanaro (2001) afirmam que o currículo por competências facilita a transmissão de conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem e ainda promove a geração de habilidades e capacidades para aplicação e solução de problemáticas reais do trabalho.

No contexto contemporâneo em que se exige um profissional sempre capacitado para as demandas que o mercado impõe, o currículo por competências no âmbito da Educação Profissional é uma proposta latente e que é difundida em suas orientações legais. Em 1999, através da Resolução CNE/CEB 04/1999, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Educação Profissional de Nível Técnico, em conformidade com os artigos 39 a 42 da LDBEN, n.º 9.394/1996. Desse modo, além dos princípios fixados no art. 3 da LDBEN 9394/96 e na Resolução CNE/CEB 04/1999 para o planejamento curricular da Educação Profissional, outros princípios foram instituídos, como a independência e a articulação com o Ensino Médio; o respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; o desenvolvimento de competências para a laboralidade; a flexibilidade, a interdisciplinaridade e a contextualização; a identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso; a atualização permanente dos cursos e currículos e a autonomia da escola em seu projeto pedagógico (BRASIL, 1996).

Para que esses princípios sejam efetivados, as propostas de elaboração curricular para a Educação Profissional constituem-se a partir da característica do indivíduo exigido no mundo do trabalho, ou seja, maior capacidade analítica, pensamento crítico e inovador, espírito empreendedor, capacidade para identificar alternativas e para resolver problemas referentes às novas demandas da prática social e do mundo do trabalho (SILVA, 2007).

Outra mudança ocorrida na Educação Profissionalizante no Brasil, imposta pelo Decreto 5.154/2004, foi a de, entre outras questões, integrar a Educação Profissional à educação geral do Ensino Médio. Esse decreto possibilitou alternativas de articulação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico de Nível Médio, proporcionando uma educação integrada, ou seja, o Ensino Médio e Ensino Profissionalizante concomitante:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei n.º 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados: I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação; II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico. § 1º A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada estudante [...]. (BRASIL, 2004, p.14).

A nova concepção de currículo proposta para o ensino profissional tem como um dos focos principais a questão da reorganização curricular baseada na formação de competências. Não há dúvidas de que, na atualidade, o conceito de competências profissionais é um dos mais

discutidos nas propostas curriculares para a Educação Profissional, sendo que competência, em seu sentido estrito, está ligada a um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitem que os indivíduos tenham “bom desempenho” no mundo do trabalho, criando condições de autonomia na realização de suas tarefas.

No contexto da Educação Profissional, o MEC esclareceu que o currículo por competência deve ser entendido como sendo o resultado do planejamento e da organização curricular no qual os processos pedagógicos visam desenvolver nos indivíduos os conhecimentos, habilidades e valores considerados básicos para a realização das diversas funções das áreas profissionais (BRASIL,1997).

Portanto, a definição de competências e habilidades e das bases tecnológicas requeridas para a formação de um profissional devem estar embasadas em uma análise do processo produtivo de cada área profissional. A descrição das etapas deste processo, das funções e sub-funções a serem desempenhadas pelos trabalhadores, deve ser objeto de investigação por técnicos em elaboração curricular, articulados com profissionais do setor ou área de produção. O desenho deste contexto permitirá, então, que se estabeleçam as competências, ou seja, as operações mentais socioafetivas, psicomotoras ou cognitivas que precisam ser desenvolvidas pelos estudantes, numa ótica para a qual saber fazer não é resultado de uma instrução mecanicista, mas de uma construção mental que pode incorporar novos saberes, viabilizando uma requalificação e uma reprofissionalização em função das mudanças econômicas e tecnológicas (BERGER FILHO, 1999, p. 3).

A principal característica do currículo por competência é a sua flexibilização, pois está ligada ao grau de autonomia das instituições de Educação Profissional, oferecendo alternativas de escolha contextualizada com a realidade do mundo do trabalho. A organização dos cursos de formação profissional em módulos e com diferentes itinerários para entrada e saída é uma das principais características de um currículo flexível (BRASIL, 1997).

A leitura do Parecer CNE/CEB n.º 11/2012 (BRASIL, 2012) esclarece que o currículo de Educação Profissional deve considerar os saberes e as experiências adquiridas pelo indivíduo sobre o processo produtivo. Este Parecer, ao nortear a composição dos currículos que atendem a todas as vertentes da formação necessárias aos indivíduos, estabelece que estes currículos devem proporcionar:

- I – Diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como referências fundamentais de sua formação;
- II – Elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas nas sociedades contemporâneas;
- III – Recursos para exercer sua profissão com competência, idoneidade intelectual e tecnológica, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios éticos, estéticos e políticos, bem como compromissos com a construção de uma sociedade democrática;
- IV – Domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao eixo tecnológico do curso, de modo a permitir progressivo desenvolvimento profissional e capacidade de construir novos conhecimentos e desenvolver novas competências profissionais com autonomia intelectual;
- V – Instrumentais de cada habilitação, por meio da vivência de diferentes situações práticas de estudo e de trabalho;
- VI – Fundamentos de empreendedorismo, cooperativismo, tecnologia da informação, legislação trabalhista, ética profissional, gestão ambiental, segurança do trabalho, gestão da inovação e iniciação científica, gestão de pessoas e gestão da qualidade social e ambiental do trabalho (BRASIL, 2012, p. 5).

A partir destas diretrizes, o currículo da Educação Profissional propõe possibilitar ao indivíduo a compreensão de sua realidade social, política, econômica, cultural e do mundo do trabalho, distanciando-se da formação que visa apenas ao atendimento das necessidades de treinamento técnico para exercer determinada função.

Uma inovação oferecida pelo Parecer n.º 11/2012 é a que estabelece as responsabilidades quanto à estrutura curricular do Ensino Profissional, ou seja, compete à União, através do Conselho Nacional de Educação, estabelecer diretrizes curriculares nacionais que devem prescrever competências e habilidades básicas, por áreas do setor produtivo e suas respectivas cargas horárias.

Esse parecer também determina que, na Educação Profissional, 30% da carga horária mínima seja destinada para que as instituições possam renovar de forma permanente seus currículos, independentemente de autorização de quaisquer órgãos normativos, adequando-se aos arranjos produtivos locais.

Segundo Gimeno Sacristán (1999), o currículo não deve ser pensado apenas nos termos dos conteúdos ensinados nos cursos, mas também em termos de habilidades e competências do indivíduo, por isso sua proposta de currículo corrobora a ideia de Ciavatta (2005, p. 84):

Remetemos o termo [integrar] ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade do diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...]. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Ramos (2005) também contribui para esse assunto esclarecendo que a integração curricular no Ensino Profissional pressupõe os conhecimentos gerais e específicos constituídos sob o eixo do trabalho, da ciência e da cultura. Dessa forma, espera-se que os conhecimentos dos indivíduos sejam contemplados com uma formação para a compreensão da totalidade e não apenas de partes isoladas.

Diante do exposto, constata-se que a Educação Profissional vem se desenvolvendo em um contexto histórico que considerou os aspectos econômicos, sociais e culturais, e que nos últimos anos seu currículo tem se caracterizado não apenas pela formação do indivíduo para o mundo do trabalho, mas também para uma postura crítica em relação à sociedade.

3.3 Perspectivas Atuais do Trabalho: Novos Desafios para o Currículo

As transformações ocorridas no mundo do trabalho e as mudanças nas formas de produção têm influenciado tanto o campo da ciência e da tecnologia como o da educação. Antunes (2009) publicou seus estudos sobre os sistemas de produção do capital e as transformações nas forças de trabalho nos anos 1980 e 1990, mostrando que a competitividade já era um marco significativo e que era responsável pelas mudanças que já eram sentidas nos patamares produtivos.

Com o avanço na competição capitalista, “quanto mais se desenvolve a tecnologia concorrencial em uma dada região ou conjunto de países, [...] maior é a desmontagem e a desestruturação daqueles que estão subordinados ou mesmo excluídos desse processo” (*Ibid.*, p. 35), pois o que ocorre, segundo o autor, é que “não conseguem acompanhá-lo, quer pela ausência de base sólida [...] quer porque não conseguem acompanhar a intensidade do ritmo tecnológico hoje vivenciado” (*Idem*). Assim, muitos são excluídos porque não possuem capital

necessário para a reposição financeira, tampouco tecnológica, de modo que ocorre a precarização das forças de trabalho.

Há também de se considerar que essas transformações, além de mudarem as relações de forças, mudam as relações sociais. Alguns autores consideraram que é através do trabalho que o indivíduo recebe a parcela a que tem direito nas relações sociais, na relação de força produtiva, ou seja, o seu salário, contribuindo para a efetivação de sua condição de cidadão na sociedade (CUNHA, 2015).

Essas transformações também mudaram os processos educativos no que concerne à educação profissional, pois ora o trabalhador está qualificado, ora está desqualificado para o ingresso nos meios de produção e nas relações com esses meios. Essa relação de transformação fez com que o trabalho, que poderia ser um princípio educativo, passasse a ser um meio de exploração e acumulação, já que a apropriação do conhecimento adquirido na escola passa a ser material de troca, ou seja, passa a ser vendido para aqueles que detêm os meios de produção. Acerca disso,

Os processos educativos, escolares ou não, constituem-se em práticas sociais mediadoras constituintes da sociedade que subordina o trabalho, os bens da natureza, a ciência e tecnologia como propriedade privada, valores de troca e a conseqüente alienação e exclusão de milhões de seres humanos da vida digna ou de sua radical transformação. É disso que estamos tratando ao afirmarmos a continuidade da luta histórica da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2001, p. 79).

Importante perceber que essa luta da classe trabalhadora é refletida na educação superior, visto que há uma necessidade imposta pelas relações do mundo do trabalho de se adquirir os níveis mais altos de conhecimento e de preparação para esse meio. Antunes (2009, p. 166) afirma que “o trabalho é, portanto, um momento efetivo de colocação de finalidades humanas”, e essas finalidades, segundo o autor, são “responsáveis pelas exigências e respostas que os indivíduos assumem nas relações no mundo do trabalho” (*Ibid.*, p. 166) e, como tal, “[...] mostra-se como uma experiência elementar da vida cotidiana, nas respostas que oferece as [...] necessidades sociais” (*Idem*). Essas relações determinam os vínculos sociais nas relações do trabalho, como a desvalorização de determinada profissão, a precarização das condições de

trabalho, o baixo reconhecimento e também os precários níveis de profissionalização que estão predeterminados para o trabalhador/estudante.

Kuenzer (1985) contribui afirmando que as funções técnicas são exercidas por profissionais de nível médio e as intelectuais por profissionais em nível superior, o que faz crescer ainda mais a necessidade de qualificação para se manter no mundo do trabalho. E isso é uma forma de estar em constante atualização de conhecimentos, formação constante para se manter apto para o exercício do trabalho.

Nesse processo, tem-se o “papel” da educação como transformadora ou conservadora das condições e das relações funcionais do mundo do trabalho (FRIGOTTO, 2010). Compreende-se, então, que a educação deve ser utilizada para emancipação humana, pois, conforme Frigotto (2008, p. 242), “[...] a ciência, a técnica e a tecnologia constituem-se, por excelência, no núcleo fundamental do desenvolvimento das forças produtivas”. A partir disso, tem-se que a escola, na visão desse autor, pode ser um

[...] instrumento de medição na negação destas relações sociais de produção. Mais que isso, pode ser um instrumento eficaz na formulação das condições concretas da superação destas relações sociais que determinam uma separação entre capital e trabalho, trabalho manual e intelectual, mundo da escola e mundo do trabalho (*Ibid.*, p. 34-35).

Tendo em vista esse contexto de educação pensada como processo de emancipação humana e instrumento de superação de interesses capitalistas, surge a concepção e a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, com a finalidade de promover atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional (BRASIL, 2008).

Ressalta-se que os Institutos não foram criados somente para esses fins de desenvolvimento, visto que também objetivam promover a produção, o desenvolvimento e a transferência de tecnologias sociais, notadamente voltadas à preservação do meio ambiente e ao diálogo com outras políticas, procurando intervir, identificando as potencialidades da região, suas fraquezas e necessidades, seus problemas econômicos e suas demandas educacionais e sociais (BRASIL, 2008).

A partir do que foi exposto, denota-se que o mundo do trabalho, em decorrência de suas constantes transformações, coloca para a educação constantes desafios. E, para a educação

profissional, o currículo é instigado a acompanhar as demandas impostas pelo contexto. Nessa perspectiva, a proposta de articular a educação profissional, tornando os processos formativos mais voltados para a integralização dos conhecimentos, ou seja, unitários, só se efetiva por meio do currículo integrado. Assim sendo, a próxima seção trará a proposta do currículo integrado no âmbito do IFG.

3.4 A Educação Profissional no IFG: O Currículo Integrado

A Educação Profissional em 2019, além de romper paradigmas, tem clarificado seus processos formativos e assim, ao menos em sua proposta teórica, a política institucional (IFG, 2013) deixou de lado a Figura assistencialista, tornando-se ferramenta estratégica em diversos âmbitos como o político, econômico, jurídico e cultural. Desse modo, ela acaba por se tornar uma modalidade de suma importância para a sociedade. O anseio na atualidade é que não se deixe essa modalidade de educação se transformar, pelas mãos do Estado, em uma ferramenta para adequar paradigmas e reformas às demandas do mercado. Faz-se necessário, portanto, conhecer e compreender as diretrizes e os princípios que norteiam a Educação Profissional no Brasil, que “são norteadores da atuação institucional a crescente ampliação da sua função social, a participação democrática efetiva dos seus segmentos internos e a conquista da autonomia institucional” (IFG, 2013, p. 10). O currículo integrado se apresenta no intuito de tornar o ensino unificado, tanto os conhecimentos técnicos como os gerais, em apenas uma proposta curricular. Conforme Pacheco (2010, p.10-11),

[...] nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho, o qual poderia ser tanto técnico, como um filósofo, um escritor ou tudo isto. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista.

