

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JOEL JÚNIOR CAVALCANTE**

**A INSERÇÃO SOCIAL DOS ESTUDANTES EGRESSOS DO INSTITUTO FEDERAL  
DO PARANÁ (IFPR) E A NOVA INSTITUCIONALIDADE DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) NO BRASIL**

**CAMPO GRANDE, MS**

**2021**

JOEL JÚNIOR CAVALCANTE

**A INSERÇÃO SOCIAL DOS ESTUDANTES EGRESSOS DO INSTITUTO FEDERAL  
DO PARANÁ (IFPR) E A NOVA INSTITUCIONALIDADE DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) NO BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-Faculdade de Educação, como requisito final à obtenção do título de doutor.

Área de concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: História, Políticas e Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Silvia Helena Andrade Brito.

CAMPO GRANDE, MS  
2021

JOEL JÚNIOR CAVALCANTE

**A INSERÇÃO SOCIAL DOS ESTUDANTES EGRESSOS DO INSTITUTO FEDERAL  
DO PARANÁ (IFPR) E A NOVA INSTITUCIONALIDADE DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) NO BRASIL**

Trabalho acadêmico apresentado ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul-*Campus* Campo Grande como requisito parcial para obtenção de título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Educação.

Campo Grande, MS, 7 de dezembro de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dra. Silvia Helena Andrade Brito (Presidente)  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves (Membro titular)  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dra. Jani Alves da Silva Moreira (Membro titular)  
Departamento Teoria e Prática da Educação  
Universidade Estadual de Maringá

Prof. Dra. Margarita Victoria Rodríguez (Membro titular)  
Faculdade de Educação  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof. Dra. Samira Saad Pulcherio Lancilotti (Membro titular)  
Pós-Graduação em Educação  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Dedico esta tese a todos aqueles que acreditam na educação como caminho para a emancipação humana e transformação social. A todos que passaram pelo meu caminho e deixaram alguma contribuição, dos mestres aos amigos, familiares, minha deferência.

## AGRADECIMENTOS

Ao iniciarmos uma tese de doutorado, um percurso acadêmico razoavelmente longo e complexo, antevemos as dificuldades que, inevitavelmente, se mostrarão ao longo do percurso. Todavia, a eclosão de uma pandemia no meio do trabalho de pesquisa é um evento que muito possivelmente não estaria no radar de pesquisador algum, fosse o mais pessimista (ou racional) dos seres. Mas, vejamos o copo meio cheio. Como diria Ariano Suassuna: sou um realista esperançoso! Não por pura teimosia, mas por um imperativo existencial e histórico, como nos ensina o mestre Paulo Freire.

Diante da hecatombe que nos tomou de assalto e colocou a humanidade de joelhos, qual seja, a pandemia do novo Coronavírus, decretada pela Organização da Saúde (OMS) em março de 2020, finalizar um doutorado nessas circunstâncias é motivo de grande agradecimento. A começar pela minha família, minha companheira de todas as horas Cilmara Regina Valler, aos meus dois filhos amados Heitor Valler Cavalcante e Nicolas Valler Cavalcante que, muitas vezes, se rebelaram sem compreender bem a dimensão de um doutorado: “Papai, para quê estudar tanto? Vamos brincar!”. Uma doce rebelião que alegrou os dias mais sisudos de desenvolvimento dessa pesquisa. Agradeço-os por estarem comigo, por serem a maior razão da minha existência, desculpando-me ao mesmo tempo pelas horas de ausência, ocupadas pelo trabalho solitário da leitura, da escrita, fichamentos, reuniões, coleta de dados, ou mesmo pelo mau humor que, por vezes, a densidade do trabalho acadêmico traz. Sofremos e rimos juntos nesse período. Mais rimos, porque afinal, como diria o poeta, presentemente eu posso me considerar um sujeito de sorte.

Ainda sobre a relação da família com o com a construção acadêmica no período, as vivências inesquecíveis em Perugia, Umbria, na Itália, *Il cuore verde d'Italia*, durante o período do estágio sanduíche, certamente ficarão marcadas em nossas memórias afetivas. Tais experiências amenizaram e coloriram esse percurso árido, mas com as belezas que essa travessia intercontinental proporcionou. A terra de Dante, Maquiavel, Gramsci e tantos outros gênios foi generosa conosco. Posteriormente, o longo ano de 2020 e parte de 2021, como um longo inverno de recolhimento, vivemos confinados em razão da pandemia, o que teve também suas dores e delícias. Liberdade e prisão, vivências ambivalentes, nos uniram ainda mais.

Agradeço à Prof.<sup>a</sup> Dra. Silvia Helena Andrade Brito, minha orientadora, que a mim é um grande exemplo de gentileza, sabedoria e serenidade. Ouvi relatos de relacionamentos conturbados com a orientação, visto que o doutorado compreende uma caminhada de 4 anos, e toda convivência, como sabemos, gera algum conflito, por mínimo que seja. Essa lógica,

felizmente, não pode ser relacionada à minha orientadora, que conduziu os trabalhos com a estabilidade de sempre. Paciência, complacência e empatia nos momentos difíceis. Além, é claro, da inquestionável capacidade intelectual, a qual só tenho a agradecer. Ao Prof. Antônio Osório, à época chefe de departamento do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS (PPGEDU-UFMS) que, num momento inicial de intensas dificuldades, incentivou-me a não desanimar, como quem dissesse: “o que vida quer de nós é coragem!”.

Muitos foram os quilômetros percorridos entre Maringá, Campo Grande e Perugia. Um diário de bordo, sem lenço e sem documento, com Caetano e Belchior ao fundo como trilha sonora. Este doutorado me fez percorrer a rota interestadual, mas também propiciou-me atravessar o oceano e conhecer o velho mundo. Amigos de Campo Grande, cidade morena, lugar que me recebeu e deu acolhimento, o bom filho à casa torna, como sul-mato-grossense, o serrado brasileiro sempre quente e também generoso. Ao grande Nivaldo Tenório, meu professor de Geografia no ensino médio que a vida, gentilmente, me fez reencontrar, vejam só, agora como colegas de turma no doutorado. Como bom professor e, agora, também amigo, me ofereceu a acomodação de sua casa para a permanência durante as aulas e estadia em Campo Grande. Meus profundos agradecimentos! Pela acomodação, pelos debates acadêmicos, por me situar na capital sul-mato-grossense, pelas dicas e também pelas cervejas nos momentos de descontração pós-aula.

Duas figuras fundamentais para o tão importante estágio sanduíche em Perugia, Umbria, Itália: Prof. Marcos Cezar Danhoni (UEM) e Prof. Marco Manone Capria, orientador na *Università Degli Studi di Perugia (UNIPG)*, dois professores eruditos, comprometidos com a ciência, pesquisa e com a democracia em seus países. Tive a sorte dessas duas sumidades intelectuais e humanas cruzarem o meu caminho. A possibilidade da imersão em uma nova cultura e em outra realidade acadêmica, sobretudo em um momento histórico de extrema dificuldade para universidade e para a pesquisa brasileira, foi seminal. Seria necessário uma longa digressão para agradecimentos à escola pública e à universidade, além da agência de fomento que possibilitou a realização dessa jornada rica, tanto academicamente quanto no plano do desenvolvimento pessoal, linguístico, sociológico. Já diria o célebre escritor português, José Saramago: “Para conhecer a ilha é preciso sair da ilha”. Dessa forma, entender a Educação Profissional e Tecnológica na Itália, em interface com a brasileira, enriqueceu sobremaneira a pesquisa. Morar na Itália com a família, ainda que por apenas seis meses, além da realização de um sonho pessoal e acadêmico, foi uma forma de compreender melhor o Brasil, suas mazelas, sua obscena desigualdade, mas também suas maravilhas, admiradas pelo mundo.

Aos amigos que fizemos em Perugia, o que tornou estadia no país da bota um lugar mais afetivo. Ao Victor Thomaz, meu amigo de Instituto Federal, pela amizade que cruzou o oceano. Aos queridos Paulo Jandrey e Fabiana, que possibilitaram uma confraria “brasileira” na península itálica.

Toda essa vivência acadêmica na Itália somente foi possível graças à Coordenação de Pessoal e Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a nossa CAPES, que mesmo em um momento tão complexo, de ataques e “apagões” à produção científica brasileira aliada ao negacionismo obscurantista, ainda resiste!

À minha mãe, Auricélia Lima Sá e ao meu irmão, Hugo de Lima Arrais, por serem incentivadores primeiros, desde os tempos de infância. A maior lição que poderia aprender veio de vocês: o conhecimento é uma das poucas ferramentas de transformação social aos filhos da classe trabalhadora. Aos meus professores do departamento de Ciências Sociais, do mestrado na Universidade Estadual de Maringá (UEM), e também do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEDU-UFMS). Meus professores da educação básica, meu respeito profundo e gratidão, pois com vocês aprendi que até os muros da escola ensinam, e a escola pública é um lugar de potência.

Ao Instituto Federal do Paraná (IFPR), instituição que orgulhosamente sou docente e a qual tenho grande estima pela sua missão institucional. Devo à essa instituição, e aos amigos que lá fiz, o salto exponencial em meu crescimento profissional, intelectual e pessoal que tive nos últimos anos. Amadurecimento, claro, ainda em construção e movimento, já que nunca estamos prontos. E, mais importante, à sua política de incentivo à qualificação que me permitiu o afastamento integral para dedicação às atividades do doutorado.

À Alexandra Russi, profissional que auxiliou na apuração estatística dos questionários desse trabalho com competência e presteza.

Aos professores que participaram da banca e deram contribuições valiosas, clareando vários caminhos nebulosos que se dissiparam.

Aos quase 100 estudantes egressos do IFPR que gentilmente cederam um tempo para a participação na pesquisa.

Por fim, à sociedade brasileira, especialmente aos trabalhadores que mais sofrem com altos impostos e com condições de trabalho degradantes, esses sujeitos invisíveis, por vezes alijados de direitos, que ajudaram a financiar essa pesquisa, tanto pela concessão de bolsa da CAPES durante o período sanduíche, quanto pelo período de afastamento das minhas atividades docentes no Instituto Federal do Paraná. Por trás de bolsas de estudo e licença para capacitação, há um exército de trabalhadores anônimos e comuns que sustentam a engenharia política,

administrativa e burguesa do Estado. Minha dívida de gratidão e meu compromisso histórico com a escola pública e com as lutas do povo brasileiro.

*O proletariado precisa de uma escola desinteressada. Uma escola na qual seja dada à criança a possibilidade de ter uma formação. De tornar-se homem. De adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista. Tal como a entendiam os antigos, e mais recentemente, os homens do renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança, e não constrinja sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação, a mover-se por um caminho cuja meta seja prefixada. Uma escola de liberdade, e de livre iniciativa, não uma escola de escravidão, e de orientação mecânica. Também os filhos do proletariado devem ter diante de si todas as possibilidades. Todos os terrenos livres para poder realizar sua própria individualidade, do melhor modo possível. E por isso, do modo mais produtivo para eles mesmo e para a coletividade. A escola profissional não deve se tornar uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para um ofício, sem ideias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas só com o olho certo e a mão firme (GRAMSCI, 2004, p. 75).*

*Hoje você é quem manda  
Falou, tá falado  
Não tem discussão  
A minha gente hoje anda  
Falando de lado  
E olhando pro chão, viu  
Você que inventou esse estado  
E inventou de inventar  
Toda a escuridão  
Você que inventou o pecado  
Esqueceu-se de inventar  
O perdão  
Apesar de você  
Amanhã há de ser  
Outro dia  
Eu pergunto a você  
Onde vai se esconder  
Da enorme euforia  
Como vai proibir  
Quando o galo insistir*



*Em cantar  
Água nova brotando  
E a gente se amando  
Sem parar  
Quando chegar o momento  
Esse meu sofrimento  
Vou cobrar com juro, juro  
Todo esse amor reprimido  
Esse grito contido  
Este samba no escuro  
Você que inventou a tristeza  
Ora, tenha a fineza  
De desinventar  
Você vai pagar e é dobrado  
Cada lágrima rolada  
Nesse meu penar  
Apesar de você  
Amanhã há de ser  
Outro dia  
Inda pago pra ver  
O jardim florescer  
Qual você não queria  
Você vai se amargar  
Vendo o dia raiar  
Sem lhe pedir licença  
E eu vou morrer de rir  
Que esse dia há de vir  
Antes do que você pensa  
Apesar de você  
Amanhã há de ser  
Outro dia  
Você vai ter que ver  
A manhã renascer  
E esbanjar poesia  
Como vai se explicar  
Vendo o céu clarear  
De repente, impunemente  
Como vai abafar  
Nosso coro a cantar  
Na sua frente*

*Apesar de você  
Amanhã há de ser  
Outro dia  
Você vai se dar mal  
Etc. e tal  
(Apesar de você - Chico Buarque)*

*[...] Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização. O meu discurso em favor do sonho, da utopia, da liberdade, da democracia é o discurso de quem recusa a acomodação e não deixa morrer em si o gosto de ser gente, que o fatalismo deteriora (FREIRE, 2014, p. 77).*

**RESUMO:** O objeto desta tese é a inserção social e o itinerário dos estudantes egressos do ensino médio técnico integrado do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Tal objeto é pensado a partir da criação de uma das principais políticas educacionais recentes: os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia (IFs) que, sob a lei nº 11.898/2008, cria a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, congregam a maioria dos antigos CEFETs e demais escolas técnicas federais e agrotécnicas. Nesse novo formato, inaugura-se a ‘nova institucionalidade’ da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil. Nessa perspectiva, avaliamos 90 estudantes egressos de 11 campi do IFPR, utilizando como ferramenta de pesquisa a aplicação de questionários, os quais nos permitiram analisar os impactos dessa formação na trajetória desses jovens, observando em que medida os Institutos Federais cumprem sua missão institucional e sua política-pedagógica propalada tanto em sua lei de criação, quanto em outros documentos. De forma ampla, interessou-nos, também, observar em que medida, e com base no diagnóstico dos egressos, a nova institucionalidade da EPT converge e/ou se distancia de um projeto de educação unitário para a educação profissional. Tomamos como referencial teórico a ciência da história, utilizando como base o pensamento educacional em Marx, Engels e Gramsci. Categorias teóricas seminais como escola unitária, politecnia, educação omnilateral e contradição foram utilizadas para refletir sobre as interfaces entre educação e trabalho, posto que é impossível pensar a história da educação profissional e tecnológica no Brasil descoladas dos projetos de sociedade em disputa e do percurso histórico dual desse setor no contexto do capitalismo no Brasil. Imperativo também dizer que há uma historicidade da EPT no Brasil, daí a importância de pensá-la sob a perspectiva da totalidade da vida social. Por fim, com base nos resultados coletados, sistematizamos os alcances, possibilidades, rupturas, continuidades, limites e contradições dessa política educacional por intermédio das trajetórias egressas. Como conclusão, observamos que dentro do universo pesquisado, as narrativas estudantis revelaram que a maioria dos egressos enveredam para cursos superiores diferentes do percurso cursado no IFPR, e asseveram, ainda, as transformações e impactos da passagem pela instituição em suas trajetórias. A contradição, como fio condutora dessas análises, aduz concomitantemente as possibilidades de integração, inclusão e exclusão como marca dessa política, oriunda de um Estado e modo de produção igualmente contraditórios, especialmente em um momento histórico de intensas transformações no modo de produção que recaem sobre mundo do trabalho. A perspectiva dessa contradição, revelada nas narrativas estudantis, deve ser trabalhada, tensionada e problematizada para a busca da identidade institucional do IFPR e, de forma mais ampla, a senda para a construção de um projeto unitário e dirigente para os filhos dos trabalhadores, visto que a escola assume lugar central na construção da hegemonia e de uma sociedade unitária.

**Palavras-chave:** Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, Instituto Federal do Paraná, Educação Profissional e Tecnológica (EPT), Políticas educacionais, Escola unitária, Politecnia.

**ABSTRACT:** The object of this thesis is the social insertion and itinerary of students who graduated from the integrated technical secondary education at the Federal Institute of Paraná (IFPR). This object is based on the creation of one of the main recent educational policies: the Federal Institutes of Science and Technology Education (IFs), which under Law 11,898/2008 create the Federal Network of Professional and Technological Education, bring together most of the former CEFETs and other federal technical and agrotechnical schools. In this new format, the 'new institutionality' of Professional and Technological Education (EPT) in Brazil is inaugurated. From this perspective, we evaluated 90 graduate students from 11 IFPR campuses, using questionnaires as a research tool, which allowed us to analyze the impacts of this training on the trajectory of these young people, also observing to what extent the Federal Institutes fulfill their institutional mission and its pedagogical policy, propagated both in its creation law and in other documents. Broadly, we were also interested in observing to what extent, and based on the alumni's diagnosis, the new institutionality of the EPT converges and/or distances itself from a unitary education project for professional education. We take the science of history as a theoretical framework, using the educational thinking in Marx, Engels and Gramsci as a basis. Seminal theoretical categories such as unitary school, polytechnics, omnilateral education, contradiction were used to reflect on the interfaces between education and work, since it is impossible to think about the history of professional and technological education in Brazil detached from the projects of society in dispute and the path dual history of this sector in the context of capitalism in Brazil. It is also imperative to say that there is a historicity of EPT in Brazil, hence the importance of thinking about it from the perspective of the totality of social life. Finally, based on the collected results, we systematized the scope, possibilities, ruptures, continuities, limits and contradictions of this educational policy through the egress trajectories. In conclusion, we observe that within the universe researched, student narratives reveal that most graduates go to higher education courses other than the course taken at the IFPR, they also assert the transformations and impacts of passing through the institution in their trajectories. The contradiction, as the guiding thread of this analysis, concomitantly adduces the possibilities of integration, inclusion and exclusion as a mark of this policy, arising from an equally contradictory State and mode of production, especially in a historical moment of intense transformations in the mode of production that fall on world of work. The perspective of this contradiction, revealed in the student narratives, must be worked, tensioned and problematized in order to search for the institutional identity of the IFPR and, more broadly, the path towards the construction of a unitary and guiding project for the children of workers, already that the school assumes a central place in the construction of hegemony and a unitary society.

**Keywords:** Federal Institutes of Science and Technology, Federal Institute of Paraná, Professional and Technological Education (EPT), Educational Policies, Unitary School, Polytechnic.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Unidades do IFPR na Mesorregião do Noroeste Paranaense, com respectivos cursos, por modalidade, em 2020 .....	105
Quadro 2 -	Unidades do IFPR na Mesorregião do Centro Ocidental Paranaense, com respectivos cursos, por modalidade, em 2020 .....	106
Quadro 3 -	Unidades do IFPR na Mesorregião do Norte Pioneiro Paranaense, com respectivos cursos, por modalidade, em 2020 .....	108
Quadro 4 -	Unidades do IFPR na Mesorregião do Centro-Oriental Paranaense, com respectivos cursos, por modalidade, em 2020 .....	109
Quadro 5 -	Unidades do IFPR na Mesorregião do Centro-Ocidental Paranaense, com respectivos cursos, por modalidade, em 2020 .....	111
Quadro 6 -	Unidades do IFPR na Mesorregião do Oeste Paranaense, com respectivos cursos, por modalidade, em 2020 .....	112
Quadro 7 -	Unidades do IFPR na Mesorregião do Sudoeste Paranaense, com respectivos cursos, por modalidade, em 2020 .....	115
Quadro 8 -	Unidades do IFPR na Mesorregião do Sudeste Paranaense, com respectivos cursos, por modalidade, em 2020 .....	115
Quadro 9 -	Unidades do IFPR na Mesorregião do Centro-Sul Paranaense, com respectivos cursos, por modalidade, em 2020 .....	117
Quadro 10 -	Unidades do IFPR na Mesorregião Metropolitana de Curitiba, com respectivos cursos, por modalidade, em 2020 .....	119
Quadro 11 -	Relação ocupação acadêmica e/ou profissional com curso realizado no IFPR .....	138

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Itinerário formativo dos Institutos Federais .....	87
Figura 2 -	Mapa dos <i>Campi</i> do IFPR distribuídos no Estado do Paraná .....	100
Figura 3 -	Mapa da distribuição das mesorregiões paranaenses .....	103
Figura 4 -	Distribuição cursos IFPR em 2019 .....	121

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Discentes por <i>campi</i> do IFPR – 2014 a 2020 .....	123
Tabela 2 -	Quadro docente, técnicos-administrativos e estagiários do IFPR .....	124
Tabela 3 -	Alunos concluintes do ensino técnico e ensino médio integrado no IFPR – 2014 a 2018 .....	125
Tabela 4 -	Recorte temporal da amostra: ingresso dos estudantes nos cursos do IFPR .....	132
Tabela 5 -	Recorte temporal da amostra: ano de conclusão do curso no IFPR .....	133
Tabela 6 -	Respondentes por <i>campi</i> do IFPR .....	134
Tabela 7 -	Relação respondentes por curso médio integrado cursado no IFPR .....	134
Tabela 8 -	Relação respondentes por eixo do curso médio integrado no IFPR .....	134
Tabela 9 -	Sexo dos respondentes .....	135
Tabela 10 -	Definição da cor dos respondentes .....	135
Tabela 11 -	Estado civil dos respondentes .....	136
Tabela 12 -	Religião dos respondentes .....	136
Tabela 13 -	Tipo de moradia dos respondentes .....	137
Tabela 14 -	Regime de estudo anterior ao IFPR (setor público ou privado) .....	137
Tabela 15 -	Atividade profissional/relação médio integrado no IFPR .....	138
Tabela 16 -	Relação de acesso ao ensino superior estudantes egressos da amostra .....	141
Tabela 17 -	Identificação percurso com curso no IFPR .....	141
Tabela 18 -	Estudantes que receberam assistência estudantil .....	145
Tabela 19 -	Avaliação da localização dos <i>campi</i> .....	152
Tabela 20 -	Avaliação das bibliotecas da instituição .....	156
Tabela 21 -	Avaliação das instalações físicas da instituição .....	156
Tabela 22 -	Avaliação do acesso à internet .....	157
Tabela 23 -	Avaliação do tempo de aula .....	157
Tabela 24 -	Avaliação da disponibilidade dos professores .....	157
Tabela 25 -	Avaliação da assiduidade dos professores .....	158
Tabela 26 -	Avaliação da qualidade dos professores .....	158
Tabela 27 -	Avaliação dos sistemas de avaliação .....	158
Tabela 28 -	Avaliação do clima institucional e motivação .....	159
Tabela 29 -	Avaliação da metodologia de ensino .....	159

Tabela 30 -	Escolarização dos pais dos egressos .....	160
Tabela 31 -	Escolarização das mães dos egressos .....	160
Tabela 32 -	Tempo de inserção no mercado de trabalho .....	162
Tabela 33 -	Contribuição do IFPR para obtenção de emprego .....	162
Tabela 34 -	Médias salariais dos egressos no mundo do trabalho .....	162
Tabela 35 -	Satisfação dos egressos com a instituição .....	169



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APL	Arranjos Produtivos Locais
BDTD	Banco de Teses e Dissertações da Capes
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BREXIT	<i>British exit</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal da Educação Profissional
CONRE	Conselho Regional de Estatística
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CR-IFPR	Centro de Referência do Instituto Federal do Paraná
DAES	Diretoria de Assuntos Estudantis
EAD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
ETUFPR	Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IFs	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
IFPR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná
IPARDES	Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIAT	<i>Fabbrica Italiana Automobili Torino</i>
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e Valorização do Magistério

OMS	Organização Mundial da Saúde
ONGs	Organizações Não-governamentais
MEC	Ministério da Educação
NAPNE	Núcleo de Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas
PBIS	Projeto de Bolsas e Inclusão Social
PCI	Partido Comunista Italiano
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Projeto de Emenda Constitucional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Jovens e Adultos
PROENS	Pró-reitoria de Ensino
PL	Partido Liberal
PPGEDU	Programa de Pós-Graduação em Educação
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
REFT	Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica
RMC	Região Metropolitana de Curitiba
SENAC	Serviço Nacional do Comércio
SENAI	Serviço Nacional da Indústria
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
USP	Universidade de São Paulo
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>Introdução .....</b>	<b>20</b>
Objetivos geral e específicos .....	27
Procedimentos metodológicos e a utilização de informações quali-quantitativas .....	29
A pesquisa e o método da ciência da história .....	31
Partes do trabalho .....	39
<b>1 A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) à luz da ciência da história: Marx, Engels, Gramsci e a interface educação-trabalho .....</b>	<b>41</b>
1.1 A educação em Marx e Engels .....	46
1.2 A concepção de escola unitária em Antônio Gramsci e a educação profissional .....	52
1.3 O pensamento educacional marxista e a escola unitária em diálogo com o ensino médio integrado: a nova institucionalidade da EPT e relação com os conceitos de politecnia, omnilateralidade e a "escola unitária" em Gramsci - aproximações e distanciamentos .....	59
<b>2 As políticas de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil e os projetos de sociedade ao longo da história: historicidade e totalidade da EPT .....</b>	<b>66</b>
2.1 A formação profissional e tecnológica em um contexto de trabalho flexível e uberização .....	75
2.2 As transformações recentes no mundo do trabalho e os impactos nas tendências pedagógicas da Educação Profissional e Tecnológica .....	78
2.3 A nova institucionalidade da EPT: projeto político e pedagógico dos IFs, continuidade ou ruptura? "Os IF's: parte de um novo projeto societário?" .....	82
<b>3 O Instituto Federal do Paraná: trajetória, <i>campi</i> e expansão de uma unidade em um contexto de crise .....</b>	<b>99</b>
3.1 O IFPR nas mesorregiões do Noroeste; Norte Central e Norte Pioneiro do Paraná .....	103
3.2 O IFPR nas mesorregiões do Centro-Oriental, Centro-Occidental e Oeste paranaense ...	108
3.3 O IFPR nas mesorregiões do Sudoeste, Sudeste e Centro-Sul paranaense .....	113
3.4 O IFPR na mesorregião Metropolitana de Curitiba .....	118
<b>4 O perfil e inserção social dos egressos do ensino médio integrado do IFPR .....</b>	<b>129</b>

4.1	O percurso da pesquisa e o uso de procedimentos/técnicas da estatística .....	129
4.2	A trajetória dos egressos e o acesso ao ensino superior em contraponto à formação técnica de nível médio: potencialidade, problema ou solução? .....	137
4.3	A trajetória dos egressos e a importância dos auxílios estudantis .....	145
4.4	Percepções dos egressos sobre o IFPR: limites e possibilidades de uma política pública educacional em construção: grau de satisfação, pontos positivos e negativos .....	146
4.5	Escolaridade dos pais dos egressos .....	160
4.6	Ocupação no mundo do trabalho .....	161
4.7	A trajetória egressa e a verticalização do ensino: um longo caminho a ser trilhado .....	164
	<b>À guisa de considerações finais: os IF's e a nova institucionalidade da EPT .....</b>	<b>167</b>
	<b>Referências .....</b>	<b>177</b>
	<b>Apêndices .....</b>	<b>187</b>
	Apêndice A - O questionário usado com os egressos .....	188
	Apêndice B - Entrevista com Eliezer Pacheco, um dos idealizadores dos Institutos Federais .....	197

## INTRODUÇÃO

As primeiras décadas do presente século apresenta-nos desafios prementes. Transformações profundas ocorrem globalmente, impactando-nos sobremaneira. A (re)ascensão do autoritarismo diante da escalada gradual da extrema direita em todos os cantos, o pessimismo com a democracia, o negacionismo científico e o aprofundamento do nacionalismo representam real ameaça aos direitos sociais, humanos e à própria democracia liberal. Todo esse processo de avanço autoritário não pode ser visto dissociado de um avanço do próprio capital, segundo Florestan Fernandes (2015), o fascismo é um braço armado do capital, sempre acionado em momentos necessários, especialmente na América Latina, e sua história de golpes e revoluções contra-hegemônicas interrompidas. Assim como nas primeiras décadas do século XX, tais tendências se afluíram no presente início de século.

Não obstante, esse “acidente histórico”, um “acidente biológico” acomete a humanidade nessa quadra histórica. A pandemia do Coronavírus, vírus da SARS COV2, declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020, vem agudizar uma tragédia social aos trabalhadores que já era acentuada no Brasil e no mundo. O cenário distópico e as consequências desse evento de magnitude planetária, com prejuízos ainda incalculáveis para a classe trabalhadora, joga luz à necessidade do debate (e ação) sobre a totalidade do sistema capitalista e suas mazelas.

Imanente à nova dinâmica, a crise estrutural do capital promove uma ofensiva, aviltando os poucos direitos sociais conquistados nas últimas décadas. Além do ataque aos direitos adquiridos, há, concomitantemente, transformações profundas no mundo laboral. A reestruturação produtiva proclama a quarta fase da revolução industrial<sup>1</sup>, também conhecida como “revolução 4.0”. Nesse processo, a *uberização* do trabalho (ANTUNES, 2018), o novo proletariado de serviços, o trabalho flexível e intermitente compõe o léxico discursivo e as práticas que são mantra da nova morfologia do capital.