Ainda segundo o autor, “o que se propõem é uma formação contextualizada, [...] com princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos” (PACHECO, 2010, p. 14).

A educação profissional tecnológica, portanto, deve buscar constantemente a qualidade social da educação e pela construção de uma sociedade solidária, inclusiva e justa, na

perspectiva de um currículo que anseia e que esteja voltado para as demandas nos diversos contextos. Desse modo, configura-se prioritariamente como uma educação para formação omnilateral/integral e humana do indivíduo, integrando-o ao seu meio social e cultural, econômico e político.

Essa formação humana deve garantir, segundo Ciavatta (2015, p. 85), “o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos”.

A partir dessas contribuições e reflexões críticas, a Educação Profissional pode ser visualizada como uma estreita ligação com o mundo do trabalho. Estreita não no sentido de pequena, mas sim de próxima e em constante dinâmica, visando à formação dos seus sujeitos. Nos documentos que defendem essa modalidade, já existe o anseio de se romper a lógica dualista de educação, voltada para formação que vislumbre o mundo do trabalho e a omnilateralidade do homem, e de que os educadores que atuem na Educação Profissional assumam uma postura que supere o modelo disciplinar. Para tanto, eles precisam se apropriar de práticas pedagógicas do conhecimento de forma integrada, um currículo integrado, desenvolvendo um trabalho que seja reflexivo e criativo. Assim, poderão também promover as contextualizações didáticas que permitirão uma construção de autonomia dos estudantes, fator primordial para sua ação e atuação frente aos paradigmas do mundo do trabalho (PACHECO, 2010).

Desse modo, o papel que está previsto para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia é “estabelecer nos currículos e na prática político-pedagógica da Instituição a articulação entre educação, cultura, arte, ciência e tecnologia, nos enunciados teóricos, metodológicos, políticos e pedagógicos da ação educativa institucional” (IFG, 2013, p. 26), assim como garantir ações permanentes que visem incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram afastados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil. Isso legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma Educação Profissional Superior Tecnológica que, por meio de um currículo integrado, seja como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania, transformação social e formação para efetiva emancipação humana.

A proposta do IFG tem uma relação próxima com o discurso dos teóricos que defendem a ruptura do dualismo, com a proposta de educação integral, voltada para criticidade e autonomia. Essa proposta tem proximidade com uma leitura crítica dos teóricos contemplados nesta pesquisa, por isso o currículo integrado, se efetivado, poderá levar para uma formação integral, possibilitando uma educação que seja omnilateral para o homem.

Nesse contexto de transformação e mudanças do mundo do trabalho levando para o currículo uma proposta de desafios, apresenta-se a pesquisa documental, que traz a análise dos Projetos Pedagógicos (PPC) dos cursos analisados (Bacharelado em Engenharia Civil e Licenciatura em Química) para compreensão das propostas curriculares desses cursos, bem como a competência sobre o estágio curricular no âmbito do IFG.

3.5 Propostas Curriculares dos Cursos Superiores do IFG Campus Uruaçu

O currículo do curso de Licenciatura em Química foi construído em 2008, concomitante com a implantação do projeto do Campus do IFG (2008). Na época da implantação desse Campus, a justificativa se baseou no fato de a região de Uruaçu, que compreende outros nove municípios, possuir apenas um profissional com a formação em Licenciatura em Química para atender às 14 escolas públicas de ensino médio, pois, conforme o IFG (2008, p. 9), “no ano de 2007 haviam sido matriculados nestes municípios um total de 5.502 estudantes, além dos 1.268 estudantes participando do programa de educação de jovens e adultos”. Desse modo, a demanda era crescente, o número de estudantes aumentava e necessitava de docentes com essa formação específica para atendê-los. Portanto, no projeto de implantação (2008) consta que essa formação não era oferecida na região, ocorrendo apenas nas cidades de Goiânia, Anápolis, Formosa, Itumbiara, Jataí, Inhumas e Rio Verde. Sendo assim, o curso foi implantado para suprir essa demanda educacional, bem como pela necessidade de profissionais devido ao crescimento e desenvolvimento econômico da região. Conforme o documento do IFG (CEFET, 2008, p. 10), o curso de Química - licenciatura visa “atender às necessidades do norte do estado de Goiás quanto à formação de profissionais para exercer funções no magistério, no ensino fundamental e médio, bem como cursos profissionalizantes e indústria”. Nesse sentido, o projeto do curso tinha como objetivo:

[...] formação integral de professores qualificados para atuarem na Educação Básica com uma visão abrangente do seu papel social e com habilidades diversas para desempenhar seu trabalho de educador e esta formação deve incluir as disciplinas didático-pedagógicas e prática de ensino. A atuação do profissional se dará no Ensino Médio e nas séries finais do Ensino Fundamental (CEFET, 2008, p. 13).

Percebe-se, já naquela época (2008), o anseio por uma formação integral para professores da Educação Básica e que, durante essa formação, o profissional deveria atuar levando em consideração o seu papel social. E essa era a proposta ao se implantar o curso.

No Plano de Curso (2008), a proposta é que haveria núcleos curriculares, que dividiriam a formação entre formação geral, específica e prática de estágio supervisionado.

Quadro 9 - Núcleos curriculares do curso de Licenciatura em Química do IFG
Campus Uruaçu

NÚCLEOS CURRICULARES			
Disciplinas de formação geral	Disciplinas pedagógicas específicas	Disciplinas de formação específica	Prática e Estágio Supervisionado
Constituído por disciplinas que visam à formação humanística.	Organiza-se em disciplinas comuns às licenciaturas e em disciplinas específicas da licenciatura em Química, aprofundando-se em temas importantes da Educação e do ensino e enfocando os seguintes aspectos: visão do papel da escola e do educador; processo ensino-aprendizagem e metodologia de ensino de Química.	Conhecimentos fundamentais da Química, enfocando os seguintes aspectos: transformações químicas; variáveis termodinâmicas e cinéticas; estrutura e propriedades da matéria; análise química e físico-química, manuseio e descarte de produtos e resíduos laboratoriais, visando à segurança do trabalho e conservação do meio ambiente.	Serão responsáveis pela integração, ao longo do Curso, dos conteúdos de formação humanística, Pedagógica e específica, nas dimensões técnica, política e ética.

Fonte: IFG (2018, p. 19-20).

Desse modo, ao analisar o Quadro 9, percebe-se que o currículo do curso possui, de maneira organizada e articulada, disciplinas que no decorrer da formação o estudante desenvolveria habilidades e competências necessárias para futuro exercício profissional. E, ao final do curso, o futuro educador habilitado como licenciado em Química concluirá uma carga horária total de 3.145 horas em 4 anos (CEFET, 2008).

O Núcleo Curricular, ao se referir ao item da “prática curricular e estágio supervisionado”, define-os como responsáveis pela integração dos conteúdos ao longo do curso, o que significa dizer que a prática, como um

[...] componente curricular, integra o ensino e, em decorrência do caráter reflexivo do qual deve se revestir, ocupa no projeto formativo uma dimensão análoga à dos demais componentes. Tem um papel fundamental na formação da identidade do professor como educador, articulando-se às disciplinas pedagógicas e específicas, às Atividades Acadêmico-Científico-Culturais e ao Estágio Supervisionado. Esta correlação teoria e prática é essencial para a formação do futuro professor no sentido de fomentar uma profissionalidade que tem como exigência um fecundo movimento entre saber e fazer na construção de significados para a gestão, a administração e a resolução de situações-problema próprias do ambiente educacional (CEFET, 2008, p. 20).

Por isso, a relação teoria e prática nos cursos de formação inicial tem um papel muito importante na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros professores, por serem necessários à identificação com a profissão.

Em relação à Proposta Curricular do Curso de Bacharelado em Engenharia Civil efetivada no Projeto Pedagógico do Curso – PPC (2015), a oferta do curso é anual, com duração de 10 semestres, cuja proposta curricular é formada por três núcleos de conteúdos, sendo “núcleo de conteúdos básicos, cerca de 41,95% da carga horária; núcleo de conteúdos profissionalizantes, cerca de 23,22%; e o núcleo de conteúdos específicos, cerca de 20,23%” (IFG, 2015, p. 8).

Como justificativa para implantação do curso Bacharelado em Engenharia Civil no IFG Campus Uruaçu, no documento consta que no estado de Goiás há um aumento recorde de construção civil devido à expansão dos programas como o “Minha Casa, Minha Vida” e “Crédito Solidário”. Além disso, o Campus Uruaçu se situa em uma região estratégica por ocupar uma região de integração econômica e também essa região tende a se estabelecer como polo industrial de cerâmica vermelha (IFG, 2015).

Esses elementos, entre outros, levariam ao aumento da comercialização habitacional, “gerando assim uma demanda por profissionais habilitados em curso superior em Engenharia Civil” (IFG, 2015, p. 11). Outro fator que justificaria a criação do curso no campus é que as ofertas de cursos nessa formação estavam concentradas nos grandes centros do estado de Goiás (Goiânia e Anápolis). E, “além disso, há de se considerar que o IFG Campus Uruaçu já possui

estrutura física e corpo docente que atendem ao curso de Edificações na modalidade integrado integral ao ensino médio, desde o ano de 2008” (*Idem*).

A proposta de criação do curso visava “dotar o profissional da formação teórica, humanística, teórica e técnica para o exercício das seguintes competências e habilidades com visão ética e humanística, em atendimento às demandas da sociedade” (*Ibid.*, p. 8). Nesse sentido, o curso tinha como objetivo:

[...] formar engenheiros civis com uma formação de perspectiva humanística ampla e com uma sólida base científico-tecnológica, habilitando-os a atuar nas cinco grandes áreas da Engenharia Civil, a saber, construção, estruturas, geotecnia, hidráulica e transportes, nas esferas de projetos, consultoria e execução, bem como desenvolver atividades de planejamento e administração de empreendimentos. (*Ibid.*, p. 13).

A estrutura curricular do curso que consta no PPC (2015) apresenta-se no Quadro 10, a seguir.

Quadro 10 - Núcleos curriculares do curso de Bacharelado em Engenharia Civil do IFG Campus Uruaçu

NÚCLEOS CURRICULARES		
Núcleo de conteúdos básicos	Núcleo de conteúdos profissionalizantes	Núcleo de conteúdos específicos
Cerca de 41,95% da carga horária total do curso.	Cerca de 23,22% da carga horária total do curso.	Cerca de 20,23% da carga horária total do curso.

Fonte: IFG (2015, p. 8).

A estrutura curricular do curso prevê que sua sistematização se dê pela subdivisão das “áreas de conhecimento em disciplinas e atividades, hierarquizadas e integradas horizontal e verticalmente, de modo que os futuros profissionais desenvolvam habilidades e competências inter, multi e transdisciplinar” (IFG, 2015, p. 19).

O estágio supervisionado do curso, o obrigatório, deve ser iniciado a partir do 6º período com carga horária mínima exigida de 160 horas. Sendo assim,

[...] o estágio obrigatório, aqui em questão, visa à inserção do estudante no mercado de trabalho da Engenharia Civil, promovendo a possibilidade da aplicação de conhecimentos e ferramentas adquiridas ao longo de todo o

aprendizado acadêmico, bem como confrontar situações práticas com conhecimentos teóricos, avaliando discrepâncias e propondo soluções para as mesmas. Esse contato permite uma importante troca de experiências com profissionais já inseridos no mercado, bem como o ganho de conhecimentos específicos. (*Ibid.*, p. 28).

Na Tabela 2, abaixo, visualiza-se a divisão da carga horária total do curso.

Tabela 2 - Estrutura curricular do curso de Bacharelado em Engenharia Civil do IFG – Campus Uruaçu

Habilitação	Carga Horária
Disciplinas do Núcleo Básico	1512
Disciplinas do Núcleo Profissionalizante e Específico	1566
Disciplinas Optativas	108
Estágio Curricular Supervisionado	160
TCC	108
Atividades Complementares	150
Carga Horária Total	3604

Fonte: IFG (2015, p. 2).

Ressalta-se que a carga horária do estágio supervisionado de 160 horas é a mínima, mas o acadêmico poderá realizar uma carga horária maior. Todavia, terá de formalizar esse estágio na forma de estágio não obrigatório, visto que “a matriz curricular do curso de Engenharia Civil proporciona, ainda, como diferencial, a atenção com a caracterização humanística do profissional, objetivando assim contribuir de uma maneira definitiva para a sua completa formação” (*Ibid.*, p. 20).

Desse modo, a proposta curricular do curso de Bacharelado em Engenharia Civil (2015) visa a uma formação humanística e social. Então, infere-se que essa proposta curricular tem o anseio de formar um profissional que possa, no exercício de sua profissão, atuar de maneira crítica, humana e técnica, e formar um indivíduo capaz de ser tanto técnico como ético, frente às demandas que possam surgir.

Nas propostas curriculares dos cursos, destacou-se a questão do estágio curricular. Sendo assim, a próxima seção destaca a competência e a regulamentação do estágio curricular no âmbito do IFG.

3.5.1 Estágio Curricular no IFG: competência e regulamentação sobre sua oferta

Na realidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), os documentos que regulamentam o estágio são a Resolução n.º 57 (IFG, 2014), que trata especificamente do estágio curricular supervisionado de estudantes dos cursos de Educação Profissional Técnica e Tecnológica do IFG, bem como as Orientações para Formalização de Procedimentos Inerentes ao Estágio Curricular. Nessa Resolução, o seu inciso 1º afirma: “O Estágio Curricular deve ser planejado, executado, acompanhado e avaliado segundo os projetos político-pedagógicos dos cursos, buscando constituir um instrumento de integração teórico/prático, aperfeiçoamento técnico cultural, científico e de relacionamento humano” (IFG, 2014, p. 3). Esses documentos que tratam em específico do estágio são encontrados no sítio eletrônico do IFG na aba Extensão, na qual também se encontram *links* que direcionam para a Diretoria de Ações Profissionais e Tecnológicas (DAPT), como também as coordenações subordinadas a essa diretoria, a Coordenação de Estágio e Trabalho e a Coordenação de Convênios (IFG, 2014).

A DAPT é responsável pela construção, orientação e acompanhamento das parcerias institucionais com o objetivo de estimular as atividades de extensão que vão sendo desenvolvidas a partir dos conhecimentos adquiridos, de forma que haja a articulação com o ensino, a pesquisa e o desenvolvimento tecnológico. Por meio disso, viabilizam-se as políticas para o estágio curricular dos estudantes do IFG, bem como o acompanhamento dos egressos no intuito de se diagnosticar a efetividade de suas ações e de um modo geral a atuação que o IF propõe para a sociedade (IFG, 2014).

A Coordenação de Estágio e Trabalho, subordinada à DAPT, tem como responsabilidade viabilizar as políticas e o acompanhamento das práticas curriculares de estágio. Nesse sentido, acompanha todo o processo de formalização de instrumentos jurídicos que envolvem a oferta de estágio para os estudantes do IF, realiza estudos inerentes às oportunidades de estágio e trabalho. Também é responsável pelo cadastramento dos cursos nos conselhos profissionais, bem como faz o acompanhamento de egressos da instituição (IFG, 2014).

A Coordenação de Convênios, também subordinada à DAPT, é responsável por estabelecer as parcerias com outras instituições de âmbito público e privado. Com relação aos

assuntos inerentes à implementação e desenvolvimento de atividades de extensão, nessas entram as atividades voltadas para o estágio dos estudantes do IFG (IFG, 2014).

A DAPT, por meio de suas coordenações, visa primordialmente ao cumprimento dos objetivos do IFG e do seu papel social frente à sociedade, levando o desenvolvimento institucional por meio de políticas públicas, conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais para as comunidades e para o mundo do trabalho (IFG, 2014).

Porém, não está muito clara a competência de viabilização da oferta com relação ao estágio curricular, seja dos cursos técnicos de nível médio ou dos cursos superiores. Os artigos 28 ao 35 tratam das partes envolvidas no processo com as competências do IFG, do estagiário, da instituição concedente, do coordenador de curso, do professor orientador e do supervisor do estágio. Contudo, a viabilização da oferta do estágio, segundo a Resolução, cabe ao IFG, mas não há uma especificação de qual coordenação ou setor específico caberia essa função. O que se infere, por meio da leitura tanto da Resolução 57 de 2014 quanto dos PPC dos cursos superiores (2008, 2015), é que, para o curso de Engenharia Civil, a Coordenação de Integração Escola-Empresa é responsável pela organização juntamente com o professor orientador de estágio pela oferta para o estudante desse curso. Já para o discente de Licenciatura em Química, o responsável é o coordenador do curso, o que provoca certa confusão na concretização da oferta e da regulação do estágio para o estudante do IFG.

Percebe-se que essas coordenações, suas políticas, seus regulamentos, documentos e principalmente suas ações são fundamentais para se concretizar as relações existentes entre trabalho e educação, sobretudo na oferta e efetivação do estágio supervisionado para os estudantes. Conforme apresentado na Resolução n.º 57 de 2014, em seu inciso 2º, o Estágio Curricular visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (IFG, 2014, p. 3), ou seja, o estágio deve promover a relação teoria e prática, bem como levar o estudante à prática crítica frente à profissão.

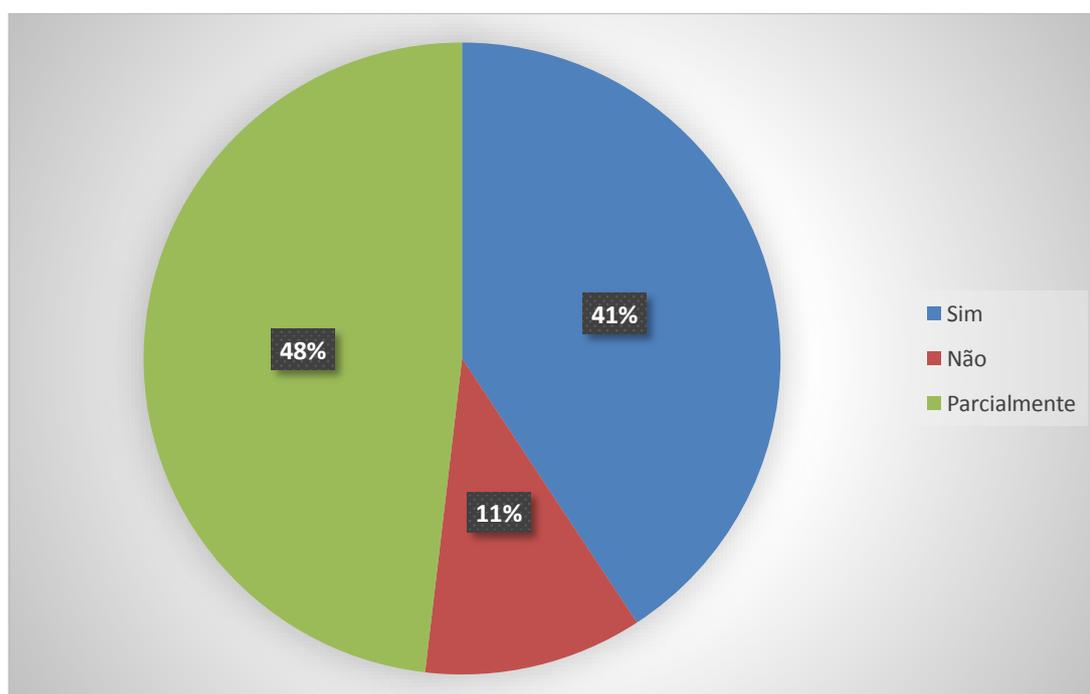
O currículo dos cursos do IFG segue a mesma vertente das propostas anteriores apresentadas pelos autores que discutem currículo e por outros documentos, como o seu PDI, pois propõe uma formação integral e humanística, além da formação técnica. Também objetiva romper com a dualidade de conhecimentos, integrando os saberes técnicos com os gerais. Isso denota uma formação voltada para a práxis, articulada e integral. Por isso, na próxima seção,

apresenta-se o olhar do estudante acerca do currículo do seu curso superior, com sua percepção quanto à relação entre o currículo do curso e o mundo do trabalho, as dificuldades para ingressar na área de formação, as atividades fundamentais durante o estágio supervisionado e a efetividade dessa formação como perspectiva de formação integral.

3.6 Percepção dos Estudantes sobre o Currículo

O currículo, na percepção dos estudantes, precisa de maior integração considerando a relação teoria e prática. Sendo assim, o Gráfico 14 ilustra o que os estudantes têm percebido acerca da relação entre o currículo e a formação para o mundo do trabalho. Para tanto, foi questionado se “as disciplinas curriculares estariam relacionadas com as exigências do mundo do trabalho”.

Gráfico 14 - Percepção dos estudantes do IFG Campus Uruaçu acerca da relação entre o currículo do curso e o mundo do trabalho



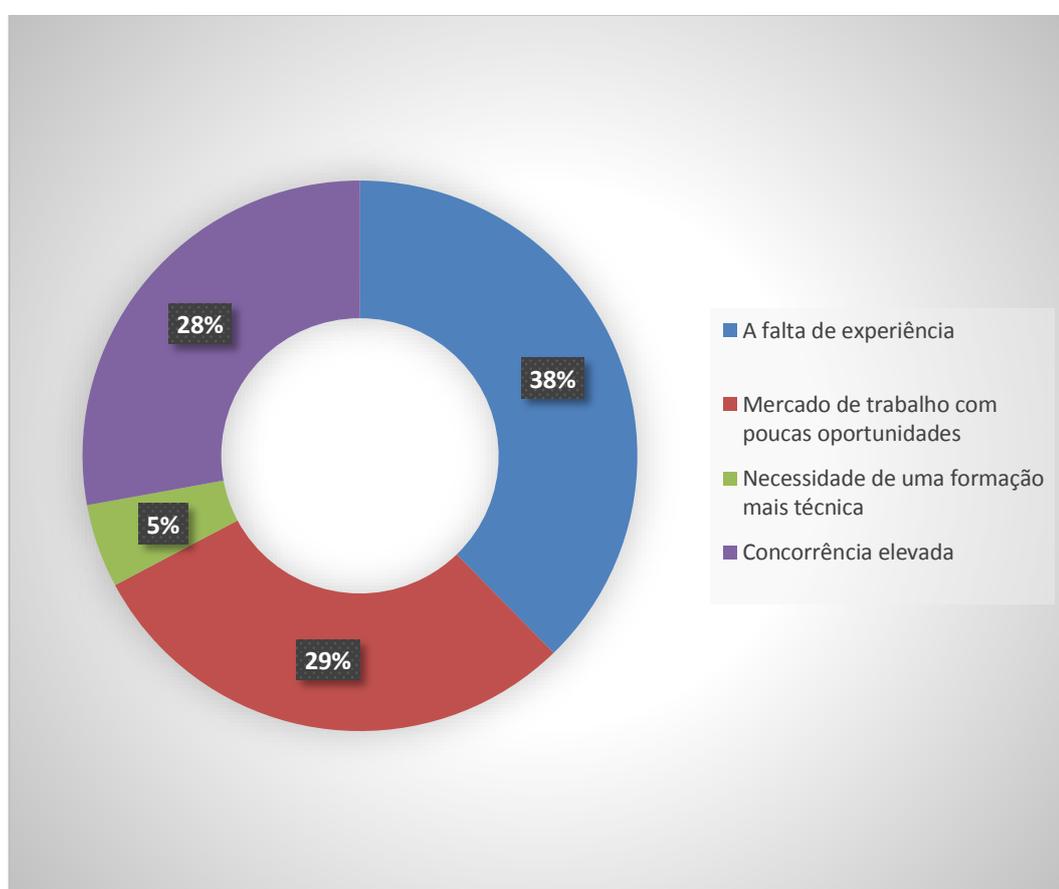
Fonte: Autora (2019).

Os estudantes demonstraram que ainda há um distanciamento do currículo do curso com o mundo do trabalho, pois 48% afirmaram que a relação entre ambos é parcial, ainda que um número significativo, 41%, afirmou que sim.

De maneira mais expressiva,

Gráfico 15 revela que a falta de experiência é um fator que dificulta o ingresso na área de formação.

Gráfico 15 - Dificuldades profissionais elencadas pelos estudantes do IFG Campus Uruaçu para ingressar na área de formação



Fonte: Autora (2019).

Todas as dificuldades elencadas pelos estudantes têm relação direta com o mercado de trabalho. Porém, a falta de experiência é retomada nesse Gráfico 15, assim como em Gráficos anteriores, visto que 38% dos estudantes apontaram essa dificuldade para ingressar na área de formação de seu curso, 29% afirmaram que o mercado de trabalho está com poucas

oportunidades e 28% descreveram que a concorrência elevada é um fator que dificulta o ingresso na área. Apenas 5% afirmaram que a necessidade de uma formação mais técnica seria um elemento que dificulta.

Os estudantes elencaram vários outros itens nessa questão, como a falta de prática na área, que também pode ser associada com a experiência e que a região está saturada de formados na área, o que pode se associar também ao item que aponta a concorrência elevada.

O fator experiência prática foi citado por todos os 12 entrevistados. Nesse sentido, o estudante LQ2 explicou que “há uma saturação de profissionais existentes na região”, fator corroborado por EC1 ao citar a falta de aulas práticas durante o curso:

[...] eu não consegui fazer uma prática boa de obra, se eu fosse trabalhar em obras, mas na parte burocrática, por exemplo, se eu for trabalhar na gestão de pessoas na parte de coordenação eu acho que estou apta, então não vou ter muita dificuldade, mas quanto a obra em processos práticos eu vou ter muita dificuldade. As grandes empresas provavelmente não vão me aceitar por não ter tido essa prática em grandes obras (EC1, 2018).