Neste cenário complexo, de intensas transformações, a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), merece um olhar acurado; pensá-la sob a perspectiva da totalidade é fundamental, visto que há uma historicidade nessa trajetória (CIAVATTA, 2021). Para tanto,

---

<sup>1</sup> A a quarta revolução industrial, também chamada de indústria 4.0, caracteriza-se como parte de um processo de avanço “[...] das tecnologias de informação e comunicação, configuram-se como um elemento central dos distintos mecanismos de acumulação criados pelo capitalismo financeiro de nosso tempo. Ao contrário do que se ditava a equivocada previsão do fim do trabalho, da classe trabalhadora e da vigência da teoria do valor, o que temos, de fato, é um ampliação do trabalho precário, desde os trabalhadores de software, *callcenter*, *telemarketing*- o info e ciberproletariado” (ANTUNES, 2020, p. 13).

faremos uma breve digressão histórica sobre esse setor educacional até retornarmos ao nosso objeto na presente pesquisa, isto é, os egressos do ensino médio técnico integrado do IFPR.

Os vários momentos da história da educação em nosso país não podem ser pensados fora dos projetos de sociedade, bem como os ditames políticos e econômicos do capitalismo no Brasil. Ramos (2014) usa a categoria de Estado ampliado em Gramsci para referir-se a esse alinhamento. A história da educação no Brasil e a respectiva legislação são expostas e discutidas sempre à luz da dinâmica do desenvolvimento econômico brasileiro e frente às disputas travadas em torno do projeto societário e, assim, da própria política educacional (RAMOS, 2014). A autora pontua, ainda, que a relação entre educação básica e profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade, dado que uma formação geral e propedêutica foi relegada para a classe dominante, que forma seus dirigentes, ao passo que uma formação superficial e fragmentária é ofertada para os filhos dos trabalhadores, visando a empregabilidade rápida, desenvolvimento da economia e controle da questão social urbana (RAMOS, 2014).

As contradições presentes no seio da sociedade manifestam-se também na escola e, no Brasil, com essa idiossincrasia e trajeto peculiar, é um terreno fértil tanto para a reprodução dessa lógica, como também para a emergência de ideias contra-hegemônicas em torno da busca por uma escola unitária. Essa categoria do pensador italiano Antonio Gramsci será utilizada como uma das referências dessa pesquisa, uma vez que o intelectual pensou uma escola que não fizesse a distinção entre trabalho intelectual e trabalho manual. Analisaremos em que medida a missão institucional dos IFs, distanciam-se ou aproximam-se de um projeto unitário por meio da análise do itinerário dos estudantes, considerando, obviamente, o distanciamento histórico entre o Brasil do século XXI e a Itália no início do século XX. Atentos ao risco do anacronismo vulgar e/ou uso de relações comparativas enviesados.

Portanto, com base nesse histórico da EPT no Brasil, a presente pesquisa tem como objeto os egressos dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, os IFs, tomando como estudo de caso egressos do ensino médio integrado do *campi* do Instituto Federal do Paraná (IFPR). É imperioso, inicialmente, entendermos brevemente essa política educacional criada no ano de 2008, com a lei nº11.892 (BRASIL, 2008). A partir de então, os institutos representam um marco na educação brasileira, figurando como uma das maiores políticas educacionais criadas nos últimos anos, dado que em 100 da institucionalização da EPT em 1909, jamais foram criadas tantas unidades no território nacional e uma rede com tamanha expansão.

O amplo itinerário formativo é uma das marcas mais singulares desta política. A verticalização do ensino, que consiste na oferta de educação básica ao ensino superior e à pós-graduação na mesma instituição, por sua vez, é a “espinha dorsal” desse projeto. Tal característica, por vezes, não fica muito clara por parte da população, que confunde a instituição com universidade, ou, quando não o faz, associa-a a mera escola técnica. Por essa ampla oferta formativa verticalizada e pelo ineditismo do projeto, nomina-o como um instituto. Eliezer Pacheco, secretário da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), vinculado ao Ministério da Educação (MEC) à época e um dos principais idealizadores do IFs, em entrevista especialmente concedida para esta pesquisa, assevera a institucionalidade desse projeto:

Nós precisávamos criar uma instituição em que a partir de itinerários formativos isso fosse possível e através da verticalização rompêssemos com a departamentalização, uma verdadeira barreira entre um nível e outro. Fazer com o estudante convivesse, inclusive, no mesmo espaço físico, fazer os estudantes seja da Educação Jovens e Adultos (EJA), do mestrado ou doutorado frequentassem os mesmos espaços, os mesmos laboratórios, a mesma cantina, algo que é essencial na proposta dos institutos, enfatizo quando vou falar por aí que o instituto não é uma universidade! Isso não significa que é melhor ou pior, mas sim que é uma outra coisa. É uma outra institucionalidade que deve ser construída, porque, como dizia, a referência única que nós temos até hoje, ou até recentemente, é a da universidade. Mas o instituto não é também uma escola técnica, é uma forma nova que criamos no Brasil, que é um sintoma de um país que precisava construir um projeto nacional próprio, com limitações, é claro, mas um modelo próprio! Um formato que parasse de copiar modelos estrangeiros, aquilo que sempre cito, remetendo a Paulo Freire, do “inédito viável” (PACHECO, 2021, p. 8).

Como nota-se na fala de Pacheco, o projeto dos IFs tem como base a elevação de escolaridade do estudante no interior da mesma instituição. A verticalização objetiva levar o educando da educação básica à universidade e pós-graduação, e/ou ao técnico/tecnólogo num percurso único. Cabe, nesse sentido, atentar para a ponderação de Pacheco quando pontua que os IFs devem demover a barreira dual entre a universidade e a escola técnica, classificando o que chama de princípio basilar da “nova institucionalidade” da EPT. Reivindica um ineditismo, já que não se trata de uma universidade, nem escola técnica, muito menos uma escola convencional. Esse arranjo permite, ao mesmo tempo, congrega na mesma instituição cursos técnicos/tecnólogos, de educação básica (ensino médio integrado ao técnico), cursos básicos de capacitação e formação continuada, cursos técnicos de formação inicial e continuada (FIC) à comunidade, educação de jovens e adultos, até cursos superiores, como licenciaturas, bacharelados e também cursos de pós-graduação.

Apesar da amplitude (e, por que não, complexidade) da dimensão formativa, curricular, *multicampi* dessa identidade institucional, há uma priorização da educação básica, pois, segundo a lei de criação, 50% das vagas são destinadas ao ensino técnico de nível médio, prioritariamente ao médio integrado, 30% para cursos voltados às engenharias e áreas tecnológicas e 20% dedicadas às licenciaturas e formação pedagógica, segundo artigo 8 da lei de criação, lei nº 11.892 (BRASIL, 2008). A normativa pontua, ainda, que:

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

Os Institutos Federais surgem como parte do processo da criação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (REFT), que integrou a maior parte das escolas técnicas, agrotécnicas da rede federal e a maioria dos Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Foram gerados, nessa fusão, 38 institutos federais, presentes em todos os estados da federação, com o objetivo primordial de interiorização da Educação Profissional e Tecnológica de qualidade, priorizando os rincões do país, em regiões historicamente desassistidas por políticas educacionais expressivas. Compõem essa rede as seguintes instituições, segundo o artigo 1 da lei nº 11.892/2008:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais - CEFET-MG; [...] IV - Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais; e [...] Colégio Pedro II. [...] (BRASIL, 2008).

Conforme já apontado, a nova institucionalidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é a grande “boa nova” anunciada pelos seus idealizadores. Tal concepção está presente nos documentos oficiais de criação e em muitos outros que embasam a concepção político-pedagógica da instituição, a institucionalidade, agora reconfigurada segundo esses gestores, reivindica uma educação profissional que rompa com o tecnicismo e viés mercantilista/utilitarista propalados ao longo da história da rede no Brasil, desde 1909. Busca-se, a partir de então, segundo Eliezer Pacheco, uma escola para os trabalhadores e seus filhos, para o exercício da cidadania e para a transformação das realidades sociais do entorno desses *campi*. Em suas palavras: “[...] nosso objetivo central não é formar um profissional para o



mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso” (PACHECO, 2011, p. 11).

Ao apresentar esta nova institucionalidade, Pacheco também resgata uma importante bandeira de um grupo de educadores brasileiros comprometidos com uma educação democrática e emancipatória: o conceito de politecnia. Essa concepção preconiza a formação integral do ser humano, tendo como base o trabalho, mas operando-o em seu sentido ontológico, isto é, o trabalho como prática social fundante da vida, apropriando-se dele como um princípio educativo e pedagógico: “[...] o restabelecimento do ensino médio integrado, numa perspectiva politécnica, é fundamental para que esses objetivos sejam alcançados” (PACHECO, 2011, p. 11). Frisamos, novamente, a prioridade da educação básica, uma vez que 50% das vagas são destinadas ao ensino médio técnico integrado, o que vai ao encontro às aspirações da escola unitária e da articulação entre ciência, cultura e trabalho. Uma luta histórica de toda uma geração de educadores brasileiros que se debruçam, tanto academicamente como na luta política, sobre a linha de trabalho e educação, tais como Gaudêncio Frigotto (2018), Maria Ciavatta (2005), Marise Ramos (2014) e Acácia Kuenzer (1997), alguns deles desde a década de 1970, passando pela redemocratização, aos dias atuais.

As nuances desta nova institucionalidade serão aprofundadas no decorrer deste trabalho, bem como outras discussões, mas também críticas serão trazidas à baila por alguns teóricos acerca da nova identidade. Isso, pois, como posto inicialmente, vinculados ao método da ciência da história, a categoria da contradição ocupa lugar central nessa tese, uma vez que é impossível pensar tal política sem a dinâmica da contradição, imanente às políticas educacionais, ao Estado burguês e, de forma mais ampla, à totalidade do sistema capitalista.

É salutar situarmos, neste ponto, ainda que com pretensões introdutórias, a concepção de Estado em Marx, bem como pensá-lo neste atual estágio de crise estrutural do capitalismo. Netto (2012) assevera que o capitalismo tem a crise em sua dinâmica, mas algumas delas são conjunturais, como a que se estende desde 2008.

Marx (1968) e também Meszáros (2008), que traremos à baila, fazem uma crítica ontológica ao Estado; no primeiro, a clássica aceção do Estado como um comitê executivo dos interesses da burguesia. Aliás, também em Lênin (2004), o Estado é um produto do caráter inconciliável das classes sociais, ao contrário do ideário liberal burguês, que aponta no Estado o arrefecimento das tensões sociais e a conciliação negociada entre as mesmas. Se tal conciliação fosse possível, o próprio Estado não seria necessário, com seu aparato jurídico e seu braço armado coercitivo. O Estado é violência concentrada sob alegação de negociação de interesses, gerenciamento social racionalizado, ou mesmo um “guardião da saudável

competição” (MÉSZÁROS, 2002, p. 113) entre tantas outras justificativas ideológicas que visam manter o domínio de uma classe sobre outra. A bem da verdade, metaforicamente, o Estado é um “grande juiz” que sob alegação de neutralidade, sempre apita para um lado.

Segundo Andrade (2012), não por mera coincidência, o Estado surge apenas no momento em que a propriedade privada se transforma em um problema social-histórico concreto. Pontua que: “a partir do momento em que o excedente econômico produzido pela sociedade passou a ser apropriado por uma classe particular, surgiram, ao mesmo tempo, por necessidade imanente, novas esferas, a exemplo do Estado e do Direito” (ANDRADE, 2012, p. 13). Por conseguinte, essas duas esferas surgem para a proteção da propriedade privada. Como nos mostra Marx no **Manifesto Comunista**, a luta de classes sempre existiu ao longo da história, sendo, por sua vez, a força motriz da experiência humana na Terra em suas disputas pelo território e pelo pão, mas a concentração absoluta nas mãos de apenas uma classe inaugura novos instâncias repressivas e normativas de controle social. Para o Estado manter esse grande poderio gerencial, necessita de impostos pago pelos trabalhadores e pela dívida pública.

Ainda nessa linha, Andrade (2012) assevera que o Direito Privado, por exemplo surge para regular a propriedade móvel. Destarte, o capital, como sublinha Mézszáros (2002), exerce um “controle sociometabólico”, visto que o capital se coloca como maior extrator de força de trabalho excedente ao longo da história sob a aparência de trabalho livre. É o Estado, com sua legislação trabalhista, que regula a relação capital e trabalho. Não por acaso, em tempos de avanço do capital, como nos últimos anos no Brasil, a legislação trabalhista seja mutilada e as garantias sindicais, fragilizadas. Ou seja, o Estado protege a acumulação da mais-valia.

Esta digressão inicial é importante a fim de clarificar ao leitor que, ao estudarmos as potencialidades e limites no itinerário dos egressos dos IFPR, não nutrimos ilusão alguma de emancipação plena oriunda de políticas do estado burguês. Todavia, amparados no viés dialético da realidade, acreditamos que essas contradições internas podem ser trabalhadas, tensionadas, em prol da luta de classes e de um projeto de emancipação humana, ainda no horizonte a ser buscado. Portanto, nessa dinâmica de formulação das políticas públicas no Estado sociometabólico burguês, a crítica principal que se faz ao projeto do IFs é que esse reafirma compromissos com o grande capital e setores produtivos. O diálogo dos *campi* com os arranjos produtivos locais, segundo tais teóricos, reedita a subsunção da EPT ao grande capital, posto que opera, novamente, na perspectiva da empregabilidade precarizada aos filhos dos trabalhadores, reeditando, segundo essas premissas, o dualismo histórico da EPT no Brasil. Autores como Azevedo, Shiroma e Coan (2012) enquadram os IFs como uma política compensatória, uma continuidade do projeto neoliberal em curso há décadas no Brasil, e

observam a verosimilhança do discurso de enunciação das políticas educacionais da década de 1990, por exemplo.

Há, porém, um outro grupo de educadores/pesquisadores que vislumbram as possibilidades dessa política (FRIGOTTO, RAMOS, CIAVATTA, 2018), sem perder o viés crítico acerca das contradições e limites da mesma. Toda essa discussão será melhor aprofundada no decorrer do trabalho.

Outro aspecto que merece atenção inicialmente é que, apesar da expansão e capilaridade dos IFs no país, a instituição ainda é pouco conhecida por boa parte da população brasileira. O que é compreensível, uma vez que a instituição está presente em apenas aproximadamente 11% dos municípios brasileiros (661 unidades em 5.570 municípios brasileiros). Sobre esse aspecto, Fornari assevera que “[...] faz-se mister analisar essas instituições, pois, além do desconhecimento externo em relação a elas, há também, internamente, uma busca de delimitar o conjunto de características que lhe distinguem das demais” (FORNARI, 2017, p. 19). Portanto, a presente tese caminha neste sentido: compreender, por intermédio da trajetória dos egressos dessa instituição, sua identidade e missão institucional, analisando seus alcances, contradições, limites e possibilidades.