Outro estudante complementa afirmando que, quando o acadêmico sai do curso, ele “não tem experiência você sai daqui com apenas carga teórica e aí você não tem a carga prática e as empresas visam muito mais isso” (EC4, 2018). Percebe-se um discurso de interesse na formação voltada apenas para a prática profissional, deixando de lado a teorização, o que é uma consequência e/ou influência contexto neoliberal que se enraíza na forma de pensar a formação para o trabalho. Nessa mesma questão, EC5 contribui e traz um novo elemento que dificulta a inserção no mundo do trabalho que é o estágio supervisionado, pois “a questão do estágio é porque o nosso estágio ele não é um estágio bom, tem pouquíssimas pessoas que fizeram um bom estágio, um exemplo aconteceu na minha sala onde apenas três pessoas fizeram um bom estágio de uma sala de 20 estudantes, apenas três” (EC5, 2018). EC5 ainda afirma que essas três pessoas, logo após o estágio, conseguiram se inserir no mundo do trabalho e ainda estão atuando no mesmo local. Para esse sujeito, um bom estágio seria:

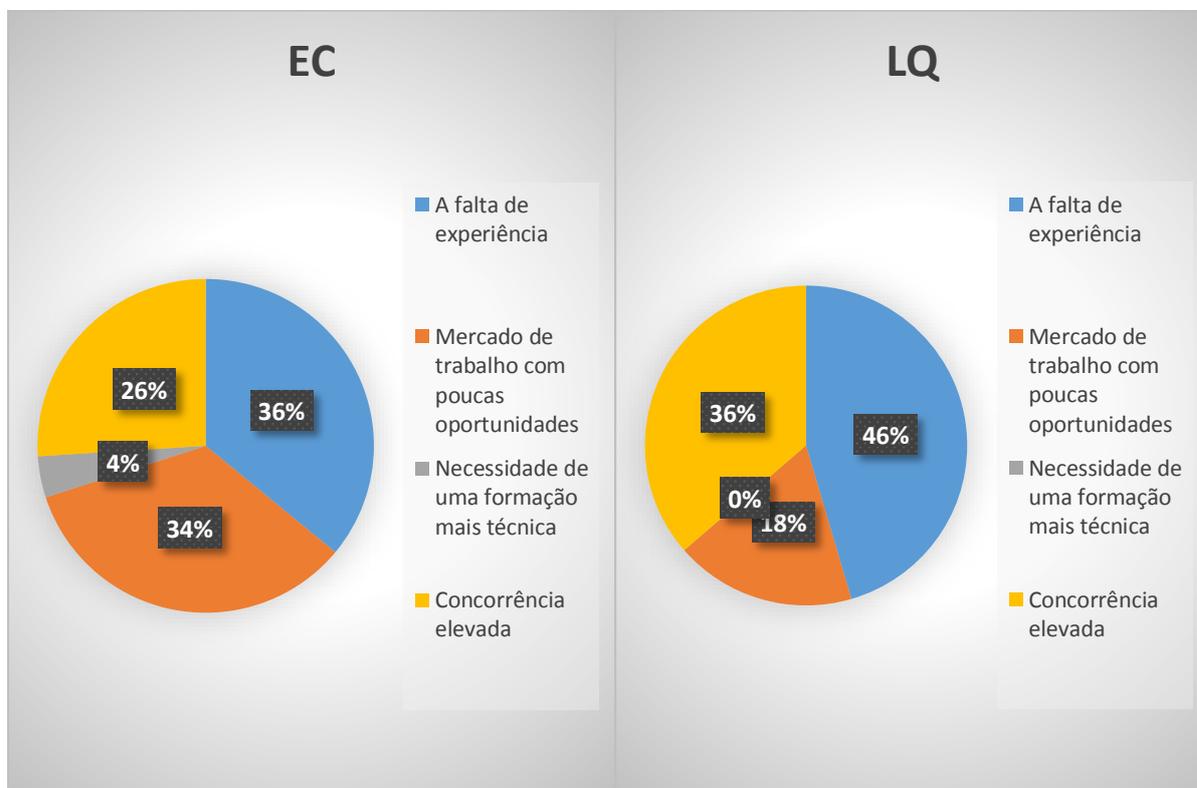
[...] um estágio que teria o maior tempo e que a partir daquilo você conseguiria ser inserido no mundo do trabalho, pois o nosso estágio é obrigatório apenas 160 horas, quem conseguiu ser inserido e está trabalhando um já está no mínimo um ano e meio uma outra já tá 3 anos nesse estágio, e a outra que

entrou agora tá seis meses. Eles entraram num estágio não obrigatório permanecerão nesse estágio até serem empregados de fato (EC5, 2018).

Cabe ressaltar que todos os sujeitos de EC, ou seja, todos os 7 entrevistados, afirmaram que os estágios realizados em instituições privadas são melhores do que os realizados nas instituições públicas. Foi afirmado que nas privadas há um trabalho prático realizado mais efetivamente, o que não acontece nas públicas. O entendimento é de que na instituição privada a exigência prática e atuante do estagiário é maior do que na pública, sendo uma crítica que suscita a reflexão.

O Gráfico 16 ilustra essa mesma questão, mas com percentuais separados por curso. É interessante perceber as diferenças no percentual de cada curso. Um percentual que se destaca é o de que os estudantes de Engenharia Civil fizeram referência para que o currículo da formação superior fosse mais técnico, o que não ocorreu com os estudantes de Licenciatura em Química. Contudo, os dois grupos consideraram a falta de experiência como fator predominante para ingressar no mundo do trabalho.

Gráfico 16 - Dificuldades elencadas por curso pelos estudantes do IFG Campus Uruaçu



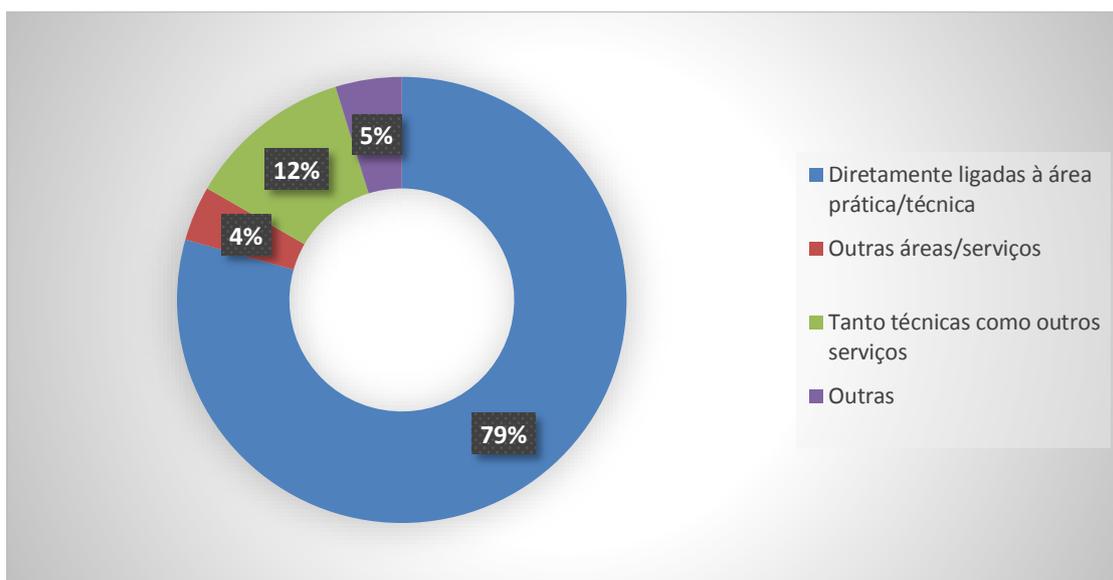
Fonte: Autora (2019).

Conforme os dados, 36% dos estudantes de EC apontaram falta de experiência; 34%, mercado de trabalho com poucas oportunidades; e 26% concorrência elevada. Os discentes de LQ apontaram 46% para falta de experiência; 36% concorrência elevada e apenas 18% mercado de trabalho com poucas oportunidades. Cabe aqui destacar que os estudantes de EC (4%) elencaram a necessidade de uma formação mais técnica, mas nenhum de LQ apontou esse item.

Percebe-se, portanto, que, de acordo com a opinião dos estudantes, a falta de experiência é latente em ambos os cursos de formação e isso tem sido considerado como um empecilho ao ingresso e atuação no mundo do trabalho na sua área de formação. Saviani (2008) e Kuenzer (2005) afirmam que na ideologia hegemônica há uma responsabilização dos estudantes por essa dificuldade de ingresso no trabalho. Sendo assim, os autores citam expressões que definem muito bem esse sistema, as quais chamam de “pedagogia da exclusão” e “inclusão excludente”, referindo-se às relações existentes entre o sujeito-educando como responsável pelo seu papel tanto no mundo do trabalho quanto nos processos educativos.

Como os sujeitos, em sua totalidade, descreveram a questão da prática e do estágio como elementos fundamentais para a sua inserção e atuação no mundo do trabalho, o Gráfico 17, abaixo, ilustra, a partir das respostas dos questionários, quais as atividades que eles consideraram fundamentais durante o estágio curricular.

Gráfico 17 - Atividades apontadas pelos estudantes de Engenharia Civil e Licenciatura em Química do IFG Campus Uruaçu como fundamentais durante o estágio curricular



Fonte: Autora (2019).

Dos sujeitos colaboradores da pesquisa, 79% afirmaram que as atividades fundamentais durante o estágio devem estar diretamente ligadas à área prática/técnica. Nessa questão, os sujeitos entrevistados de EC retomaram o assunto de que o estágio realizado em instituição pública é um empecilho para a efetivação da prática no processo de formação. Por isso, eles consideram que o estágio deve ser mais voltado para a prática/técnica, o que talvez eles não conseguiram nas instituições públicas, pois poderiam envolver, segundo eles, diversos tipos de atividades além daquelas mais técnicas.

Essa questão não foi apontada pelos sujeitos de LQ, pelo contrário, esses afirmaram que o IFG deveria realizar mais convênios com instituições públicas diversas para que eles pudessem realizar um estágio mais prático durante sua formação.

Volta-se a refletir sobre a questão da relação dos mecanismos de produção com o mundo do trabalho. Infere-se que a formação, a partir da visão deles, deveria ser mais profissionalizante, técnica, por mais que estivessem se referindo ao estágio, que requer de fato atividades práticas. Desse modo, eles estão esquecendo das questões sociais, como a questão do profissional frente a demandas tanto de âmbitos econômicos, como políticos, sociais, entre outros. No contexto atual contêm a visão mercadológica que está dominante na sociedade. Talvez, por isso, pode-se entender o porquê da parcialidade de entender as relações de produção apresentadas no Gráfico 11, o qual tratava dessa questão.

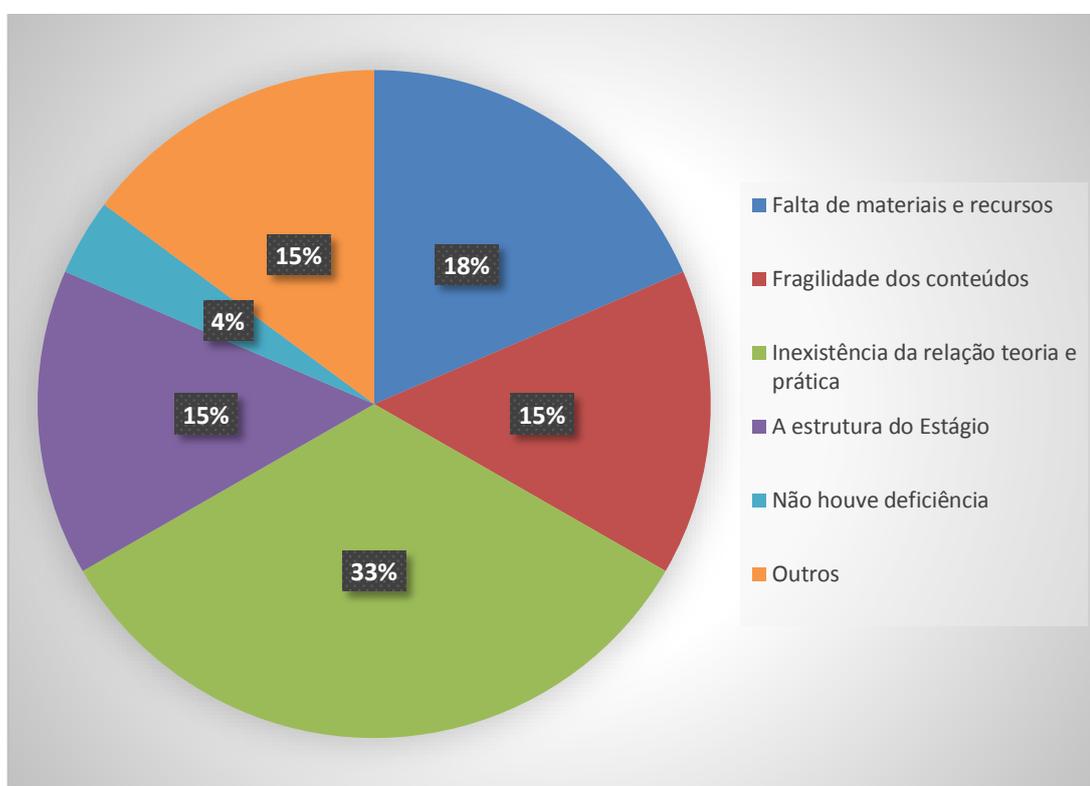
No que tange às atividades de estágio, para Gramsci (1989), essas devem oportunizar e relacionar teoria e prática, isto é, unir, segundo ele, o *homo faber* ao *homo sapiens*. Isso significa relacionar o saber com o fazer. Mesmo que seja na perspectiva da prática, Gramsci contribui porque essa relação entre saber e fazer denota reflexão crítica e ativa acerca de sua atuação. Desse modo, a centralidade do trabalho requer uma postura que relacione e integre tanto teoria quanto prática, que seja então um exercício de práxis durante o estágio.

Nessa perspectiva de se relacionar teoria e prática, para Kuenzer (2005), a formação que propõe o trabalho como princípio educativo deve romper com a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Ciavatta (2012) também contribui para essa afirmação, pois, segundo a autora, a formação deve ter o olhar para a formação além do imediatismo, contribuindo para a omnilateralidade do homem. Segundo Manacorda (2010), a omnilateralidade pode ser conceituada como formação para o homem em sua totalidade de

capacidades, que incluem para além dos materiais, de consumo e de gozo, percorrendo o usufruto dos bens espirituais e perpassando o plano cultural e intelectual.

Além disso, em conformidade com as contribuições anteriores e com a discussão gerada pelos Gráficos já apresentados acerca da relação entre teoria e prática, na visão dos estudantes com relação às deficiências que perceberam durante o curso superior, a mais latente é a necessidade de relação entre teoria e prática. Isso está claramente demonstrado no Gráfico 18, a seguir.

Gráfico 18 - Deficiências apontadas pelos estudantes durante a formação nos cursos de Engenharia Civil e Licenciatura em Química do IFG Campus Uruaçu



Fonte: Autora (2019).

Os sujeitos apontaram, em sua maioria, 33%, o item inexistência da relação teoria e prática; 18% para falta de materiais e recursos; e 15% tanto para fragilidade dos conteúdos como para a própria estrutura do estágio. Essa questão da estrutura do estágio pode estar relacionada diretamente com a competência para a oferta e regulação do estágio supervisionado apresentado nos documentos anteriores, a Resolução n.º 57 de 2014 e os PPC dos cursos (2008,

2015), pois, para o curso de EC, a competência é da Coordenação de Integração Escola-Empresa; para os estudantes de LQ, a competência é do coordenador de curso. Isso traz, como dito anteriormente, certa confusão na oferta e na efetividade do estágio. Por isso, os estudantes apontaram essa questão como item deficiente durante a sua formação. Outra deficiência apresentada pelos estudantes foi novamente a “pouca relação entre teoria e prática” (EC; LQ, 2018).

A partir disso, infere-se que o currículo, na percepção dos estudantes, deve trazer maior relação entre teoria e prática, relacionar o que é aprendido em sala durante a formação com o universo da profissão que o espera.

Portanto, é necessário rever as propostas adotadas pelas instituições educacionais que promovem as atividades dos estágios, visitas técnicas e iniciação científica, de tal forma que haja extensão dessas atividades escolares para o local de atuação dos discentes no mercado de trabalho. Dessa maneira, haveria uma integração necessária em sua omnilateralidade. Não haveria a relação entre teoria e prática e “aí a disputa dos sentidos do trabalho poderia estar isolada da práxis e tornar-se uma discussão puramente escolástica” (FRIGOTTO, 2009).

Acerca da omnilateralidade, o estudante LQ3 (2018) cita que percebe essa tentativa de “formação para o todo da pessoa durante o curso”; e o EC2 também contribui ao dizer que a formação integral, na visão dele, é mais “humanística” porque, em seu curso, percebe

[...] uma formação que olha para vários aspectos do estudante. No nosso curso temos disciplinas de humanas e de exatas, claro que as de humanas ficam muito aquém das de exatas, contudo, vemos que além da parte técnica outras questões como o social também fazem parte do mundo do trabalho (EC2, 2018).

Percebe-se a tentativa de os estudantes entrevistados definirem o currículo integral e a formação omnilateral, uma vez que apenas esses dois demonstraram maior certeza naquilo que estavam falando. Os outros, em suas falas, associam os termos com trabalho interdisciplinar (EC1, LQ4), relação teoria e prática (EC3, EC4 e EC7; LQ1 e LQ5), ou simplesmente afirmam ter ouvido falar, mas não sabem ao certo o que seja (EC5 e EC6; LQ2). Os estudantes, ao responderem o questionário, não citam nada em relação a esses termos.

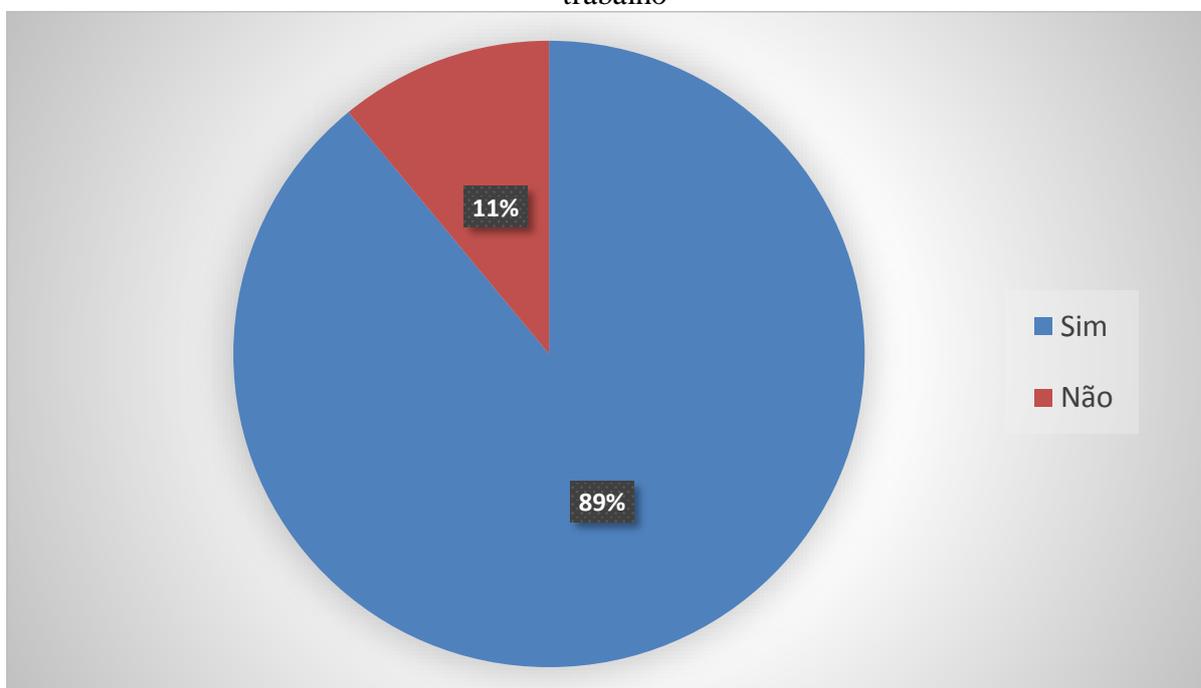
Por isso, não é percebida pelo estudante a omnilateralidade e a formação integral que levam à relação teoria e prática e articulam conhecimentos gerais com técnicos. Para Frigotto

(1999), essa forma de educação levaria o indivíduo a procurar, na sua formação, um meio para atuação participativa frente à sociedade. Para o autor, a educação deve deixar de “produzir cidadãos que não lutem por seus direitos e pela desalienação do mesmo no trabalho, mas cidadãos ‘participativos’, não mais trabalhadores, mas colaboradores e adeptos do consenso passivo” (*Ibid.*, 48).

Já Kuenzer (1985) chama isso de “nova roupagem econômica”, que exige, além de tantas outras habilidades dos indivíduos, o desenvolvimento da capacidade de educar-se “permanentemente e das habilidades de trabalhar independentemente, de criar métodos, para enfrentar situações não previstas, de contribuir originalmente para resolver problemas complexos” (*Ibid.*, p. 73). Com isso, o currículo voltado para a formação integral dos estudantes da Educação Profissional Superior Tecnológica ainda necessita avançar, pois os dados mostram que, por mais que a proposta seja para formação omnilateral, o olhar do estudante, sua percepção vem carregado da estrutura econômica em que estamos inseridos, o que dificulta a efetividade do currículo do IFG em alinhar/relacionar maneira integrada e omnilateral a teoria e prática para inserção e atuação no mundo do trabalho desses estudantes.

O currículo na Educação Profissional Superior Tecnológica, ou seja, para o ensino superior, contrapõe a todas as outras questões elencadas no decorrer das entrevistas e em suas situações-problema, que as possibilitem estabelecer a relação entre a teoria e a prática. Isso porque, mesmo acima de todos os anseios apresentados pelos estudantes, o que prevaleceu, na opinião dos entrevistados como fator de suma importância, é a certeza de que o curso superior é essencial e facilita a inserção no mundo do trabalho. Essa afirmação encontra-se nos Gráficos 19 e 20.

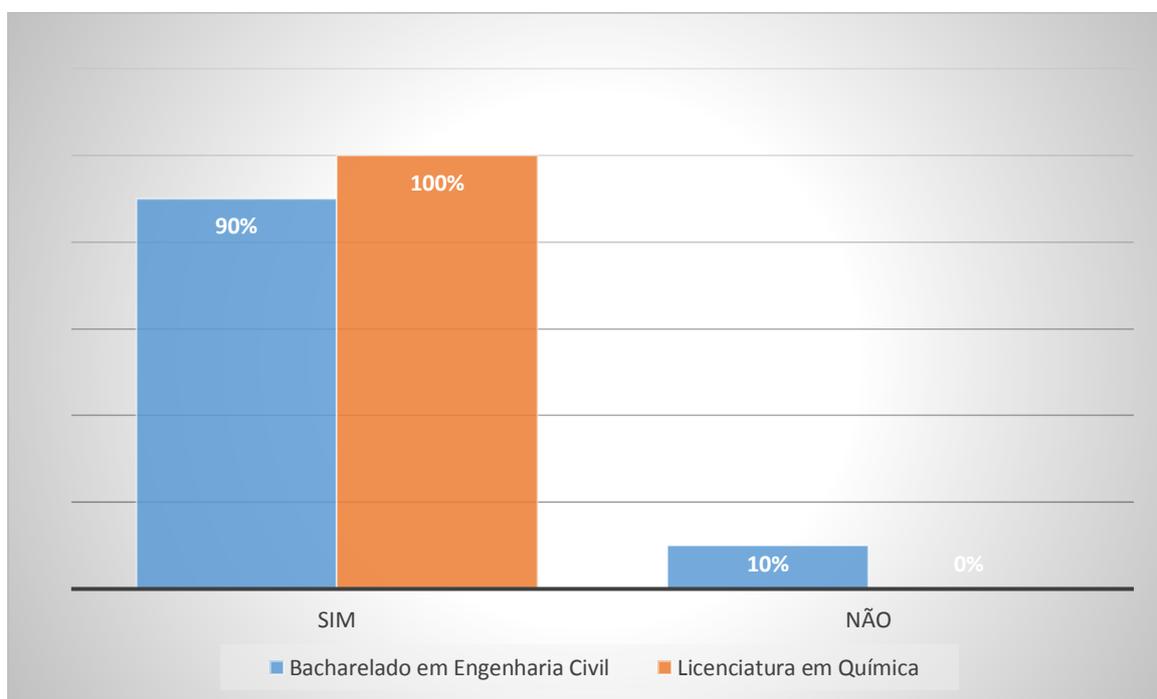
Gráfico 19 - Percepção dos estudantes de Engenharia Civil e Licenciatura em Química do IFG Campus Uruaçu quanto à possibilidade de o curso superior facilitar a inserção no mundo do trabalho



Fonte: Autora (2019).

No Gráfico 19, esclarece-se que 89% dos sujeitos participantes do IFG Campus de Uruaçu acreditam que o curso superior facilita a inserção no mundo do trabalho; enquanto 11% não acreditam que haja essa facilidade proporcionada pelo curso superior. Esse percentual pode ser observado em grupos separados, no Gráfico 20.

Gráfico 20 - Percepção dos estudantes quanto à questão de o curso superior facilitar a inserção deles no mundo do trabalho – dados por curso do IFG Campus Uruaçu



Fonte: Autora (2019).

O Gráfico 20 demonstra que ainda há uma maioria significativa dos sujeitos participantes da pesquisa que acredita que um curso superior é fator preponderante para inserção no mundo do trabalho. Isso porque 100% dos estudantes de Q e 90% de EC afirmaram que o curso superior facilita sua inserção no mundo do trabalho. Cabe ressaltar que essa questão é diferente da outra que indagava se o curso superior tornava o indivíduo empregável, apresentada no Gráfico 13, quando 63% afirmaram que não. Aqui eles demonstraram que, por mais que só o curso superior não seja suficiente para as demandas do mercado e do capital, contudo, sem um curso superior seria ainda mais difícil de se inserir no mundo do trabalho. Assim, a formação superior também é elemento que facilita o trabalho no futuro.

Para Frigotto (2007), no contexto contemporâneo do capitalismo, há um enorme entrelaçamento entre trabalho e educação, evidenciando a percepção dos estudantes do IFG Campus de Uruaçu sobre o papel da educação superior e sua relevância na criação de formas que superem as ideologias arraigadas no processo de reprodução capitalista, ou seja, para a acumulação. Por isso, há de se partir para a luta e trabalhar em prol de efetivar a proposta de currículo integral na perspectiva da formação humana e omnilateral, um currículo integral tendo

o trabalho como princípio educativo, assim como está contemplado nos documentos oficiais da educação profissional técnica e tecnológica e também nas normativas e resoluções do IFG.

Por mais que tenha sido apresentado um contexto de muita batalha e muitas adequações a serem realizadas por meio de políticas na Educação Profissional Superior Tecnológica em seus cursos superiores, aqui analisados os cursos de Bacharelado em Engenharia Civil (EC) e Licenciatura em Química (LQ) do IFG de Uruaçu, a proposta do currículo integrado ainda requer um olhar mais propositivo e efetivo para que os estudantes possam vivenciar, na prática de seus cursos, essa nova realidade. Isso porque a questão da fragilidade da relação teoria e prática, a necessidade de se obter experiência prática/técnica durante o estágio, as dificuldades de inserção no mundo do trabalho e a percepção deles em relação ao currículo foram latentes e apontadas pelos estudantes. Por isso, essa educação como perspectiva de formação integral deve ser pensada e discutida por todos os sujeitos envolvidos nessa modalidade de educação, apontando novas políticas, propostas e novas ações que sejam de fato efetivadas para que o estudante, que usufrui desses cursos, possa vivenciar e trazer em sua percepção a efetividade do currículo integrado. De modo que, essa perspectiva deve ser levantada e contemplada nos documentos institucionais do IFG, bem como no Projeto Político Pedagógico e nos projetos de cursos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No século XXI, tem-se a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, que, por meio de sua política institucional, propõem o currículo integrado, articulado com o mundo do trabalho. Especificamente nesse ponto, esta pesquisa analisou a perspectiva de trabalho contemplada na formação superior do IFG Campus Uruaçu com base em sua política institucional e como o currículo de educação profissional contribui para a formação do estudante/trabalhador, sob o ponto de vista do próprio estudante.