Por fim, é relevante também contextualizar nesta parte introdutória, as características socioeconômicas do local em que se realiza a pesquisa, qual seja, o Estado do Paraná. Para tanto, destacaremos adiante algumas características dessa unidade da federação.

O estado do Paraná localiza-se na região sul do Brasil, conta com 399 municípios e possui uma área territorial de 199.298, 979 km<sup>2</sup>, com uma população estimada de 11. 516. 840 habitantes, o que compreende 5% da população brasileira. O estado possui um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,749, o quinto maior do Brasil (IBGE, 2021). Possui também a quinta maior economia do país.

A economia se destaca pelo perfil agroindustrial e pela extensa produção de soja, milho, trigo e seus derivados. O estado também conta com um importante complexo industrial, cooperativas, montadoras, fábricas no gênero alimentício etc. Produz bens não duráveis como papel, celulose e madeira, como também bens duráveis como automóveis, caminhões, tratores etc. É um dos grandes estados exportadores do Brasil (IPARDES, 2020).

Entender as particularidades socioeconômicas, geográficas, históricas e políticas deste espaço é fundamental para situarmos a trajetória e inserção social dos jovens egressos do Instituto Federal do Paraná (IFPR), bem como a nova institucionalidade da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil no recorte espacial em questão, bem como essas

características fazem interface com o Brasil e com o mundo do trabalho no momento atual do capitalismo.

### **Objetivos geral e específicos**

Nosso objetivo geral é analisar a inserção social dos egressos do IFPR, refletindo a partir desse itinerário, a identidade e missão institucional da política dos Institutos Federais, observando os alcances, contradições, limites e possibilidades. A partir de tal itinerário, objetivamos compreender em que medida essa política se distancia ou aproxima da ideia de escola unitária e formação omnilateral de Gramsci. Ainda, buscamos compreender o impacto na passagem pelo IFPR na formação integral, da politecnia, é de alguma forma manifesta nos discursos discentes. Observar se esses estudantes, de fato, enveredam no mundo social do trabalho, o que inclui um universo de possibilidades, como a esfera acadêmica e variadas opções no mundo profissional, como preconiza os documentos de criação dessa política; ou se, por outro lado, os estudantes são lançados à empregabilidade precarizada, ao trabalho simples e com baixa remuneração.

Outra possibilidade que justifica a importância desse trabalho foi a realizar uma pesquisa de profundidade inédita nos IFs, avaliando uma política pública recente e nunca estudada com amostragem significativa, no caso específico dos egressos de todo o IFPR. Almejamos que a pesquisa ampare, de alguma maneira, as reflexões para a Educação Profissional e Tecnológica, em especial o ensino médio integrado da rede federal de ensino profissionalizante e as interfaces entre educação e trabalho.

Quanto aos objetivos específicos cabe listá-los:

- Analisar a inserção social, acadêmica e profissional desses sujeitos à luz da missão institucional dos IFs;
- Compreender as políticas educacionais e os pressupostos da politecnia, escola unitária e formação geral do homem, a fim de analisar em que medida se distanciam/aproximam-se;
- Entender o perfil das políticas de educação profissional recentes no Brasil, abarcando seu histórico até o momento atual, refletindo suas permanências e rupturas por meio das trajetórias egressas do IFPR, sua subsunção ao capital enquanto projeto hegemônico, seus alinhamentos aos novos arranjos do mundo do trabalho, a interface com os projetos de sociedade em disputa, até o presente momento, suas contradições e possibilidades.

Lançando, ainda, um olhar sobre o futuro dos IFs no momento político-ideológico atual no Brasil.

Ao realizarmos a revisão bibliográfica, constatamos que muitos estudos vêm sendo feito sobre os IFs no Brasil afora, mas poucos versam sobre os egressos da instituição. Se considerarmos a dimensão do projeto e abrangência territorial dessa política, notamos que a produção acadêmica desenvolvida ainda é lacunar.

Tal escassez da produção, provavelmente, é justificada pelo pouco tempo de existência dos institutos, que chegaram à sua primeira década em 2018. Entretanto, a diversidade de aspectos temáticos analisados em teses e dissertações, entre outros trabalhos acadêmicos, é revelador do viés multifacetado da identidade desse projeto, corroborando também com a versatilidade dos arranjos institucionais dos Institutos Federais.

Inicialmente utilizamos para a base de busca o termo “institutos federais”, nos seguintes bancos de dados: Banco de Teses da Capes, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Ao todo, foram encontrados 11.414 resultados no Banco da Capes, e 2.088 no BDTD. Caracteriza-se como um número razoável, salvo se boa parte não focalizasse aspectos locais dos *campi* e/ou tópicos multifacetados da instituição. Há, digamos, uma bibliografia considerável envolvendo os IFs, mas a respeito de aspectos difusos que recaem sobre a realidade das unidades espalhados nos rincões do país.

Os temas mais recorrentes com os quais nos deparamos na busca são inúmeros, mas guardam relação e podem ser compactados nas seguintes categorias: formação de professores, estrutura curricular e currículo integrado, o universo da pesquisa na instituição, estruturação das licenciaturas, experiência do PROEJA (Educação de Jovens e Adultos), a expansão da rede, modelos de gestão, estrutura organizacional administrativa, análise das comissões próprias de avaliação interna, análise de projetos político-pedagógicos, processos de formação continuada, avaliação dos impactos da assistência estudantil na permanência e êxito dos estudantes, análises de aspectos locais de *campis*, relatos de experiência de ações de extensão na comunidade, acessibilidade nos *campis*, estrutura curricular etc. Apesar da relevância desses estudos, poucos são os que buscam uma imersão e entendimento mais amplo sobre o público formado nessa instituição, bem como uma análise mais acurada sobre o perfil desse egresso, e/ou como as trajetórias egressas revelam aspectos político-ideológicos, as contradições e disputas presente no projeto dos Institutos Federais.

Importante asseverar, porém, que alguns trabalhos encontrados buscam um escopo de análise mais amplo e focalizam a missão institucional dos institutos, como em Andrade (2014)

com a pesquisa “Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise de sua institucionalidade”. A tese de doutorado discute a particularidade dessa política, sua institucionalidade, suas potencialidades e limites. Na mesma linha, Fornari (2014), com sua tese “Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: Possibilidade para Contribuir com a Emancipação Humana”, versa sobre o potencial, mas também os limites e paradoxos, desse projeto na emancipação de jovens brasileiros. Na presente pesquisa, problematizaremos o conceito de emancipação nos limites do modo de produção capitalista.

Adiante, quando afunilamos ao objeto que mais nos interessa, qual seja, os egressos institutos federais, os resultados tornam-se ainda mais escassos, com poucas e incipientes experiências de pesquisa. A maioria dos trabalhos encontrados discorrem sobre microrrealidades ou o monitoramento de trajetória de estudantes de determinados cursos em campi específicos. São exemplares dessa característica, as obras de Balduino (2018): “*A relação educação-trabalho: um estudo dos egressos de agronomia do IF goiano – campus Morrinhos*”, também Dias (2016): “A política de monitoramento de egresso no instituto federal do Ceará: um estudo de caso do campus Caucaia” e Raykil (2014): “Impacto dos cursos técnicos integrados e subsequentes na vida profissional dos egressos: reflexos do primeiro quinquênio do IFBA – campus Porto Seguro”.

Os trabalhos listados acima assemelham-se a tantos outros que verificamos em nossa busca. Cabe ponderar, sem desmerecer o potencial e qualidade de todas pesquisas supracitadas, que as mesmas tomam como base os egressos do Institutos Federais, mas com recortes amostrais e espaciais pequenos, geralmente catalogando um campus em particular. Persiste a lacuna da trajetória de estudantes da educação básica de alcance mais amplo, segmento que concentra a maior parte das vagas dos IF. Nenhuma se lança à pesquisa de egressos de uma unidade do IFs, como fazemos na presente ocasião com o IFPR.

Até mesmo a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica vinculada ao Ministério da Educação (SETEC/MEC), potencial interessada nesses dados, realizou sua última pesquisa de egressos da rede em 2007, denominada como “Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e tecnológica” (SETEC/MEC, 2007), nos antigos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), ou seja, antes da criação dos IFS, em 2008.

### **Procedimentos metodológicos e a utilização de informações quali-quantitativas**

Diante de escassas disposições bibliográficas, supomos que o estudo desenvolvido na presente proposta representará uma pesquisa que traz ineditismo, tanto analítico-amostal, como em sua profundidade e métodos, em especial o uso procedimental de dados e apuração estatística. Os resultados revelados no presente estudo, tais como a prevalência do acesso dos estudantes egressos na universidade e não na área técnica cursada, as percepções sobre a rotina escolar, tanto nos sentidos da inclusão, pertencimento, descoberta intelectual, quanto às declarações sobre exclusão e outros problemas identificados nas narrativas desses estudantes, demonstram o potencial dessa pesquisa. Vislumbramos que a investigação pode ser instrumentalizada para estudos futuros, mais aprofundadas, sendo embrionária quiçá de uma pesquisa em nível estadual amplo ou nacional, de interesse público, acadêmico, auxiliando criticamente as possibilidades e limites dessa política educacional.

Observando a necessidade do rigor para lidar com os dados estatísticos, almejando a análise de projeções fidedignas e com bases sólidas e científicas, esta pesquisa conta com a assessoria estatística de uma profissional da área. Portanto, toda a base estatística expressas nas tabelas que serão exibidas a seguir foi construída com o auxílio e expertise de Alexandra Waltrick Russi, bacharela em Estatística pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e Mestra em Métodos e Gestão de Avaliação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), inscrita no Conselho Regional de Estatística (CONRE), nº 10.501.

Diante das adversidades em razão da pandemia, tivemos que trabalhar com uma amostra não-probabilística. A participação dos 90 estudantes se deu pela devolutiva de questionários desenvolvidos na ferramenta *Google Formulários (Google Forms)*. A pesquisa utiliza procedimento quali-quantitativo, visto que coletamos tanto questões fechadas, que nos deram a possibilidade de aferir tendências estatísticas, quanto depoimentos por meio de questões abertas. Todos esses dados são refletidos à luz do referencial teórico que norteia o estudo, qual seja, a ciência da história.

Por fim, mas não menos importante, um dos grandes motivadores deste estudo foi a relação de proximidade entre pesquisador e nosso objeto, condição que, aliás, ficamos cientes dos riscos e vigilantes. Empreendemos um esforço intelectual que garantisse certa objetividade durante toda a trajetória de realização e escrita do trabalho. Tendo em vista que, ao ingressarmos no corpo docente no Instituto Federal do Paraná, em 2013, muitas foram as surpresas. Perceber uma quantidade razoável de estudantes que optavam pela permanência no espaço escolar, seja para tocar violão, jogar, ler, fazer trabalhos, namorar, socializar com os colegas, mesmo nos dias em que não tinham projetos de contraturno, era revelador de algo novo. “*É uma escola diferente!*”, na percepção dos que passam por ela. “*Agora meu filho fala. Agora ele me conta o*

*que viu na escola e gosta de vir aqui!*". *"No IF eu aprendi ler: os livros e o mundo!"*. *"O Instituto mudou minha forma de ver o mundo e minha história"*. São relatos recorrentes de pais e estudantes que passaram ou estudam nos Institutos Federais. Havia empolgação, entusiasmo e brilho nos olhos durante a narrativa dessas trajetórias. O desvelar da pesquisa revelou nas narrativas egressas, porém, experiências igualmente negativas, impactantes do ponto de vista psicológico, práticas excludentes e segregadoras. Todas essas ambivalências dentro de uma mesma instituição marcaram nossa trajetória docente no IFPR e por isso também nos propomos levá-las à análise e consideração do pesquisador.

### **A pesquisa e o método da ciência da história**

A fundamentação teórica que baliza este estudo é a ciência da história, visto que, como bradou Marx na Ideologia Alemã: "A ciência da história é a única ciência que conhecemos" (MARX, 2017, p. 86). Desta feita, é imperioso olharmos a historicidade da EPT e suas novas dinâmicas através da inserção e da trajetória dos egressos, nosso objeto em consonância com o método e suas categorias, posto que qualquer recorte da realidade é uma síntese de múltiplas determinações. Sobre o método da ciência da história, Florestan Fernandes assevera que Marx e Engels rejeitavam a fragmentação e a especialização das ciências feitas pela universidade, fraturando-a em sociologia, filosofia, história, antropologia, alegando que: "Marx e Engels trabalhavam numa direção oposta, defendendo uma concepção unitária de ciência e representando a história como uma ciência de síntese" (FERNANDES, 2012, p. 18).

Uma categoria fundamental da ciência da história é analisar a totalidade do sistema capitalista. Alves (2006, p. 10) sublinha a importância de "[...] analisar a escola e a educação à luz das dinâmicas que regem o funcionamento dessa forma histórica de organização social dos homens". Esse olhar sistematizado para a totalidade permite ao homem compreender a si mesmo, as demais atividades humanas, incluindo a educação. Assevera, porém, que totalidade não pode ser vulgarmente entendida como "todo", mas sim como a sociedade capitalista, captando as leis e movimentos imanentes que operam essa lógica (ALVES, 2006).

Ainda segundo Alves, o objeto central da teoria de Marx na apreensão da sociedade capitalista em sua totalidade, concentra-se no entendimento de categorias econômicas como mais-valia, capital, força de trabalho, contradição, monopólio etc. Mas, como adequar todo esse arcabouço teórico à uma área em que Marx não debruçou estudos profundos, pois, no caso, a economia política foi seu grande objeto? Como situar a educação nesse terreno?



Tem razão quem afirma que Marx não elaborou uma teoria para a educação. Mas enganam-se aqueles que vêm nisso uma limitação, pois a construção de uma teoria para a educação é tarefa a ser realizada pelos educadores. Parte substantiva dessa tarefa já foi desenvolvida pelos estudiosos que se devotaram ao entendimento da sociedade capitalista concebida como totalidade. Os determinantes econômicos da educação já estão em grande parte desvelados. Cabe aos educadores, partindo desses determinantes, discutir a natureza social da educação, as funções que lhe competem no interior do modo de produção, o caráter histórico da organização do trabalho didático vigente, o ideal de homem demandado pela sociedade e os conteúdos educacionais que se aplicam a esse fim (ALVES, 2006, p. 2).

Portanto, a tarefa de explorar o campo da educação na perspectiva da ciência da história cabe aos educadores. Atentando sempre que, a expressão do real se manifesta e constitui por elementos quantitativos e qualitativos, objetivos e subjetivos, particulares e universais, intrinsecamente relacionados.

De acordo com Andery *et al.* (2012), o conhecimento científico não é uma novidade trazida pelo homem contemporâneo. A ciência é a tentativa de o homem compreender o mundo e a si mesmo desde sua existência na Terra: “[...] quer nas primeiras formas de organização social, quer nas sociedades atuais, é possível identificar a constante tentativa do homem para compreender o mundo e a si mesmo” (ANDERY *et al.*, 2012, p. 13).

O homem, dessa forma, busca leis gerais para entender os ciclos da natureza e a si mesmo, um ciclo de busca que nunca se esgota, dando a possibilidade de antever por intermédio desse processo sistematizado de apreensão da realidade as leis, mecanismos que o regem, com vistas a interferir nas mesmas. Esse conhecimento gera a ciência que é conduzida pela formas de produção que os homens estão submetidos. Para explicar a realidade e apreendê-la cientificamente, a ciência precisa de um método.

Importante considerar que a ciência ao longo da história é fruto das necessidades materiais dos homens.

O método é o reflexo das nossas necessidades e possibilidades materiais, ao mesmo tempo em que nelas interfere. Os métodos científicos transformam-se no decorrer da História. No entanto, num dado momento histórico, podem existir diferentes interesses e necessidades; em tais momentos, coexistem também diferentes concepções de homem, de natureza e de conhecimento, portanto, diferentes métodos. Assim, as diferenças metodológicas ocorrem não apenas temporalmente, mas também num mesmo momento e numa mesma sociedade (ANDERY *et al.*, 2012, p. 16).

A maneira como os homens se organizam na produção material da vida, por meio do trabalho, determinam as outras atividades e fenômenos humanos. Inclusive, determina os usos, os ditames e as prioridades da ciência. Portanto, a categoria trabalho assume importância vital nessa perspectiva, ao passo que é nessa atividade que o homem se faz homem, constrói a sociedade, transformando, por meio do trabalho e das questões materiais que faz a história (ANDERY *et al.*, 2012, p. 16).

Dito isso, a ciência é um produto histórico, a maneira como a ciência é comumente relacionada às tecnologias em nosso tempo é um erro, uma redução, mas também um sintoma de uma ação humana que, aparentemente, é neutra, mas que atende aos ditames do modo de produção vigente. A ciência compreende a busca e a explicação racional dos fenômenos e se transmuta continuamente no decorrer da história.

Para compreender a ciência hoje, torna-se necessário recuperar sua história, reconhecer em sua historicidade as raízes que originam e determinam o movimento que hoje lhe é peculiar buscando neste movimento a construção da própria história e reconhecer a ciência como construção que é infinita e que pode ser direcionada a partir do conhecimento de seus determinantes. Compreender a ciência em sua própria história implica, assim, a possibilidade de compreendê-la hoje e a possibilidade de dar uma direção à construção de seu futuro (ANDERY *et al.*, 2012, p. 429).

Ainda de acordo com os autores, conceber a ciência sem atentar para sua historicidade é secundarizar o seu objetivo inicial que consiste, desde os gregos, na compreensão racional e interferência no mundo. Como assevera Alves (2006), o caráter passageiro de todas as coisas é a bússola norteadora da ciência da história, logo, é assim que devemos situar nossos objetos de estudo: na efemeridade do real e nas múltiplas determinações de sua mudança permanente. É preciso historicizar inclusive Marx, concebendo-o como um autor de seu tempo. A ciência no atual momento está a serviço do aparato produtivo, antecipando-se até a necessidades que ainda não existem.

Não há, portanto, debate sobre a ciência sem que haja debate sobre o método. Segundo Netto (2009), a questão do método é central nas ciências sociais. Não por acaso, Durkheim debruçou-se sobre a construção de suas regras do método e Weber na sua construção do que seriam os tipos ideais. É uma ciência que surge e busca sua legitimidade na problemática metodológica, questionando o que se entende por ciência e, ao mesmo tempo, reivindicando uma metodologia própria que lhe pudesse conferir o *status* de ciência.

Nessa seara, o método marxista apresenta uma particularidade, um vez que postula não apenas colocar-se como método, mas também como projeto revolucionário. Prova dessa

idiosincrasia é que “[...] ninguém teve seus direitos civis ou políticos limitados por ser durkheimiano ou weberiano – mas milhares de homens e mulheres, cientistas sociais ou não, foram perseguidos, presos, torturados e mesmo assassinados por serem marxistas” (NETTO, 2009, p. 1).

Desta feita, o método marxiano pauta-se por um entendimento diferente do movimento do real ante as demais concepções teóricas das Ciências Sociais. Para Marx, ainda em Netto (2009), teorias não são modelos explicativos desenhados pelo pesquisador para determinar um objeto à base de aspectos que apontam as possíveis relações de causa e efeito, como fazem os positivistas. A teoria de Marx parte de sua inspiração em Hegel, dali extraiu sua dialética, mas a inverte: enquanto Hegel acredita que o pensamento cria a realidade, Marx acredita que a realidade concreta e a produção material da vida determinam a consciência. Assim, para Marx, o objeto de pesquisa (a sociedade burguesa) tem existência real e não subjetiva, não depende do sujeito para existir.

Assim, o pesquisador deve captar a essência do seu objeto, e não as aparências:

Indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, lendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável –, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto. Alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, por meio de procedimentos analíticos e operando a sua síntese, o pesquisador a reproduz no plano do pensamento; mediante a pesquisa, viabilizada pelo método, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou (NETTO, 2009, p. 5).

O autor também pontua que qualquer ilusão de neutralidade, como é preconizado em outras metodologias das Ciências Sociais, é expressamente refutada pelo materialismo histórico, posto que o movimento do real não é mecânico, e que o sujeito não é um observador passivo desse movimento: “[...] para Marx, ao contrário, o papel do sujeito é essencialmente ativo...mais exatamente: para apreendê-lo como um processo, o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los” (NETTO, 2009, p. 6). Portanto, nesta pesquisa, quando afirmamos tratar-se de uma defesa do projeto dos IFs, mesmo cientes de todas as contradições e ambivalências, pois trata-se de uma política emanada pelo Estado burguês, colocamo-nos neste polo: na disputa dessa instituição, na luta por uma educação emancipatória para a realização de um projeto unitário para a classe trabalhadora historicamente espoliada em nosso país. Ainda que emancipação seja um horizonte utópico

nesse modo de produção, buscamos tensionar as contradições dessa política no sentido de diminuir a alienação.

Dessa forma, é fundamental aproximarmos nosso objeto de nossa filiação metodológica, apontando a noção basilar que as relações sociais estão intimamente ligadas às forças produtivas. As formas como os homens produzem suas existências determinam as demais relações sociais. É imperioso, portanto, compreendermos o movimento do real, que é dialético, em constante transformação, aí a importância da historicidade da ação do homem sobre o real, posto que nada é dado (NETTO, 2009). Compreender a sociedade burguesa é compreender este movimento de totalidade que se manifesta em todas as relações sociais, especialmente nas dinâmicas entre trabalho e educação. Essa apreensão da totalidade é fundamental, visto que a realidade é a síntese de múltiplas determinações, “[...] o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso” (NETTO, 2009, p. 11).

Por fim, Netto (2009) sublinha que Marx não nos apresenta esquemas e divisões rígidas para normatizarmos nossas pesquisas, como os manuais de leis rígidas e pasteurizadas do positivismo. O que ele nos oferece é a descoberta do movimento do real na sociedade capitalista, bem como os procedimentos, em que o pesquisador pode valer-se dos mais diversos, desde que não perca de vista a dinâmica do movimento dialético do real. A totalidade da realidade não é uma soma de elementos integrados que formam o todo, como as engrenagens aventadas por Durkheim e o funcionalismo da vida social, como se fossem mecânicas, harmônicas, quando de fato a realidade é conflituosa, permeada por uma soma de contradições que formam a vida social, que movimentam a história. Assim, com base nesse movimento dialético, pensaremos sistematicamente a complexa missão institucional dos IFs e suas contradições na trajetória dos egressos do IFPR.

Cabe também pontuar a fronteira entre método e técnicas ou procedimentos de pesquisa, como sublinha Netto:

Neste processo, os instrumentos – ou, se se quiser, técnicas – de pesquisa são os mais variados, desde a análise documental até as formas mais diversas de observação, recolha de dados, quantificação etc. Esses instrumentos são meios de que se vale o pesquisador para “apoderar-se da matéria”, mas não devem ser identificados com o método: instrumentos similares podem servir (e de fato servem), em escala variada, a concepções metodológicas diferentes. Cabe observar que, no mais de um século decorrido após a morte de Marx, as ciências sociais desenvolveram um enorme acervo de instrumentos (técnicas) de pesquisa, com alcances diferenciados – e todo pesquisador deve esforçar-se por conhecer este acervo, apropriar-se dele e dominar a sua utilização (NETTO, 2009, p. 7).

Alves (2006), também faz uma ressalva aos constantes equívocos que muitos pesquisadores incorrem ao estabelecerem uma relação, por vezes confusa, entre métodos e técnicas.

Amiúde encontram-se referências a métodos. Constata-se, nesses casos, a ocorrência de um equívoco que reduz o sentido do termo aos procedimentos técnicos utilizados pelos pesquisadores, tanto os referentes à realização de levantamentos de dados empíricos quanto os relativos à sua análise. Esses procedimentos são somente técnicas pertinentes ao trabalho científico e, em absoluto, traduzem o significado atribuído ao termo método. No campo da educação esse equívoco é mais comum, ainda, pois a própria formação do especialista da área só o distancia dessa prática que realiza as discriminações necessárias ao entendimento da questão. Tome-se como exemplo a vulgar e disseminada classificação que coloca num mesmo plano os “métodos didáticos” e as “técnicas didáticas” (ALVES, 2006, p 4.).

Apropriamo-nos, portanto, das técnicas do enfoque quanti-qualitativo, ou enfoque misto, já que é salutar a importância do entendimento de um fenômeno em sua complexidade, com as suas múltiplas determinações:

A expressão do real se manifesta e se constitui por elementos quantitativos e qualitativos, objetivos e subjetivos, particulares e universais, intrinsecamente relacionados. Sua separação pode se efetivar apenas para fins didáticos, contudo, ao analisarmos o movimento ou a “vida da realidade”, para usar uma expressão de Lefebvre (1991), é necessário reconhecermos que todos estes aspectos precisam ser interconectados para que a explicação contemple o fenômeno como unidade dialética e tenha, portanto, coerência com o próprio método (PRATES, 2012, p. 117).

Prates (2012) enuncia toda a consonância das técnicas de enfoque misto com a pesquisas filiadas ao materialismo histórico. Entende, ainda, que nessa apreensão da realidade, “[...] são igualmente necessários aspectos de difícil quantificação, como estímulos, o contexto onde esse processo se realiza, entre outros condicionantes” (PRATES, 2012, p. 117).

A transformação do real, a visibilidade do movimento é uma questão central em Marx. Assim, nos apropriamos da nova institucionalidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e como essa engenharia política revela-se na vida profissional e acadêmica dos egressos, pensando esse movimento em interface com a reestruturação produtiva do capital, com o advento da chamada indústria 4.0 (ANTUNES, 2018), relacionando-o ao mesmo tempo com o movimento histórico e político do Brasil, que vivia em 2008 um governo com políticas sociais, de distribuição de renda, mas que reproduzia os ditames neoliberais.

Em relação aos procedimentos quanti-qualitativos, Prates (2012, p, 121), afirma que até Marx n’**O Capital** (1989), utilizou-se de tais técnicas ao descrever de maneira sistemática dados qualitativos e quantitativos da situação das crianças espoliadas no interior das fábricas pelo trabalho intenso, degradante e insalubre. Mesmo que esse enfoque traga certas polêmicas e debates, até mesmo pelo seu uso ser recente nas pesquisas em educação no Brasil – datam de meados da década de 1990 –, o mesmo possui alinhamento com as concepções metodológicas do materialismo histórico:

Constitui-se em tema bastante polêmico na produção da teoria e metodologia de pesquisa social a classificação dos tipos de estudo exclusivamente como qualitativos ou quantitativos, não se admitindo a existência de uma terceira categorização – os estudos mistos – com particularidades suficientes para constituir-se em nova alternativa. Os chamados estudos quanti-qualitativos, mistos ou multimetodológicos se constituem na articulação de ambos os tipos de dados, que partem de fundamentos e características distintas. Embora os teóricos, especialmente os preocupados em produzir sobre pesquisa qualitativa, admitam a sua complementaridade ao interconectá-los, não admitem a flexibilização de características que possibilitem a constituição efetiva de uma unidade. Entendemos que a caracterização de uma pesquisa como quanti-qualitativa ou mista difere dos estudos classificados como quantitativos e qualitativos, e não só pode, como deve, valer-se de características de ambos, mesmo que enfatize um ou outro, conformando-se com outro tipo de estudo, com particularidades que emanam de ambos. Exatamente por enfatizar a articulação de dados dos dois tipos, são mais coerentes com o método marxiano de investigação, que ressalta essa relação como necessária (PRATES, 2012, p. 124).

Por fim, a autora defende que não podemos, por intermédio dessas técnicas, apenas conhecer contemplativamente nossos objetos, mas sim muni-los de uma intenção transformadora, uma vez que teoria e prática se relacionam: “[...] queremos desvendar para dar visibilidade, para subsidiar estratégias ou políticas, para contribuir com o fortalecimento dos sujeitos, para desmistificar estigmas, processos alienadores” (PRATES, 2003, p. 127). Com essa perspectiva da *práxis*, a pesquisa não apenas se filia metodologicamente, mas ancora-se ideologicamente na busca ético-política de jogar luz ao nosso objeto, identificando os mecanismos de reprodução da sociedade burguesa, sempre em movimento, mas com vistas à superação desse modelo.

Por fim, somado a esse fator, é flagrante no Brasil as inúmeras dificuldades e entraves para avaliação de políticas sociais e públicas. Desde a década de 1930, existem políticas públicas no Estado brasileiro, contudo, somente a partir da década de 1980, com a Nova República, é que surge a preocupação com a avaliação das políticas sociais. Entoou-se, naquele período, de forma mais ampla, a eficácia da atuação do Estado no atendimento às necessidades

da população. De acordo com Pestana (1998), foi nesse período, de crises e transformações tecnológicas e mudanças socioeconômicas e políticas após o hiato de desenvolvimento do pós-guerra, que o setor educacional passou a ser mais focalizado, embalados pela noção de capital humano, meritocracia, descentralização e redefinição do papel do Estado etc.

As dificuldades de avaliação do setor educacional, que foram muito priorizadas neste período no Brasil, especialmente na década de 1990 com os governos FHC, é parte de um problema crônico da administração pública brasileira que, segundo Lobo (1998), não desenvolveu uma cultura de avaliação do gasto público e de suas políticas. Salientamos, aqui, que a nossa defesa em prol da avaliação de políticas públicas destoa amplamente do viés neoliberal que nos referimos. Acreditamos que a avaliação de políticas públicas, tão essenciais em um país de obscenas desigualdades, podem indicar o quão impactantes são essas ações emanadas pelo Estado na vida e trajetória das populações mais vulneráveis, ainda que essas guardem permanências de limitações, resquícios históricos com o percurso da EPT no Brasil. Avaliar, sim, no sentido de criar um arcabouço teórico e científico que fortaleça a defesa das políticas sociais, em desmonte contínuo em nosso país nos últimos anos.