A pesquisa aqui apresentada analisou e compreendeu o trabalho e suas relações ao investigar a proposta de currículo e a política institucional do IFG. Em especial, revelou a formação integral contemplada nas discussões de autores que discutem o tema, nos documentos legais, e a possibilidade de essa formação alcançar a educação superior percebida a partir do olhar do estudante. Portanto, conseguiu-se, durante o processo, discutir o trabalho e suas relações, evidenciando a proposta do currículo integrado e os documentos legais que trazem a política institucional do IFG. Ainda foi feita uma discussão e análise, por meio da revisão de literatura e da percepção dos estudantes dos cursos superiores, acerca das relações entre trabalho, currículo e da inserção deles no mundo do trabalho. E em relação à possibilidade de a formação integral alcançar o estudante da educação superior, foi possível constatar que, de acordo com os estudantes pesquisados, ainda está em processo de construção essa relação, pois, segundo suas percepções, eles apresentaram fragilidades em sua formação. O que de fato os estudantes mostraram é o interesse por uma formação rápida, imediata, com solução para as questões voltadas a resolução de problemas, valorizando o lado da prática da profissão em detrimento da teoria, pois ele entende a formação de acordo com as orientações do mercado de um contexto neoliberal no qual estamos inseridos. A sociedade e levada a procurar uma formação que resolva de imediato as questões atinentes ao mundo do trabalho, o indivíduo necessita buscar na educação uma profissão que promova a satisfação de suas necessidades básicas e por seguinte sua manutenção no mercado de trabalho. Por isso, os jovens estudantes dos cursos superiores do IFG Campus Uruaçu, colaboradores da pesquisa, anseiam por uma formação que atenda suas necessidades de inserção e atuação no mercado de trabalho, pois, os mesmos estão convencidos que a formação serve para se manterem ativos e inclusos em uma determinada profissão que lhe renda um valor econômico para sua sustentação na sociedade.

Após o alcance dos objetivos evidencia-se a perspectiva de formação nos cursos superiores da Educação Profissional Superior Tecnológica do IFG, considerando sua trajetória no cenário educacional, sobretudo no estado de Goiás. Traçou-se as características dos estudantes dos cursos superiores do IFG Campus Uruaçu; foram conceituados trabalho, a relação entre trabalho e educação e seus fundamentos teóricos; e foi analisada a percepção dos estudantes dos cursos superiores do IFG Campus Uruaçu acerca das relações de trabalho; e foi identificada e analisada a proposta curricular da Educação Profissional Superior Tecnológica do IFG Campus Uruaçu, concepções de currículo e a percepção dos estudantes sobre o currículo de seu curso e o mundo do trabalho.

O estudo se confirmou relevante para a comunidade acadêmica, pois demonstrou que, a partir do século XX, houve mudanças significativas que envolvem a educação e sobretudo a Educação Profissional Superior Tecnológica, caracterizada com o aumento das possibilidades de acesso à educação superior e, conseqüentemente, ao mundo do trabalho, via formação profissional, para atender à demanda do contexto socioeconômico que veio trazendo mudanças desde aquela época, século XX, até a atualidade, 2019.

Com isso, o Estado amplia seu leque de políticas públicas para poder acompanhar as demandas desse contexto de mudanças e assim surge a educação profissional e recentemente os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. No âmbito dos Institutos Federais, criou-se, em Goiás, o IFG, que também tem a prerrogativa de articular ensino médio técnico e tecnológico para a educação superior frente ao desafio de levar educação profissional técnica e tecnológica para sujeitos que convivem em uma sociedade capitalista, envolvida nas relações sociais e especificamente nas relações de trabalho.

A partir disso, as etapas da pesquisa permitiram realizar um recorte histórico da educação profissional, abordando a discussão da questão do trabalho, a tese apresentada por John Locke (1994) e o currículo dessa modalidade de educação. Com os dados em mãos e com o aporte teórico já contemplado e analisado, teve início a análise mais específica com o propósito de compreender a percepção dos sujeitos participantes da pesquisa acerca do trabalho, do currículo e da formação superior para inserção e atuação no mundo do trabalho. Como o estudante cursista concebia tudo isso foi o ponto de partida para se tabular todos os dados gerados a partir da aplicação do questionário e das entrevistas semiestruturadas realizadas.

Então, no primeiro capítulo, foi apresentado um recorte histórico da Educação Profissional no Brasil e o contexto dessa modalidade de educação no estado de Goiás e a implantação do Instituto Federal de Goiás. Nesse capítulo, também foi contemplada a análise documental que trouxe o Documento Base da Educação Profissional (2007) e, por seguinte, a análise e discussão da percepção dos estudantes acerca das relações de trabalho por meio de suas expectativas, motivação e objetivos com sua formação para o trabalho futuro, bem como a percepção acerca das relações que envolvem o mundo do trabalho.

Considerando esse recorte histórico, evidenciou-se que as transformações ocorridas no mundo do trabalho e as mudanças nas formas de produção influenciaram a educação e com a educação profissional não foi diferente. Essa modalidade passou por ciclos significativos em cada período que foi apresentado anteriormente, mudanças de objetivos, de filosofia e curricular. Isso foi necessário, pois o sistema capitalista assim o exigia, as forças de trabalho foram se modificando e a competitividade estava cada vez mais latente e, desse modo, a educação também precisou acompanhar esse processo.

A educação profissional também acompanhou essas mudanças, havendo assim um significativo aumento em sua oferta com a atual Rede de Educação Profissional do Brasil e, conseqüentemente, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Em Goiás, esses Institutos procuraram acompanhar as exigências do mundo do trabalho, justificando a implantação de seus 14 campus espalhados pelo estado, o que aconteceu em 2008 no município de Uruaçu.

Essa implantação em Uruaçu justificou-se pela crescente demanda de desenvolvimento do norte do estado, por ser uma cidade estratégica e por ser uma região carente de formação. A política de interiorização da educação também foi uma das justificativas para a crescente implantação desses Institutos pelo país e Uruaçu foi um local escolhido porque abrangeeria um número alto de municípios.

No tocante à caracterização do estudante dos cursos pesquisados, EC e LQ, os dados desta pesquisa mostraram uma diferença latente entre os sujeitos e que, por meio do histórico dessa modalidade, esse público foi se modificando. Na atualidade, os estudantes têm sido um público diverso em relação a trabalho e dados socioeconômicos. O que se constatou é que diferentes sujeitos economicamente diversos têm utilizado essa instituição, o que demonstra um rompimento com a visão meramente assistencialista da educação profissional, ou seja, tanto há

uma visão de educação para o mundo do trabalho como há uma associação dessa formação para uma educação propedêutica. Nesse sentido, o IFG tem conseguido avançar, dando oportunidades de acesso para todos ingressarem em seus cursos.

O segundo capítulo apresentou as concepções de trabalho, iniciando com a tese de Locke (1994) e partindo para as análises de Marx (1980) e Gramsci (1989), bem como a análise crítica dos fundamentos para formação humana, integral e omnilateral¹⁵, que é contemplada nos documentos e nas orientações da Educação Profissional. Também este capítulo apresentou a discussão dos resultados, incluindo as análises dos documentos encontrados, aqui em específico o seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) nas duas versões, de 2013 e 2018, e os dados empíricos gerados e tratados que trouxeram a caracterização do estudante.

A partir da tese de Locke (1994), segundo a qual o trabalho é um subsídio para que o homem possa usufruir da liberdade como um elemento natural dele, o jusnaturalismo, foram construídas as bases para o liberalismo, que seria um mecanismo para limitar o poder de uns sobre os outros, justificando uma espécie de contrato social, mediante o qual se institucionaliza o poder com o consentimento de todos os indivíduos. Por isso, ao se pensar no trabalho como algo pertencente ao indivíduo, deve-se considerar que as origens do trabalho caminham lado a lado com o homem, pois sempre fez parte da sua sobrevivência.

Na atualidade, o sistema capitalista utiliza essa afirmação de trabalho para usufruto de liberdade, não contrariando a tese, mas se apropriando dela para justificar a acumulação. O que ocorre com isso é que não há equidade nesse sistema e o homem, ao vender o seu trabalho para o capital, não exerce liberdade porque se torna somente instrumento para manutenção desse sistema. Esse é um instrumento fundamental para aqueles que detêm o poder, pois, ao perceberem que os trabalhadores são importantes, os detentores do modo de produção, apropriados da tese de que por meio do trabalho o homem poderá usufruir de liberdade e poder acumular bens e riquezas, os iludem provocando competição e divisão da sociedade.

As contribuições de Marx (1980), Kuenzer (1985), Gramsci (1989), Manacorda (2007), Antunes (2009), Frigotto (2010), entre outros autores e pesquisadores que afirmam que o que

¹⁵ A partir deste estudo define-se a formação omnilateral como uma formação humana oposta a formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, uma formação ampla e plena que leva o indivíduo ao exercício de uma liberdade consciente frente ao contexto ao qual ele está inserido, ou seja, tomada de consciência acerca do meio em vive, reflexão, práxis. (MANACORDA, 2010).

se tem é a manutenção de um sistema que é desigual e injusto. Esses autores afirmam que a ideologia dominante está tão impregnada na sociedade que muitos acreditam de fato que só com o esforço árduo do trabalho todo homem tem direito a acumular e a usufruir de liberdade. Falta, porém, a percepção de que, por mais que haja tal empenho, pouca mudança ocorre, pois o que acontece de fato é a manutenção do sistema.

Nesse contexto, apresentou-se a proposta de escola unitária defendida por Gramsci (1989). Nela, a educação seria única, unindo conhecimentos técnicos e gerais em uma só formação, o que romperia com a dualidade e a fragmentação que não levam à formação integral do homem. Essa proposta, em dias atuais, pode ser visualizada nas concepções apresentadas nos documentos institucionais do IFG, os quais visam a uma formação integral dos sujeitos, preparando-os para uma atuação crítica na sociedade. Essa afirmação de atuação crítica frente à sociedade consta em ambos os PPC dos cursos utilizados nesta pesquisa, bem como no PDI do IFG.

O PDI do IFG é um documento que denota avanço em todo o processo histórico tanto da Rede de Educação Profissional como do próprio IFG. Ele traz seus princípios, objetivos e sua filosofia na perspectiva de formação para emancipação do sujeito, em conformidade com as premissas dos teóricos que contribuíram para esta pesquisa.

No que tange à questão do trabalho e educação, nesse segundo capítulo, inferiu-se que a percepção do estudante, colaborador dessa pesquisa, acerca das relações do trabalho que ainda vão ao encontro da tese defendida por Locke (1994), uma vez que a sociedade é levada por esse sentimento de que as oportunidades são para todos e devem, a partir delas, se esforçarem ao máximo, pois só assim poderão ser merecedores de alcançar o mérito. Uma filosofia que, ao primeiro olhar, parece até poesia, mas na prática não é visto que o indivíduo possui suas particularidades e cada ser humano envolto em um contexto social diverso terá ou não “oportunidades” que possam surgir. Mas também se deve considerar as dimensões que o cercam e nessa perspectiva concorda-se com Marx (1990) e com Gramsci (1989), de que o sujeito é um ser completo e que as oportunidades devem contemplar toda a sua complexidade, integralidade ou, como eles afirmam, sua omnilateralidade.

No terceiro capítulo, foram abordadas algumas concepções de currículo e a proposta curricular para a educação profissional técnica e tecnológica. Ainda foram expostos a análise dos Projetos Pedagógicos (PPC) dos cursos analisados (Bacharelado em Engenharia Civil e

Licenciatura em Química), a Resolução n.º 57 de 2014, que regulamenta o estágio curricular dos estudantes do IFG e o olhar do estudante acerca do currículo de seu curso superior, com sua percepção no que tange à relação entre o currículo do curso e o mundo do trabalho, as dificuldades para ingressar na área de formação, as atividades fundamentais durante o estágio supervisionado e a efetividade dessa formação como perspectiva de formação integral.

Nesse capítulo, foram apresentadas algumas concepções acerca de currículo, mostrando que ele é construído a partir de interesses, por isso ele é político; e a proposta de currículo integral para a educação profissional. Com essa pesquisa, percebeu-se que o mesmo é um grande desafio, pois visa a uma formação integral e humana para além da acumulação, contrapondo-se ao sistema do capital.

Os estudantes demonstraram que, no tocante ao currículo, existe uma necessidade latente de que haja, na formação, uma maior integração entre teoria e prática, além de que o estágio precisa ser melhor efetivado por meio da política institucional do IFG. Nesse ponto, o anseio é para que haja uma práxis envolvendo trabalho e educação para que o estudante possa sentir-se seguro para se inserir no mundo do trabalho.

Nos documentos que tratam da Educação Profissional Superior Tecnológica, essa omnilateralidade do sujeito foi contemplada, mas a discussão que os críticos fazem, como Frigotto (2010) e Kuenzer (1985), demonstraram que, por mais que se discuta a formação integrada, o currículo integrado e o trabalho como princípio educativo, na prática ainda há um caminho a ser percorrido para que ela se efetive de fato, como propõem as políticas públicas e, inclusive, a política institucional do IFG.

Entende-se e aceita-se que não é fácil efetivar algo que visa mudar toda uma perspectiva de educação, que outrora era e ainda é praticada no âmbito das instituições escolares, pois a sociedade capitalista vive conforme os padrões dominantes e perpetua as relações de força produtiva já de tempos atrás.

Contudo, acredita-se que muito se avançou, mesmo que a aplicabilidade de tais políticas seja um desafio a ser superado de fato em meio à sociedade capitalista na qual estamos inseridos. É preciso compreender e deixar de lado a falsa ilusão de que somos sujeitos livres e que somos e temos igualdades e oportunidades. Somos, sim, seres diversos em meio a contextos que não são iguais.

Infere-se que essa articulação proposta pelo IFG Campus Uruaçu é um desafio, devido às relações de força de trabalho existentes em nossa sociedade que é/está organizada em grupos, de modo que se chega no anseio de que o trabalho contemplado na formação superior parte da perspectiva de que ele seja um princípio educativo, assim como foi demonstrado nos seus documentos legais, que orientam a sua política institucional. Desse modo, a perspectiva do currículo deve ser articulado integrando os saberes técnicos com os gerais, um currículo integrado que leve para o indivíduo uma formação integral. Essa proposta curricular também foi apresentada nos documentos legais e nos estudos de teóricos que defendem a articulação entre trabalho e educação.