Nesse sentido, este trabalho tem como procedimento metodológico o enfoque quanti-qualitativo, aspecto que é indissociável ao método que tem como base o movimento dialético da realidade. Os questionários foram depurados com auxílio de consultoria estatística e, seus resultados permitiram observar em que medida a missão da “nova institucionalidade” da educação profissional e tecnológica, anunciada desde 2008, pode ser visualizado na percepção que os ex-estudantes possuem.

O olhar do pesquisador, como sabemos, não é neutro; mas pode ser vigilante quanto ao rigor investigativo. Por isso observamos a contradição como categoria fundamental para entendimento da trajetórias egressas e, por conseguinte, dessa política. Não poderia ser diferente no interior de uma estrutura que Mészáros (2012) entende como sociometabólica em relação ao capital, tendo a contradição como elemento imanente que se revela na totalidade da vida social.

Diante do exposto, vislumbrando os resultados que encontramos, a tese anunciada é a de que os Institutos Federais compreendem um modelo novo no Brasil, que a despeito de suas contradições de origem e disputas em curso, é um projeto inovador e tem um impacto jamais visto na área da educação profissional na história de nosso país, senão emancipando jovens, pois a emancipação dentro de uma estrutura de totalidade capitalista é inexecutável, muda suas trajetórias e horizontes, ainda que reedite muitas tendências históricas da EPT, e crie outros limites para o modelo histórico da educação profissional no Brasil.

## Partes do trabalho

A presente tese está estruturada em quatro seções. A primeira traz a contribuição da bibliografia que ampara nosso referencial teórico. O pensamento marxista sobre a educação em interface com o trabalho em Marx, Lênin e Gramsci, bem como a atualidade dessa teoria face à totalidade e historicidade da Educação Profissional e Tecnológica.

A segunda seção contempla um histórico da EPT no Brasil até a nova institucionalidade que cria os IFs, em 2008. Impossível tentar compreender esse arranjo sem nos atermos à história da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, quase sempre tomada como uma forma de “conter a questão social” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 28). Pensar em que medida a nova institucionalidade representa uma ruptura com o modelo histórico da educação profissional ou reproduz os velhos ditames é um esforço, ainda que periférico, desse estudo. Também fazemos uma reflexão sobre os impactos das políticas de educação profissional com o conceito de acumulação flexível de David Harvey (2012), imposto à educação com o lema da educação flexível, conceito trabalhado por Kuenzer (2007) e Antunes (2020), bem como os seus efeitos na conjuntura atual, do momento de excepcionalidade da pandemia.

A terceira seção é dedicada ao IFPR, uma das 38 unidades dos Institutos Federais espalhados nos rincões deste país continental. Abordamos nessa seção as particularidades da criação do Instituto no Paraná, que foi gestado pela Escola Técnica do antigo Colégio Técnico da Universidade Federal do Paraná (ET-UFPR). Tal articulação possibilitou a expansão desse instituto em nosso estado, hoje com 26 unidades, 20 *campi* e 6 unidades avançadas, que serão apresentados na seção. Trata-se de um instituto em expansão que atende milhares de estudantes em diversas modalidades de ensino nos quatro cantos do Paraná.

A quarto e última seção aborda, por fim, os resultados da pesquisa com os egressos do ensino médio integrado do Instituto Federal do Paraná e todos os caminhos da busca desses sujeitos e suas inserções sociais, acadêmicas e profissionais. Essa seção, seminal para a tese, discorrerá, aprofundando o que já iniciamos nessa parte introdutória, a filiação metodológica ao método da ciência da história, pautando nosso objeto por meio da historicidade e totalidade no esforço de compreensão da sociedade burguesa. Com o olhar para essa totalidade, avaliaremos em que medida a passagem pelo Instituto Federal impactou as vidas e as trajetórias atuais desses atores egressos.

Na conclusão do trabalho, observamos todas as contradições trazidas nas narrativas estudantis, transformação e exclusão, euforia e frustração são elementos que se juntam nessas



percepções, embora a maioria dos estudantes revele a satisfação com a passagem pela instituição e como essa experiência marcou sua trajetória. A contradição, por fim, marca os resultados que obtivemos: alto número de estudantes que acessaram o ensino superior, ao passo que os que enveredaram no mundo do trabalho encaram remunerações precarizadas. Todas essas ambivalências serão refletidas à luz do referencial teórico nas considerações finais, bem como a concepção de Estado que emana uma política como a dos IFs. Um estado burguês e contraditório, que opera política tal sua contradição imanente. Um olhar sobre os sentidos do lulismo (SINGER, 2012) também é desvelado para pensarmos a complexidade dessa política que surge fruto de um momento histórico específico do capitalismo no Brasil, que guarda elementos singulares e universais.

Na seção Apêndices, trazemos os questionários que foram utilizados com os egressos na pesquisa, bem como uma entrevista exclusiva que Eliezer Pacheco nos concedeu. Pacheco é ex-secretário da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) à época da criação dos Institutos Federais, e um personagem central para todos que estudam a EPT no Brasil, visto que foi um dos idealizadores da missão institucional dos Institutos Federais.

## **1 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT) À LUZ DA CIÊNCIA DA HISTÓRIA: MARX, ENGELS, GRAMSCI E A INTERFACE EDUCAÇÃO-TRABALHO**

Esta primeira seção será dedicada às concepções teóricas que dão aporte ao nosso referencial teórico, qual seja, o materialismo histórico dialético. Julgamos importante, logo de início, fazermos a aproximação do nosso objeto, os egressos do IFPR, situando-o na totalidade do sistema capitalista, visto que o singular só existe enquanto parte integrante da universalidade das relações de produção, econômicas que se desdobram nas relações de poder, na política e, por conseguinte, na escola. Imprescindível, portanto, observarmos as políticas educacionais, como o projeto dos IFs, alinhados às dinâmicas do mundo do trabalho e à totalidade que nos filiamos enquanto referencial teórico-metodológico.

Destarte, o conceito de politecnia é essencial para pensarmos a Educação Profissional e Tecnológica e, no caso em questão, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, remetem basicamente à formação integral do sujeito. Contudo, registramos, segundo Ferretti (2009), que esse conceito historicamente tem um sentido polissêmico, pois o projeto burguês também acionou (e aciona) a formação para o trabalho, com vistas à produção e ao capital. Notamos, portanto, que a relação educação-trabalho foi apropriada tanto pelo projeto liberal como nas concepções socialistas, com diferentes abordagens e objetivos.

É vital pensarmos inicialmente a escola, as políticas públicas como fruto das contradições imanentes ao modo de produção capitalista, quando apontamos que uma política como a dos Institutos Federais, ora se distanciam, ora se aproxima dos arranjos mais próximos a tendências mais críticas. Ter em vista que se trata de uma política educacional criada no contexto burguês-industrial, ainda que tenha no seu interior elementos contra-hegemônicos que, ora dialogam, ora tensionam-se ideologicamente. Como observa Kuenzer (2007), todo processo contraditório permite formas de emancipação, sem romper a lógica estruturante que permite até mesmos esses “desvios” para a manutenção da hegemonia. Pensar de forma ampla e historicamente a instituição escolar e seu modelo na modernidade nos auxilia a entender essas dinâmicas.

Segundo Saviani (2007), a origem etimológica de escola remete ao “lugar do ócio”, do tempo livre para a ação espontânea. Tal arranjo foi iniciado na antiguidade, em que a escola foi pensada para atender apenas a classe dominante, que dispunha de tempo e privilégios para dedicar-se a um modelo de educação contemplativa, com o tempo livre necessário para pensar

as grandes questões da humanidade, enquanto à massa pauperizada era relegado o trabalho, com origem o *tripallium*, instrumento de castigo, em sua acepção etimológica. Observar, ainda que de forma breve, essa origem da escola nos auxilia pensar os formatos que essa instituição vai tomar posteriormente, na Idade Moderna, quando se institucionaliza e se incumbe da formação para o trabalho.

Portanto, Saviani (1989) aduz que a noção de politecnia deriva da problemática do trabalho. O trabalho como ponto de referência para as demais ações humanas, o trabalho como princípio educativo, visto que toda a organização escolar tem fundamento na questão do trabalho.

Saviani (1989) ainda assevera que a categoria politecnia deriva de uma tentativa de superação entre o trabalho manual e a formação geral dos sujeitos. Se o homem é múltiplo, múltipla e multifacetada deve ser a sua formação:

A ideia de politecnia envolve a articulação entre trabalho intelectual e trabalho manual e envolve uma formação a partir do próprio trabalho social, que desenvolve os fundamentos, os princípios, que estão na base da organização do trabalho na nossa sociedade e que, portanto, nos permitem compreender o seu funcionamento (SAVIANI, 1989, p. 19).

Adiante enceta que a “[...] politecnica, literalmente, significa múltiplas técnicas” (SAVIANI, 1989, p. 19). Nesse ponto devemos diferenciar a noção de várias técnicas fragmentadas operando separadamente, com a noção integral da formação humana, do homem múltiplo, que conjuga trabalho manual e físico, força e pensamento, a qual nos filiamos. Todo homem é um intelectual, no sentido gramsciano, pois todo homem pensa e opera sua realidade, é transformado e também é um agente transformador de seu meio. Na força produtiva é necessário que haja conhecimento, intelecto e trabalho manual que foram separados ao longo da história, mas são partes indissociáveis. Um pedreiro é um intelectual ao projetar sua obra, da mesma forma que o arquiteto, o urbanista. Não há trabalho puramente intelectual ou manual, destarte a politecnia faz vistas ao processo educativo dos homens em todas as suas possibilidades, visto que o concreto é fruto de múltiplas determinações.

Ciavatta (2014) observa que tais concepções nos permitem refletir sobre o ensino médio integral, uma educação omnilateral e politecnia que, aliás, segundo a autora, não são conceitos e categorias novas. Referem-se a experiências e práticas educativas do ideário socialista, quando se pensou nessas possibilidades e categorias para a formação das massas trabalhadoras, capacitando-as para serem dirigentes, não apenas do ambiente de trabalho, mas de suas vidas, da sociedade, de sua história:

Sua origem remota está na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. Foi aí que se originou o grande sonho de uma formação completa para todos conforme queriam os utopistas do Renascimento [...]. De modo especial, foram Saint-Simon, Robert Owen e Fourier que levantaram o problema de uma formação completa para os produtores. Finalmente, Karl Marx extrai das próprias contradições da produção social a necessidade de uma formação científico-tecnológica (CIAVATTA, 2014, p. 190).

Portanto, politecnicidade e omnilateralidade mais do que conceitos e categorias, são formas de superação da dualidade histórica entre um processo educativo intelectual e manual. É a educação pautando o indivíduo em sua dimensão integral: política, subjetiva, cultural, profissional etc. É conceber o trabalho como princípio educativo. Uma educação que se pretende omnilateral visa substituir a uma educação unilateral, parcelar, estranha aos indivíduos que são seres plurais, sínteses de múltiplas determinações.

No entanto, na sociedade capitalista, baseada na propriedade privada e na expropriação do lucro da mais-valia, este conhecimento é dado à classe trabalhadora de forma cindida. Por isso, um projeto de educação pautada na politecnicidade é sempre rejeitado pela classe dominante. Exemplo disso é o taylorismo e a divisão do mundo do trabalho, manifestada amplamente no terreno educacional.

Nesta perspectiva, a escola na sociedade industrial, alterando estrategicamente sua configuração dos primórdios, torna-se um empreendimento formativo essencial para os novos ditames do capital. Após a Revolução Industrial, a burguesia demandou a universalização do acesso escolar. Tal expansão assentou-se em duas premissas básicas: a primeira, e mais evidente, diz respeito à formação básica: a leitura e a escrita, as operações matemáticas básicas, vitais ao *“homo faber”* no desenvolvimento do seu labor na linha de produção capitalista. Aliada à essa formação para o trabalho, o novo mundo moderno ascendente também necessitava da formação de um *“novo homem”*, disciplinado, subserviente aos novos códigos jurídicos e disciplinares. Vigilante, sobretudo, aos limites de um dos elementos sagrados do capital: a propriedade privada. Resguardar a propriedade privada, disciplinar o trabalhador para a vida em grupo é uma missão embrionária da escola enquanto instituição socializadora.

Importante também mencionar que a difusão do pensamento liberal representou grande impulso à expansão da escola. Segundo Alves (2006):

A escola pública e o discurso liberal que a legitimava, praticamente se disseminaram pelo universo, em especial no século XX... A educação já não

precisava ser brandida como vacina contra o passado. A ela, desde então, foi atribuído outro papel: o de ser a chave privilegiada que abria aos homens a esperança de construir um futuro almejado por todos, identificado com a idealização da igualdade econômica e social (ALVES, 2006, p. 117).

Destarte, a educação era considerada como panaceia aos males humanos no discurso liberal burguês, especialmente na Inglaterra, emergindo o pensamento que “[...] o mal passou a ser identificado com a ignorância, condição determinante da pobreza e das diferenças sociais, e a conversão dos ignorantes, através da educação” (ALVES, 2006, p. 117).

Ainda segundo Alves, a expansão da escola assumiu sentidos diversos na Europa, que crescia vertiginosamente com a expansão veloz da indústria. Na França, a luta pela escola tinha um caráter mais político em face da revolução social e a tradição francesa da insurgência. A “formação do cidadão” (ALVES, 2006, p. 120) era o grande mote da universalização escolar.

Contudo, todo o discurso de panaceia da promoção da escola pública, mesmo pelos seus atores mais bem intencionados, negligenciava um fator determinante: o de que a sociedade capitalista erigida pela Revolução Industrial é uma sociedade cindida em classes. Feita essa constatação básica,

Esses pedagogos, depois de terem reconhecido a existência das classes sociais, justificaram a criação de dois tipos de escolas que refletiam e reforçavam ao mesmo tempo, a estratificação social: uma para os filhos dos trabalhadores, de caráter profissionalizante, e outra para os filhos dos dirigentes da sociedade, fundada nas artes liberais e ciências modernas (ALVES, 2006, p. 142).

Alves conclui que a escola burguesa tornou-se única, dado que abrigou universalmente os filhos dos burgueses e dos trabalhadores, superando também o dualismo entre formação profissional e integral. Apesar disso, ao abolir a escola profissional, reeditou um projeto dualista, visto que quando essa escola burguesa chega aos trabalhadores há um “[...] progressivo aviltamento do conhecimento sistemático transmitido através do currículo” (ALVES, 2006, 158). Assim, o trabalho didático foi adaptado para a divisão do trabalho, tornando-se um *locus* de profusão do ideário industrial burguês. A universalização da escola pública, que também fora fruto de uma luta dos trabalhadores que a viam como uma possibilidade de emancipação, formação humanística-científica, chegou às massas com os saberes fragmentários, assim “[...] foi inviabilizada a possibilidade de os trabalhadores terem acesso ao domínio da totalidade. Isto é, os conhecimentos difundidos dentro da escola não alimentavam a sua formação como cidadãos, pois não colocavam a compreensão da realidade” (ALVES, 2006, p. 164).

O sociólogo Émile Durkheim, envolto de sua herança positivista e com as preocupações recorrentes quanto ao esgarçamento do tecido social no novo mundo moderno, em sua obra **A educação moral** (2008), aponta um caminho contrário, dando relevo à importância da escola como agente de socialização. A escola, na concepção durkheimiana, além de subsidiar a formação elementar ao desenvolvimento da divisão social do trabalho, seria um “freio moral” para os indivíduos, juntamente com outras instituições como a igreja, o Estado etc. A escola teria, portanto, uma missão de integração social, em que as gerações adultas transmitiriam aos mais jovens os códigos e valores da vida social.

Assim, como exposto na aceção de Durkheim, a escola nasce patrocinada pelos interesses econômicos da burguesia, pois visa a coesão e integração daquela sociedade que surgia como um sustentáculo necessário à acumulação capitalista. Como pontua Ferretti (2009), apenas uma formação mínima, tutelada, tecnicista, deveria ser destinada aos trabalhadores. Não era de se esperar que um modo de produção que pauta a exploração da força de trabalho, da mais-valia relativa e absoluta, incentivasse uma formação geral e integral dos sujeitos, o que converteria os trabalhadores em proprietários dos meios de produção, o que ameaçaria o pilar nevrálgico do edifício burguês.

Notamos nessa gênese da escola na modernidade, e no ideal da formação de um homem fragmentado, cindido, disciplinado, limitado e guiado para a linha de produção, uma das maiores contradições do sistema capitalista. O receio da classe dominante dos trabalhadores tomarem para si o controle produtivo e, ao mesmo tempo, a necessidade de se formar um sujeito minimamente qualificado para a maquinaria e para ser um cidadão dócil com corpo e mente domesticadas, cria uma contradição ainda não resolvida para o capital que, por razões políticas e econômicas, e jamais por questões humanitárias, enseja naquele momento histórico a expansão escolar. Ora, notamos, então, o nascedouro de uma instituição de aspiração burguesa, mas, que ao longo da história, comportou os germes contra-hegemônicos, antídotos contra o próprio sistema que lhe dá sustentação.

Gramsci observa com bons olhos a universalização da educação escolar, inclusive às classes trabalhadoras, como observa Nosella:

Para Gramsci, a grande novidade histórica trazida pela industrialização é justamente o ingresso das massas populares na vida social e no sistema escolar; mas isso não representa necessária e automaticamente uma revolução, se essas massas não ingressarem também na vida política por meio de uma educação humanista moderna de elevada qualidade (NOSELLA, 2015, p. 130).

Portanto, o acesso dos filhos dos trabalhadores à escola deveria ser acompanhado de uma formação política para um processo dirigente. É posta uma contradição subjacente e genésica do capital, pois a escola moderna revela expressão de forças sociais que podem reproduzir o modelo vigente ou, e ao mesmo tempo, suscitar elementos contraproducentes, que questionem essa dinâmica. É nessa janela histórica, dentro dessa possibilidade de luta política que Marx, Engels e Gramsci constroem suas bases teóricas em relação à educação<sup>2</sup>, assentados em uma educação voltada ao homem em seu processo de formação humana, refletindo ontologicamente sobre o significado do trabalho para a produção material da vida, buscando a realização do homem com sua produção não apenas material, mas humana, subjetiva, visto que é um ser omnilateral, múltiplo e plural. Um homem que deve realizar-se no mundo do trabalho, satisfazendo não apenas as necessidades do estômago, como os da fantasia, como aponta a obra “O Capital” (1985). O homem é concebido nesse processo, portanto, como um ser multifacetado, subjetivado, humanizado em todas as suas dimensões e necessidades históricas.

Entender as concepções de Marx e Engels e, posteriormente, de Antônio Gramsci, é vital para esta tese, visto que se ampara teoricamente na filiação ao materialismo histórico. Marx, Engels e Gramsci, guardadas as particularidades de cada abordagem educacional, influenciadas em grande medida pelo período histórico em que escreveram: os primeiros no século XIX, advento da industrialização e do modo de produção capitalista, por isso a contribuição lacunar e em caráter ensaísta. O segundo, já nas décadas de 20 e 30 do século XX, numa Europa em plena expansão, que logo adiante desembocaria nas experiências do fascismo e do nazismo alemão e seus desdobramentos. Gramsci estava nesse epicentro, no calor desses processos históricos. Como nos aponta Ferretti (2009) há em comum nas duas abordagens educacionais uma visão que não segue meramente elementos técnico-pedagógicos, mas sim eminentemente histórico-política, tendo como referência e horizonte a luta de classes na sociedade capitalista.

### **1.1. A educação em Marx e Engels**

Marx e Engels não pensaram ou dedicaram uma obra específica à educação, no entanto, impossível dizer que eles não refletiram sobre o assunto em suas teorias. Aliás, uma grande injustiça, ou mesmo falta de conhecimento mais aprofundando, que se faz à obra marxiana é reduzi-la ao determinismo econômico. Antunes (2009), concebe que, na obra marxiana a

---

<sup>2</sup> É fato que Marx não escreveu ou elaborou teorias especificamente para o terreno educacional, todavia o assunto não foi ignorado pelo autor, que deixa elementos teóricos, visto que a totalidade da vida social abarca a educação.

categoria da totalidade é essencial, pois abarca toda a complexidade social: o econômico, o político, ideológico etc. Marx articula objetividade e subjetividade. Portanto, quando Marx se refere a modo de produção, ele não está falando apenas de relações materiais, mas também da reprodução da vida em sua amplitude, as determinantes são determinadas. Claramente sua determinação final está no mundo material, mais precisamente na economia política; essa é ciência criada por Marx.

A proposição da correlação ensino-trabalho já aparecerá no **Manifesto Comunista** de Marx e Engels. De acordo com Ferreti (2009, p. 112), “[...] a união entre ensino e trabalho reaparecerá no texto de Marx e Engels do Manifesto do Partido Comunista, a par da proposição da educação pública e gratuita e da abolição do trabalho infantil nas fábricas, nas condições até então praticadas”. A situação das crianças submetidas às extenuantes cargas de trabalho na nova sociedade industrial que surgia, era um fato que sensibilizava Marx, revelando seu humanismo.

Diante da escassez e dos registros esparsos sobre a educação no pensamento de Marx e Engels, ainda que esses tenham grande importância, trabalharemos com algumas dessas passagens que evidenciam as principais inquietações dos autores em relação à temática do ensino. A alienação do trabalhador no processo de produção frente à divisão de trabalho capitalista; o papel da escola burguesa na preparação desse profissional autômato; a necessidade de um ensino desvinculado da Igreja e da ideologia do Estado; a necessária articulação entre ensino e trabalho, compreendem essas apropriações na obra marxiana.

O principal pilar da educação nos moldes marxistas é a relação do ensino com trabalho, dotando de sentido a educação numa construção pedagógica que integra trabalho manual e intelectual. O trabalho é atividade vital dos seres humanos em todas as sociedades e civilizações, dele resultam as outras formas de ser e existir; atividade a partir da qual o homem faz a manutenção de sua vida, criando todos os elementos necessários à sua sobrevivência.

Na ação laboral, o homem cria o mundo material, visando suprir não apenas a sua subsistência, mas o seu bem-estar, seu universo simbólico, sua cultura, todo um universo subjetivo que está indelevelmente atrelado à produção material. Nessa relação, o homem deveria realizar-se, pois o trabalho é um canal para o desenvolvimento de suas aptidões e talentos, sua satisfação. Trata-se, porém, do trabalho dotado de significado criativo e humanizante, não do trabalho estranhado, alienante, que embrutece e mutila o trabalhador, física e psicologicamente. É esta dimensão profunda e ontológica do trabalho que interessa a Marx e Engels.

Nessa perspectiva de um trabalho numa concepção integrada e humanizadora, Engels tece uma crítica contundente à situação de exploração da classe trabalhadora, especialmente na



Inglaterra, país que foi um dos nascedouros da sociedade industrial. A divisão social do trabalho industrial, que minou todo o talento e potencial dos antigos trabalhadores artesãos em suas oficinas, é um dos pontos fundamentais dessas críticas, visto a fragmentação do trabalhador em uma linha produtiva que é estranha ao homem. Reside aí o sistema arterial do novo projeto industrial.

A divisão do trabalho, que faz de um camponês, de outro um sapateiro, de um terceiro um trabalhador e de um quarto um especulador da bolsa, está a partir de agora minada pelo desenvolvimento das máquinas e desaparecerá completamente. Para se educar, os jovens poderão recorrer rapidamente todo o sistema produtivo a fim de que possam passar sucessivamente pelos diversos ramos da produção—segundo as diversas necessidades sociais e suas próprias inclinações. Por essa via, a educação os libertará do caráter unilateral que imprime a cada indivíduo a atual divisão do trabalho. Desta forma, a sociedade organizada, segundo o modo comunista dará a seus membros oportunidade para desenvolverem tanto os seus sentidos quanto as suas aptidões (ENGELS, 2016, p. 37).

Nota-se que a crítica é sempre acompanhada da proposição da construção de um novo homem e de uma nova sociedade, a sociedade comunista, onde o proletariado poderia forjar sua história, caminhando no sentido da emancipação do homem.

A escola burguesa, instituição que seria universalizada, não por uma benesse dos capitalistas, mas por interesses em formar sujeitos minimamente preparados para operarem as máquinas, com noções mínimas de leitura, cálculo e raciocínio básico. Sobretudo, a disciplina que a escola impunha, além da inculcação do modo de sociabilidade burguês. Portanto, a luta dos trabalhadores em torno da educação para seus filhos, entre outros, era outro alvo da crítica contumaz da dupla revolucionária. Como assinala Marx,

Não desejamos destacar a absurda contradição segundo o qual a indústria moderna substitui o trabalho complexo pelo simples, o qual não necessita de nenhuma formação, não queremos assinalar que colocou, cada vez mais, crianças atrás das máquinas, convertendo-as em fonte de benefícios, tanto para a burguesia como para seus pais. O sistema manufatureiro leva ao fracasso a legislação escolar, como acontece na Prússia. Não desejamos assinalar, finalmente, que a formação intelectual, no caso do operário possui-la, não teria influência direta sobre o salário, que a instrução geralmente depende do nível de condições de vida, e que o burguês entende por educação moral a memorização de princípios burgueses, e que no fim das contas a burguesia não tem os meios, nem vontade de oferecer ao povo uma verdadeira educação (MARX, 2016, p. 42).

Percebemos que, já no início da sociedade capitalista, Marx denunciava que não é da burguesia que virá um projeto que interessa à classe trabalhadora, ao contrário, toda a proposição educacional vinda dos setores privados (incluímos aqui a educação oriunda do

Estado como comitê gestor dos interesses burgueses) visa seus interesses e são permeados ideologicamente pela lógica do capital. Aqui notamos a vivacidade do pensamento de Marx e Engels no século XXI, visto que presenciamos atualmente, e cada vez mais, os tentáculos dos interesses privados nas discussões educacionais, e toda a disputa dos recursos educacionais pelos setores privados, além de sua influência (agências e organismos multilaterais, bancos, institutos) na formulação de agenda das políticas públicas.

Retomando as considerações de Marx e Engels, essa lógica do trabalho industrial precarizado aliada a uma educação totalmente comprometida com uma formação exígua e com vistas ao maquinário, gera a mutilação do trabalhador:

Deforma-se o trabalhador monstruosamente, levando-o artificialmente a desenvolver uma habilidade parcial à custa da repressão de um mundo de instintos e capacidades produtivas, lembrando aquela prática das religiões platinas onde se mata o animal apenas para tirar-lhe a pele ou sebo. Não só o trabalho é dividido e suas diferentes frações distribuídas entre os indivíduos, mas o próprio indivíduo é mutilado e transformado no aparelho automático de um trabalho parcial, tornando-se, assim, realidade a fábula absurda de Menenius Agrippa que representa um ser humano como simples fragmento de seu corpo (MARX; ENGELS, 2016, p. 76).

Mutilação que, como vimos, não é apenas física, mas também psicológica, moral. Duas dimensões que se combinam nesse processo de violência contra os trabalhadores, primeiramente as extenuantes cargas laborais, que em muitos casos compreendiam 16 horas de trabalho. As péssimas condições de salubridade, como iluminação, ventilação, segurança, tempo escasso para alimentação e descanso são exemplares. Aliado a esse fator, o trabalho repetitivo, alienado, estranhado, também representava o definhamento moral e físico desses operários(as). Não sem razão, a expectativa de vida era de 35 a 40 anos diante do massacre da nova rotina de trabalho com o advento da sociedade industrial (QUINTANEIRO; OLIVEIRA, 2002).

Para Marx e Engels, o camponês de outrora, retirado, quando não expulso da terra em que vivia, onde detinha a propriedade de suas ferramentas e o controle de todo o processo de trabalho, foi lançado ao violento sistema fabril do século XVIII. A voracidade da divisão social do trabalho, vital para a dinâmica veloz da produção industrial, fraciona o trabalhador, impedindo o desenvolvimento de seu intelecto, tornando-o um autômato.

As forças intelectuais da produção só se desenvolvem num sentido, por ficarem inibidas em relação a tudo que não se enquadre em sua unilateralidade. A divisão manufatureira do trabalho opõe-lhes as forças intelectuais do processo material de produção como propriedade de outrem e como poder que os domina (MARX, 2016, p. 77).

Por esta característica corrosiva da lógica da produção capitalista, Marx e Engels, mesmo com pouco acenos feitos especificamente à área, notam que só é possível uma educação politécnica, omnilateral, em uma sociedade comunista. Apenas neste tipo de sociedade, que preza pela liberdade e concebe o trabalho como satisfação do homem, é que o sujeito poderia desenvolver-se integralmente como ser humano.

“A ignorância é mãe da indústria” (MARX; ENGELS, 2016, p. 78), bradaram! Em contraponto a este modelo, pensavam a formação integral do homem, concebendo os seres humanos como seres plurais, que deviam relacionar-se com a integralidade do que foi construído historicamente, não com fragmentos, sendo tal realidade multifacetada, síntese de múltiplas determinações. O ser humano, em sua dimensão material, cria a dimensão imaterial, pois só a matéria, não o basta. Como bem professava no clássico **O Capital**, os humanos têm necessidades “do estômago e da fantasia”, e por isso a subjetividade, a arte, a cultura, a dedicação aos talentos fazem parte dessa riqueza que é a potência do humano quando desenvolvida (MARX, 1985).