Sob o ponto de vista do estudante, existem fragilidades, mas como dito anteriormente o contexto neoliberal no qual estamos imersos e que tem como premissa o interesse pelo individualismo nos leva a buscar formações mais aligeiradas e imediatas voltadas apenas para manutenção de mão de obra para o mercado. Por isso, é possível compreender que essa política neoliberal se faz presente nessa instituição, por estar impregnada na atual sociedade do século XXI.

Portanto, o trabalho como princípio educativo e o currículo integrado ainda não são efetivamente percebidos pelo estudante, pelo contrário, o que ele apontou foi vulnerabilidade acerca da relação teoria e prática, uma percepção de formação voltada principalmente para o mercado de trabalho, dificuldade de inserção no mundo do trabalho, entre outros apontamentos. Não se pode deixar de relatar que essas manifestações podem ter outros fundamentos, possivelmente isso se dê por diversas questões, além das que eles apresentaram. Como exemplo, cita-se a questão de alguns estudantes serem trabalhadores e terem de conciliar trabalho e estudo. Sendo assim, isso se constituiu como uma lacuna na pesquisa, podendo, portanto, ser contemplada em um estudo posterior que possa vislumbrar esses fatores e que também evidencie a percepção dos docentes, bem como de outros sujeitos pertencentes ao universo do objeto desta pesquisa.

Partilha-se do entendimento de que o trabalho como princípio educativo deve ser aplicado e discutido na educação superior, compreendendo a centralidade do trabalho nas relações de força que envolvem a vida do homem, o contexto e as relações sociais dos sujeitos, formados na perspectiva de tomar consciência da relação sempre existente entre trabalho e educação e não o inverso. Isso porque o trabalho é o meio pelo qual o homem estabelece suas

relações sociais, mas também pode ser instrumento para alienação. Assim sendo, a sua relação com a educação é inevitável porque o trabalho é parte inseparável da humanidade. Pelo trabalho, ela se constituiu e por ele se mantém tanto em termos econômicos, como sociais e culturais. Por isso, essa relação deve ser constantemente considerada, uma vez que o trabalho está presente na educação.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. *Os aparelhos ideológicos do Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho: ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ANTUNES, Ricardo; POCHMANN, Marcio. A desconstrução do trabalho e a explosão do desemprego estrutural e da pobreza no Brasil. In: CIMADAMORE, A. D.; CATTANI, A. D. (Orgs.). *Produção de pobreza e desigualdade na América Latina*. Porto Alegre: Tomo Editorial/CLACSO, 2007. p. 195-209.

ARRUDA, Marcos. A articulação trabalho-educação visando uma democracia integral. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-101.

BACELAR, Tânia de Araújo. *Ensaio sobre o desenvolvimento brasileiro: heranças e urgências*. Rio de Janeiro: Revan, 2000.

BARBOSA, Ana Cecília Campos. *Os institutos federais: reflexões sobre a ifetização a partir do processo de elaboração do regime geral do IFS*. Aracaju: IFS, 2016.

BARBOSA, Walmir. *Metodologia de Integração dos Institutos Federais aos seus Contextos (Pré-Projeto de Pesquisa)*. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2009.

BERGER FILHO, Ruy Leite. Educação profissional no Brasil: novos rumos. *Revista Ibero-Americana*, n. 20. *OEI: 50 anos de cooperação*, maio/ago. 1999. Disponível em: <<https://rieoei.org/historico/documentos/rie20a03.html>>. Acesso em: 5 jan. 2019.

BOBBIO, Norberto. *Teoria geral da política*. Rio de Janeiro: Editora Campus, 2000.

BOGDAN, Robert; BLIKEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. de Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. *Lei n.º 1.076*, de 31 de março de 1950. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 31 mar. 1950.

BRASIL. *Lei n.º 1.821*, de 12 de março de 1953. Dispõe sobre o regime de equivalência entre diversos cursos de grau médio para efeito de matrícula no ciclo colegial e nos cursos superiores. Brasília, DF: DOU, 13 mar. 1953.

BRASIL. *Lei n.º 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: DOU, 21 dez. 1961.

BRASIL. *Lei n.º 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 12 ago. 1971.

BRASIL. *Lei n.º 7.044*, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: DOU, 19 out. 1982.

BRASIL. *Lei n.º 9.394*, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: DOU, 21 dez. 1996.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96*. Brasília, DF: DOU, 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais Ética/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1997. 4v.

BRASIL. *Decreto n.º 2.208*, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: DOU, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer n.º 16*, de 26 de novembro de 1999. Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília, DF: DOU, 26 nov. 1999.

BRASIL. *Decreto n.º 5154*, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 a 41 da Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2004.

BRASIL. *Decreto n.º 6.047*, de 22 de fevereiro de 2007. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Regional - PNDR e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2007.

BRASIL. *Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. *Lei n.º 11.892*, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Ciência e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Brasília, DF: DOU, 2008.

BRASIL. MEC. *Metodologia e Relatório Consolidado de Estudos e Pesquisas com Subsídios para a Implantação dos Campi de Uruaçu, Itumbiara, Luziânia, Formosa, Anápolis e da Extensão do Campus Goiânia em Aparecida de Goiânia do Instituto Federal de Goiás*. Goiânia, dez. 2009. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/492/metodologia_e_relatorio_consolidado_varios_campus.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. *Lei n.º 12.513*, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis n.º 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), n.º 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui o Plano de Custeio, n.º 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e n.º 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 27 out. 2011.

BRASIL. *Lei n.º 12.711/2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: DOU, 2012.

BRASIL. *Parecer n.º 11*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012.

BRASIL, MEC IFG. Observatório do Mundo do Trabalho. *Boletim Técnico n.º 5*. Análise da adequação da oferta de Educação Profissional e Tecnológica à nova dinâmica do mercado de trabalho formal na mesorregião norte goiano no estado de Goiás. Goiânia, 2012.

BRASIL. MEC. *Observatório do Mundo do trabalho. Boletim Técnico n.º 2*. Goiânia, maio 2012. Disponível em: <http://www.ifg.edu.br/attachments/article/499/bt_norte_2012.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2019.

BRASIL. *Programa nacional de integração da educação profissional com a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos (Proeja)*. Brasília, DF: MEC, 2016.

BRASIL. *Lei n.º 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e n.º 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236,

de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: DOU, 17 fev. 2017.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Secretaria de Educação Básica, Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Introdução. Brasília, DF: MEC/SEF, 2017.

BRASIL. *Ensino profissional e tecnológico*. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2018. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>.

CEFET. Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás. *Projeto de implantação do curso Licenciatura em Química – Unidade de Uruaçu*. Uruaçu: Cefet, 2008.

CELLARD, André. *Ensino por investigação: problematizando as atividades em sala de aula*. São Paulo: Thomson, 2005.

CHIZZOT, Antônio. *Pesquisa em ciências humanas*. São Paulo: Cortez, 1991.

CIAVATTA, Maria. *O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional*. 1. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação e desenvolvimento no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2015.

CUNHA, Luiz Antônio. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: Unesp; Brasília, DF: FLACSO, 2000.

DEWEY, John. *Experiência e Educação*. 3. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREITAG, Barbara. *Escola, estado e sociedade*. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FRERES, Helena; GOMES, Valdemarin Coelho; BARBOSA, Fabiano Geraldo. Teoria do capital humano e o reformismo pedagógico pós-1990: fundamentos da educação para o mercado globalizado. In: RABELO, Jackeline; JIMENEZ, Susana; SEGUNDO, Maria das Dores Mendes (Org.). *O movimento de educação para todos e a crítica marxista*. Fortaleza: UFC, 2015. p. 69-85.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 13-26.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 31-92.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. *Revista Contemporânea de Educação*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 20, p. 228-248, dez. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Escola e trabalho numa perspectiva histórica: contradições e controvérsias. Sisifo. *Revista de Ciências da Educação*. Lisboa: [s.n.]. 2009. p. 129-136.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial outubro 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões*. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 30-92.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. *Revista Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v.7, suplemento, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, Campinas: Autores Associados, 2009.

GENNARI, Adilson; ALBUQUERQUE, Cristina. Globalização e reconFigurações do mercado de trabalho em Portugal e no Brasil. *Revista RBCS*, São Paulo, v. 27, n. 79, 2012.

GIL, Antônio Carlos. *Uma nova ciência para um novo senso comum*. Campina Grande: EDUERPB, 2008.

GIMENO SACRISTÁN, José. Currículo e diversidade cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GIMENO SACRISTÁN, José. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução de Ernani F. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar*. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

GOMEZ, Carlos Minayo. Processo de trabalho e processo de conhecimento. In: GOMEZ, Carlos Minayo et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 59-81.

GONÇALVES, Sandra Lúcia. *A expansão da rede e educação profissional, científica e tecnológica: implicações nas relações e condições de trabalho no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás*. 2014. 219 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do Cárcere*. Volume 2: Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. Coedição: Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, Antonio. *A Questão Meridional*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho; Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987. (Seleção e Introdução: Franco de Felice; Valentino Parlato).

HYPOLITO, Álvaro Moreira; IVO, Andressa Aita. Currículo e Educação Profissional: uma proposta curricular para o proeja em análise. *Cadernos de Educação*, Pelotas, jan./abr. 2011.

IBGE. *Mapa das Microrregiões de Goiás*. Brasília, DF: IBGE, 2009.

IFG. *Acervo da História do Campus Uruaçu*. Uruaçu: IFG, 2008. Disponível em: http://w2.ifg.edu.br/uruacu/index.php/component/option,com_phocagallery/Itemid,208/id,25/view,category/. Acesso em: 15 jun. 2018.

IFG. *Portaria n.º 488*, de 27 de agosto de 2009. Estatuto do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. Goiânia: IFG, 2009. Disponível em: <<https://www.ifg.edu.br/attachments/article/124/estatutoifg.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2019.

IFG. *Plano de Desenvolvimento Institucional: 2012 a 2016*. IFG. Goiânia: IFG, 2013.

IFG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás. *Projeto Pedagógico do Curso de Bacharelado em Engenharia Civil*. Uruaçu: IFG, 2015.

IFG. *Resolução n.º 041 CONSUP/IFG*, de 18 de dezembro de 2017. Política de Gestão de Riscos do IFG. 2017. Disponível em: <<http://ifg.edu.br/attachments/article/209/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2041%202017.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

IFG. *Plano de Desenvolvimento Institucional: 2019 a 2023*. IFG. Goiânia: IFG, 2018.

IFG. *Estudos e Pesquisas do Observatório do Mundo do Trabalho*. Goiânia: 2012. Disponível em: <<http://www.ifg.edu.br/estrutura-organizacional-desenvolvimento-institucional/observatorio-mundo-do-trabalho/estudos-e-pesquisas?showall=&start=1>>. Acesso em: 5 jan. 2019.

IFG. *Resolução n.º 057 CONSUP/IFG*, de 17 de novembro de 2014. Regulamento de Estágio Curricular dos Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e do Ensino Superior do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – IFG. 2014. Disponível em: <<http://www.ifg.edu.br/attachments/article/209/resolucao572014.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2019.

JAEGGER, Werner. *Paideia: a formação do homem grego*. Tradução de Artur Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. *A Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1985.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992.

KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). *Ensino médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 5. ed. S. Paulo: Cortez, 2007.

LÉVY, Pierre. Árvores de Saúde. *Interface*, Botucatu, v.3, n. 4, fev. 1999.

LOCKE, John. *Segundo Tratado sobre o Governo Civil*: Ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil. Introdução de J.W. Gough. Tradução de Magda Lopes e Marisa Lobo da Costa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LOCKE, John. *Dois Tratados sobre o Governo*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LOPES, Juarez Rubens Brandão. *Desenvolvimento e mudança social*: formação da sociedade urbano-industrial no Brasil. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa Dalmazo Afonso. *Ciências e tecnologia, uma abordagem histórica na sociedade da informação*. Salvador: EDUFBA, 1986.

MACHADO, Nilton José (Coord.) Grupo de Estudos da Educação Básica Pública Brasileira: dificuldades aparentes, desafios reais. Diagnósticos e Propostas para a Educação Básica Brasileira. *Instituto de Estudos Avançados da USP*, São Paulo, jun. 2018. Disponível em: <<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/diagnosticos-e-propostas-para-a-educacao-basica-brasileira>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

MARX, Karl. *O capital*: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. 2. ed. Campinas: Editora Alínea, 2010.

MANFREDI, Alberto da Silva. *Expansão dos Institutos Federais de Educação no Brasil*. 2002. Disponível em: <http://www.observatorio_da_educacao>. Acesso em: 3 abr. 2018.

MANFREDI, Sílvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Pesquisa social*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1990.

MÉSZÁROS, István. *Educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec/ABRASCO, 1994.

MORAES, Maria Cândida. *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Ramon de (Org.). *Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate*. São Paulo: Papirus, 2012.

PACHECO, Eliezer Moreira. *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. 2010.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: RAMOS, Marise; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

RAMOS, Marise. Filosofia da Práxis e práticas pedagógicas de formação de trabalhadores. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 23, n.1, p. 207-218, jan./abr. 2014.

RAMOS, Marise. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, Rubson Marques. *Movimentos sociais de educadores e suas repercussões na educação brasileira: lutas, conquistas e desconstruções (décadas 1990-2000)*. 2010. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

SANCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Tradução de Luiz F. Cardoso. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, p. 152 - 165, 2008.

SAVIANI, Dermerval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia histórico-crítica*. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia da pesquisa científica*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Arthur Rezende da; TERRA, Denise Cunha Tavares. A expansão dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia e os desafios na contribuição para o desenvolvimento local e regional. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PLANEJAMENTO E DESENVOLVIMENTO, 1., Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.

SILVA, Lílian Hilário da. *Ascensão feminina no mercado de construção civil: a percepção das gestoras*. 36 f. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração de Empresas) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SILVA, Maria da Glória; ROMANOWSKI, Neide Alvarenga. *Estudo de caso: institutos federais de educação no Brasil*. 128 f. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de São Paulo, 2015.

SILVA, Tomaz T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. 6 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Yara Fonseca de Oliveira e. *Universidade e o desenvolvimento local: o caso da Universidade Estadual de Goiás (UEG)*. 2014. 208 f. Tese (Doutorado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Instituto de Economia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SOARES, Ana Maria Dantas. *Política Educacional e ConFigurações dos Currículos de Formação de Técnicos em Agropecuária, nos anos 90: Regulação ou Emancipação?* Seropédica – RJ: CPDA/UFRRJ (Tese Doutorado em Ciências), 2003.

SOUSA, Joeline Rodrigues; RABELO, Josefa Jackline; GOMES, Valdemarin Coelho. Gramsci, a crise da escola e a perspectiva da emancipação humana: uma análise onto-histórica. In: GOMES, Valdemarin Coelho; SOUSA, Joeline Rodrigues; RABELO, Josefa Jackline (Orgs.). *Gramsci, educação e luta de classes: pressupostos para a formação humana*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 11-48.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VARGAS, F.; CASANOVA, F.; MONTANARO, L. *El enfoque de competencia laboral: manual de formación*. Montevideo: Cinterfor/OIT, 2001.

WINCKLER, Carlos Roberto; SANTAGADA, Salvatore. A educação profissional técnica de nível médio no Brasil: transição para um novo modelo? *Revista de Indicadores Econômicos FEE*, Porto Alegre, v.39, n. 3, 2012.

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Você/Sr./Sra. está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa intitulada “O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SUPERIOR TECNOLÓGICA DO IFG: a política institucional e o currículo a partir do olhar do estudante”. Meu nome é Gilmara Barbosa de Jesus, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, rubrique todas as páginas e assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra pertence pesquisadora responsável. Esclareço que em caso de recusa na participação você não será penalizado(a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas *sobre a pesquisa* poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (gbabosadejesus@gmail.com) e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, acrescentando o número 9090 antes do seguinte contato telefônico: (62) 98523-9884. Ao persistirem as dúvidas *sobre os seus direitos* como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Estadual de Goiás (CEP-UEG), localizado no Prédio da Administração Central, BR 153, Km 99, Anápolis/GO, CEP: 75132-903, telefones: (62) 3328-1439 e (62) 98325-0342, funcionamento: 8h às 12h e 13h às 17h, de segunda a sexta-feira. O Comitê de Ética em Pesquisa é vinculado à Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) que por sua vez é subordinado ao Ministério da Saúde (MS). O CEP é responsável por realizar a análise ética de projetos de pesquisa com seres humanos, sendo aprovado aquele que segue os princípios estabelecidos pelas resoluções, normativas e complementares.

1. Informações Importantes sobre a Pesquisa:

O título da pesquisa é “O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SUPERIOR TECNOLÓGICA DO IFG: a política institucional e o currículo a partir do olhar do estudante”.

O indivíduo busca no ensino superior uma continuidade de uma formação profissional mais específica e que o leve para o alcance do sucesso em sua vida social, econômica e principalmente estima profissional. Por isso essa pesquisa justifica-se pela obtenção rápida e objetiva de informações sobre os discentes, que seriam preponderantes para o traçado de estratégias que contribuirão para a sua permanência, conclusão do curso pretendido e atuação profissional, e assim, seu real sentido poderá ser alcançado, que é sua formação.

Pode-se então perceber que estudos dessa temática poderão servir como subsídio para os segmentos de instituições de ensino superior (IES), professores e equipes de pesquisadores do tema para procederem com a tomada de decisões e escolha eficazes para a inserção do estudante do ensino superior ao mundo do trabalho.

Os objetivos da pesquisa são:

- Conhecer a perspectiva de formação da educação profissional superior do IFG considerando sua trajetória no cenário educacional, em especial, no estado de Goiás;
- Conceituar trabalho, a relação trabalho e educação e seus fundamentos teóricos;
- Identificar a proposta curricular da Educação Profissional Superior Tecnológica do IFG;
- Conhecer a percepção dos estudantes do IFG sobre trabalho, currículo e sua formação para o mundo do trabalho durante a educação superior.

Os Procedimentos utilizados na pesquisa serão a aplicação de questionário com perguntas semiestruturadas e entrevistas. As serão registradas por meio de gravação em áudio e/ou vídeo, bem como se houver necessidade por anotações pelo pesquisador. Não haverá registro fotoGráfico das entrevistas e nem da aplicação dos questionários. Também não serão divulgadas a imagem e nem a voz dos participantes.

Contudo a opinião expressa pelo participante poderá ser publicada na pesquisa.

Sendo assim, necessita-se da concessão do uso de sua opinião na pesquisa. Por isso, preencher o box abaixo antes de assinar este termo.

A pesquisa poderá gerar riscos e desconfortos como tomar o tempo do participante ao responder ao questionário/entrevista.

Contudo esses riscos são transitórios e fáceis de serem sanados caso ocorram, por meio de: Minimizar desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras.

Não há benefícios para sua participação nesta pesquisa, mas o ganho real ocorrerá diretamente à sociedade e aos futuros estudantes que podem surgir após a realização do estudo, pois, o conhecimento procedente desta pesquisa contribuirá para o desenvolvimento de alternativas efetivas para a tomada de decisões acerca da inserção e atuação do estudante dos cursos superiores ao mundo do trabalho no futuro.

Informo que todas as informações disponibilizadas no questionário e na entrevista serão utilizadas somente para uso acadêmico sem identificação dos respondentes/participantes.

Informo também que você poderá a qualquer tempo, em qualquer fase da pesquisa, recusar participar ou retirar o seu consentimento, sem penalização alguma. Bem como, para garantia de sua liberdade, poderá também, a qualquer momento na entrevista e na aplicação do questionário, se recusar a responder questões que lhe causem *desconforto emocional e/ou constrangimento*.

Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não. Serão possivelmente publicados em artigos de revistas digitais ou impressas, e até publicação de livros ou capítulos de livros, preservando sempre a identidade dos sujeitos participantes da pesquisa.

Os dados coletados poderão gerar novas investigações e estudos no futuro, sendo relevante o processo contínuo de pesquisas em educação. Informo também que todos os dados coletados nos questionários e entrevistas serão armazenados em banco de dados pessoal e passarão pelo processo de autorização do participante e também serão submetidos novamente para aprovação do CEP institucional e, quando for o caso, à CONEP. Por isso, preencha o box abaixo sobre a autorização da guarda do material em banco de dados.

Informo que a manutenção dos dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, ficará sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por um período de 5 anos após o término da pesquisa. Após esse período, o material obtido será picotado e reciclado.

1.1 Autorização à guarda do material coletado para uso em pesquisas futuras: (rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida)

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras e, portanto, autorizo a guarda do material em banco de dados;

() Declaro ciência de que os meus dados coletados podem ser relevantes em pesquisas futuras, mas não autorizo a guarda do material em banco de dados;

1.1.1 Autorização para concessão do uso de opinião expressa por participante em questionários ou entrevista: **(rubricar dentro do parêntese com a proposição escolhida)**

() Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa;

() Não permito a publicação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

1.2 Declaração do pesquisador responsável:

Eu, Gilmara Barbosa de Jesus, pesquisador responsável por este estudo, esclareço que cumprirei as informações acima e que o participante terá acesso, se necessário, a assistência integral e gratuita por danos diretos e indiretos, imediatos ou tardios devido a sua participação nesse estudo; e que suas informações serão tratadas com confidencialidade e sigilo. O participante poderá sair do estudo quando quiser, sem qualquer penalização. Se tiver algum custo por participar da pesquisa, será ressarcido; e em caso de dano decorrente do estudo, terá direito a indenização, conforme decisões judiciais que possam suceder.

1.3 Consentimento do Participante de Pesquisa/Responsável legal:

Eu,, abaixo assinado, discuti com o pesquisador Gilmara Barbosa de Jesus sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de assistência, confidencialidade e esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é voluntária e isenta de despesas e que poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício.

Anápolis, de de

Assinatura do(a) participante de pesquisa/Responsável legal

Data: ____/____/____

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Data: ____/____/____

Apêndice B – Questionário



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS - CCSEH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS - PPGIELT**

Prezado acadêmico dos cursos superiores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás Campus Uruaçu, solicito sua colaboração na pesquisa que subsidiará minha Dissertação de Mestrado que trata da “O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SUPERIOR TECNOLÓGICA DO IFG: a política institucional e o currículo a partir do olhar do estudante”. Todas as informações são relevantes para o alcance dos resultados almejados. Vale citar que os dados gerados da pesquisa poderão compor futuras publicações, sem a identificação dos sujeitos envolvidos. Antecipadamente, agradeço sua colaboração no preenchimento deste questionário.

Identificação e dados socioeconômicos

Ano de ingresso: _____

Ano de previsão de conclusão: _____

Gênero: () masculino () feminino

Cidade e Estado em que reside: _____

Já exercia alguma atividade profissional quando iniciou o curso?

a. () Sim

b. () Não

Trabalha atualmente?

a. () Sim

b. () Não

Se a resposta foi sim, a atividade exercida está sendo na mesma área de seu curso superior?

a. () Sim

b. Não

RELACÃO EDUCAÇÃO/TRABALHO: perspectiva para o trabalho futuro

1) Quais os motivos o levaram a escolha do seu curso?

- Proximidade de sua residência/município
- Gostar da área do curso
- Influência de familiares/amigo
- Experiência na área do curso e querer a diplomação
- Falta de opção
- Curso gratuito
- Expectativa de promoção no trabalho com essa graduação
- Melhoria na remuneração

Outro motivo? Qual? _____

2) O curso está atendendo a sua expectativa?

- Sim Não

Explique sua resposta:

3) Quais seus objetivos com este curso?

- Qualificar-se para o mercado de trabalho
- Atualizar conhecimentos
- Melhorias salariais

Outros. Quais? _____

4) O curso proporcionou entendimento sobre as relações de produção e o mundo do trabalho?

- a) Concordo totalmente
- b) Concordo parcialmente
- c) Discordo totalmente

d) Discordo parcialmente

Explique sua resposta:

5) Na sua opinião, o curso superior pode de alguma forma facilitar sua inserção no mundo do trabalho?

Sim

Não

Explique sua resposta:

6) Na sua opinião, qual o principal requisito que as empresas, organizações e instituições valorizam no profissional atualmente?

Diploma de nível superior

Experiência

Conhecimentos que vão além daqueles adquiridos apenas em sala de aula (idiomas, trabalhar em grupo/equipe, proatividade, dentre outros)

Outro Qual _____

Explique sua resposta:

7) Seu curso oferece algum diferencial para torná-lo 'mais' empregável?

Sim

Não

Parcialmente

Explique sua resposta:

CURRÍCULO: perspectiva para formação integral

1) Você considera que seu curso contribui para que você seja um profissional com autonomia profissional e crítica?

- Sim
 Não
 Parcialmente

Explique sua resposta:

2) Durante seu estágio curricular como eram as atividades que você realizava?

- a) Diretamente ligadas à área prática/técnica
b) Outras áreas/serviços
c) Tanto técnicas como outros serviços
d) Outros:

8-Você já atua na área de formação?

- Sim Não

Explique sua resposta:

3) Para você, qual a principal deficiência vivenciada durante a formação?

- a) Falta de materiais e recursos
b) Fragilidade dos conteúdos
c) Inexistência da relação teoria e prática
d) A estrutura do Estágio
e) Não houve deficiência.
f) Outros:

Explique sua resposta:

4) Durante o curso, você notou se as disciplinas do seu curso estão relacionadas as exigências do mundo do trabalho?

- Sim
- Não
- Parcialmente

Explique sua resposta:

5) Na sua concepção, quais serão as maiores dificuldades para inserção no mundo do trabalho depois de concluído o seu curso superior?

- Falta de experiência profissional
- Falta de conhecimento teórico/prático
- Falta de vagas na área de atuação
- Concorrência

Explique sua resposta:

6) Quais estão sendo as dificuldades para ingressar no mundo do trabalho na área de formação?

- a) A falta de experiência
- b) Mercado de trabalho com poucas oportunidades
- c) Necessidade de uma formação mais técnica
- e) Concorrência elevada
- e) Não há dificuldade
- f) Outros: _____

Explique sua resposta:

Muito obrigada pelas informações!

Apêndice C – Roteiro de Entrevista



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS - CCSEH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS – PPGIELT**

Prezado acadêmico dos cursos superiores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás Campus Uruaçu, solicito sua colaboração na pesquisa que subsidiará minha Dissertação de Mestrado que trata da “O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SUPERIOR TECNOLÓGICA DO IFG: a política institucional e o currículo a partir do olhar do estudante”. Todas as informações são relevantes para o alcance dos resultados almejados. Vale citar que os dados gerados da pesquisa poderão compor futuras publicações, sem a identificação dos sujeitos envolvidos. Antecipadamente, agradeço sua colaboração e participação na entrevista, a ser realizada em dia e hora previamente agendadas.

Informo que todas as informações disponibilizadas nesta entrevista serão utilizadas somente para uso acadêmico sem identificação dos respondentes.

Desde já agradeço a atenção e conto com sua colaboração.

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- 1) O curso está atendendo a sua expectativa?
- 2) Você considera que o curso está te preparando adequadamente para o mundo do trabalho? Como?
- 3) Você considera que seu curso o prepara apenas tecnicamente para exercer uma função no mundo do trabalho e/ou também para formá-lo um cidadão crítico? De que forma?
- 4) Você acha que de alguma forma apenas o curso superior é suficiente para promover a emancipação crítica do indivíduo? Explique.

- 5) Na sua concepção, quais serão as maiores dificuldades para inserção no mundo do trabalho depois de concluído o seu curso superior?
- 6) Na sua opinião, qual o principal requisito que as empresas, organizações e instituições valorizam no profissional atualmente?
- 7) Você sabe o que é currículo integral ou formação omnilateral? Pode me explicar?

Muito obrigada pelas informações!