Por isso, o homem deveria realizar-se no trabalho, servindo-se dessa prática e não sendo compartimentado, fracionado, mutilado, explorado e desumanizado nessa ação. A manutenção da vida tem de estar sintonizada ao sentido imaterial da existência. O trabalho, tarefa tão cara ao desenvolvimento da civilização, não deve brutalizar o homem, ao contrário, deve humanizá-lo: “Subdividir o homem é executá-lo, se merecer a pena de morte, e se não a merece, assassiná-lo. A subdivisão do trabalho é o assassinato de um povo” (MARX; ENGELS, 2016, p. 81).

Outra preocupação cara aos pensadores quando tratam da educação, é dissociá-la rigorosamente da religião e do Estado, duas instituições poderosamente ideológicas. Marx cita o exemplo da breve experiência da Comuna de Paris que, embora tenha sido uma experiência efêmera sem tempo de desenvolver-se, atentara-se para que a educação fosse laica, condição fundamental para o desenvolvimento de uma ciência livre. Na mesma linha, concebe que o ensino jamais deve ser monopolizado pelo Estado, ao passo que o comitê representante dos interesses da burguesia não poderia jamais ofertar uma educação emancipadora ao proletariado. Defendia, sim, que recursos fossem oriundos do Estado para financiamento da educação, mas essa deveria ficar a cargo dos docentes, que deveriam ter autonomia no processo pedagógico educacional. Como o trecho a seguir nos mostra:

Isso de “educação classe trabalhadora a cargo do Estado” é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as

matérias de ensino etc. e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disto, o que deve ser feito é subtrair a escola de toda influência por parte do governo e da Igreja (MARX, 2016, p. 91).

Por fim, em linha gerais, o pensamento educacional de Marx e Engels deve ser situado historicamente, como uma educação que foi pensada num contexto de expansão industrial do capitalismo que trazia nas esteiras (fabris e sociopolíticas) desse processo a universalização inédita do ensino (FERRETTI, 2009). É uma educação que tem como referência a perspectiva do materialismo histórico e a luta de classe.

Datar o pensamento de Marx, sem perder de vista as conexões com o cenário atual, é importante, não apenas para entendermos as bases de seu pensamento educacional, mas também para revelar que Marx e Engels eram, antes de tudo, humanistas!

É possível, obviamente, que haja ou não identificação com o pensamento e com o edifício teórico do marxismo, o que não se pode é negar o seu comprometimento com a dignidade humana. Essa característica norteadora evidencia-se na crítica contumaz à exploração do trabalho, à fragmentação e mutilação (física e moral) dos operários, ao trabalho infantil etc.<sup>3</sup>

Importante ponderar que Marx e Engels não negam as possibilidades do trabalho fabril. A maquinaria, a fábrica, os processos de produção não deveriam ser desprezados, ao contrário, esse aparato deveria ser aprimorado para maior tempo livre do proletariado, uma vez que esse tipo de construção humana é fruto dos saberes acumulados historicamente. Até mesmo porque essa atividade seria fundamental à formação politécnica do operariado na sociedade comunista. O que era objeto de intensa contraposição é a alienação e superexploração do trabalho. Aliás, educação tecnológica era pensada num esboço pedagógico marxista que compreendia além da formação técnica, a educação corporal, com ginástica e exercícios militares, e também educação mental (MARX, ENGELS, 2016).

Apesar da devida contextualização que atentamos inicialmente, o pensamento de Marx, por tratar do sistema capitalista, ainda vigente e de uma luta de classes em curso e cada vez mais tensionada no início do século XXI, permanece vivo, atualíssimo, inquietando-nos ante às novas dinâmicas e reestruturações produtivas. Como afirma Magalhães (2015, p. 132), “[...]”

---

<sup>3</sup> A sujeição das mulheres na estrutura burguesa, embora não tenha sido trazida nos exemplos supracitados, também está presente no pensamento de Engels. Não por acaso, ao analisarmos profundamente a estrutura histórica e sociológica da família dos primórdios até a sociedade burguesa, o teórico abomina essa instituição que não apenas explora, mas prostitui legalmente a mulher dentro do casamento. Além da mulher, a criança, seres mais vulneráveis naquela estrutura, eram instrumentos para capitalização financeira dos lares. A família burguesa, no crivo de Engels, era vista como uma violência formalizada, socialmente aceita, envolto em um falso véu de afetividade.

todos os problemas que ele aponta em sua época permanecem vivos na atualidade: exploração, alienação, sofrimento físico e mental causado pelo trabalho, divisão de classes etc.”. Desta feita, o materialismo histórico nos brinda também com a possibilidade de pensar as interfaces entre educação, trabalho e formação humana na atualidade. É um ideário pioneiro na busca por uma educação emancipatória para os seres humanos.

## 1.2 A concepção de escola unitária em Antônio Gramsci e a educação profissional

O intelectual italiano Antônio Gramsci (1891-1937) é um pensador indispensável para compreendermos o percurso e os debates da interface entre educação e trabalho no decorrer do século XX. Gramsci elabora o projeto da escola unitária, a escola única do trabalho que reverbera até hoje nos debates educacionais em todo o mundo. Não seria exagerado dizer que Gramsci dá continuidade ao projeto educacional marxista, que foi superficialmente esboçado por Marx e Engels e, no século seguinte, sistematizado pela intelectual italiano.

Desde então, as possibilidades dessa interseção entre trabalho e educação e todas as suas implicações políticas, econômicas, filosóficas, tem passagem obrigatória pelo pensamento de Gramsci. Tamanha a importância desse pensador, faremos um exercício de análise sobre as aproximações e distanciamentos da proposta dos Institutos Federais enquanto política pública, mas que se reivindica para si, segundo seus idealizadores, um projeto societário de emancipação dos filhos da classe trabalhadora.

Pontuamos que, de antemão, devemos considerar o pensamento gramsciano na sua historicidade, como respostas às demandas de um momento histórico específico e qualquer aproximação forçada, dado o deslocamento histórico, ou qualquer anacronismo devem ser rechaçados. Sobre essa problemática,

Gramsci é um pensador de excepcional interesse sua influência foi, sem dúvida, muito fecunda. Penso, entretanto, que não se deve buscar nele um elenco de respostas prontas para os problemas do tempo presente. Para ser corretamente avaliado, precisa ser situado historicamente, precisa ser compreendido no seu meio, na sua situação” (ENTREVISTA Luckács a Leandro Konder, 1969).

Contudo, mesmo com a necessária vigilância para não incorrer em um anacronismo estéril, a vivacidade e atualidade de seu pensamento, e, claro, dada a manutenção de uma educação dual, trazer o pensamento de Gramsci para a atualidade é salutar. Não por acaso, as concepções que embasaram a perspectiva da politecnia, da escola unitária são bandeiras

históricas dos educadores brasileiros que militam há décadas por uma escola verdadeiramente democrática; é um compromisso histórico vivo, ainda em construção e debate.

Paolo Nosella, pesquisador e educador ítalo-brasileiro, auxilia-nos num alerta inicial necessário a qualquer teórico que queira se debruçar sobre o pensamento de Gramsci: é impossível entender seu pensamento educacional sem lançar um olhar acurado para o turbilhão de eventos que o teórico vivenciou/participou na Itália do início do século XX. Em sua obra **A Escola de Gramsci** (2016), Nosella pontua que a dedicação de um livro inteiro ao pensamento do autor se fazia necessário no Brasil, compondo aliás um “acerto de contas” com a leitura fragmentária e vulgar de Gramsci realizada por muitos educadores brasileiros.

O autor tem propriedade inquestionável para fazer essa crítica, posto que nasceu na Itália, viveu 24 anos na península e só depois da vida adulta veio ao Brasil dedicar-se à área educacional. Tal experiência lhe permitiu estabelecer uma comparação com alto grau de credibilidade, não apenas na interpretação teórico-metodológica do pensamento gramsciano, mas também dos problemas técnicos que caracterizaram as obras de Gramsci no Brasil, tais como tradução que, segundo ele, sofreu distorções substanciais, o que gera dúvida se essas se dão pela qualidade dos tradutores, ou se há intencionalidade nas mesmas.

Não é possível compreender a complexidade teórica de Gramsci sem entender o local onde nasceu, a Turim onde viveu, berço de uma das maiores fábricas de automobilismo do mundo (FIAT), além de ter presenciado a eclosão da Primeira Guerra Mundial, a Revolução Russa, a organização da classe operária e a ascensão do fascismo, que lhe rendeu o cárcere e, por conseguinte, a degradação de sua saúde, que abreviou sua vida. Diante de tão plausível contextualização, lancemos um olhar sobre sua biografia por intermédio da obra de Nosella (2016).

Antônio Gramsci nasceu na Sardenha, ilha italiana no Mediterrâneo, em 1891. Apesar de ser um local de exuberantes belezas naturais, historicamente é uma região pobre, de base rural, esquecido pelo Estado italiano. Nosella compara a Sardenha com o Nordeste brasileiro, um local de atraso histórico, desassistido pelo poder central não acidentalmente, visto que abastece regiões mais prósperas com a exportação de força de trabalho<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Inclusive, Singer (2012), ao estudar os sentidos do lulismo e a importância da região Nordeste na ascensão desse projeto no Brasil recentemente, faz paralelo com as reflexões de Gramsci sobre a questão do *Mezzogiorno* (meio-dia, em português), denominação da região centro-sul da Itália, compreendendo os estados de Abruzzo, Molise, Puglia Campania, Basilicata, Calábria, Sicília, abarcando também a parte insular, a Sardenha. Na apropriação feita por Singer, Gramsci coloca a relação histórica de dependência combinada do Sul e da região insular italiana com o Norte, acordo feito entre os grupos empresariais do norte industrializado com os grandes proprietários rurais do Sul, pauperizado, mas importante nessa dinâmica de exploração histórica. A relação do caso italiano com o brasileiro, é uma importante chave de análise para entender os dois países e seus “nordestes”.

Assim, ter nascido em um local pobre e presenciar o esquecimento e a exploração da classe trabalhadora marcou sua subjetividade e caráter para sempre. A busca revolucionária que o perseguiria mais tarde em Turim, como jovem estudante, escritor e militante, guarda relação umbilical com sua trajetória particular.

Completado o ciclo da infância e juventude na bela e pobre Sardenha, Gramsci, aos 20 anos, deixa a ilha e parte para Turim em busca do estudo superior. A Turim urbana e industrializada, berço da mundialmente famosa *Fabbrica Italiana Automobili Torino (FIAT)*, ambiente de acalorados debates políticos, além da imersão no ambiente acadêmico, representaram grande entusiasmo para o jovem Gramsci. Após uma vida estática e pouco significativa na infância e juventude, Turim e o norte da Itália se descortinavam a um jovem irrequieto, com a fome intelectual que culminaria pouco tempo depois na sua incursão ativa na vida pública em meio a tantos acontecimentos vindouros importantes na Itália e no mundo.

O período pós-Primeira Guerra culminou na efervescência dos setores socialistas, representando grande agitação política para a classe operária. Nosella (2018) cita este como um dos maiores da história, referindo-se ao período de 1945 e 1968, na Itália de Gramsci e, apesar do país se situar entre o bloco “vencedor”, os soldados que sobreviveram voltaram esfarrapados: “[...] muitos deles mutilados, todos moralmente feridos e surdos às retóricas demonstrações de vitória” (NOSELLA, 2018, p. 70). O fato é que o saldo da guerra na Itália foi profundamente negativo e frustrante, 600 mil mortos, o que entre outras consequências, arrefeceu os anseios nacionalistas e aumentou a indignação da classe trabalhadora. Na União Soviética, a revolução comandada por Lênin seguia sendo construída, o que causava *frisson* na organização operária socialista no mundo, inclusive na ferida Itália, como discorre Nosella (2018):

A revolta e a indignação tomaram conta da Itália: greves, invasões de terra e manifestações de descontentamento constituíam o cenário social daqueles anos. As teses do Partido Socialista, concluía-se, eram verdadeiras. O mundo do trabalho traduzia para o mundo político o descontentamento individual: em junho de 1919, houve na Itália uma greve geral de solidariedade à revolução russa, e em novembro do mesmo ano, o Partido Socialista Italiano saiu das urnas enormemente fortalecido. Era agora o maior partido italiano (156 deputados) (NOSELLA, 2018, p. 70).

Adiante, Nosella observa que “[...] se 1919-20 ficará conhecido como ‘biênio vermelho’, caracterizado pelas exuberantes manifestações políticas de forças comunistas e socialistas, o biênio 1921-1922 ficará conhecido como o ‘terror branco’, o fascismo” (NOSELLA, 2016, p. 89). Contrapondo-se à efervescência socialista, movimentos ultranacionalistas surgiam e tinham certo apoio do governo, dado o apelo da unidade nacional e a ameaça da

internacionalização que propunham as tendências socialistas, comunistas, internacionalistas. Nosella aponta que o movimento fascista crescia com muita violência, expulsando imigrantes, como os eslovenos na região de Trieste. Somado a isso, a crise econômica na Itália deixou amplos setores das camadas médias descontentes, a classe trabalhadora polarizada com os grandes industriais. Assim, a insatisfação com todo esse cenário, a ameaça da revolução socialista que ocorrera na Rússia, aliado a um arsenal de insatisfações, culminou gradativamente no ideário fascista, que foi ganhando adesão e capilaridade nesses estratos médios.

Nesse cenário de crise social e de novos paradigmas em que vivia a Itália e o mundo, Gramsci articulava, a partir da polêmica entre comunistas e socialistas, as possibilidades de uma frente única para combater o nacionalismo que emergia de maneira célere. A essência de sua contribuição para o pensamento socialista se deu ao conceber que em países onde o capitalismo já se encontrava aprimorado era improvável uma revolução que mudasse a estrutura econômica de forma abrupta, estanque, sem necessária preparação da alma desse projeto.

Em outras palavras, a concepção de uma revolução que se faria em termos objetivos e subjetivos, que deveria ganhar corações e mentes em vista da transformação nas formas de conceber o mundo, a cultura, a arte e a educação, apenas esse movimento forjaria a unidade necessária para a tomada do poder e a possibilidade de uma outra economia. Em uma Itália fragmentada, com histórico de unificação tardia – não nos esqueçamos que o *Risorgimento*, a unificação italiana, deu-se apenas no século XIX, mais precisamente em 1870, ou seja, no século anterior, com um afastamento histórico apenas de décadas, os ventos revolucionários eram possíveis para o intelectual. Aliás, a Itália e sua unidade social era uma aspiração de renomados intelectuais, em que Maquiavel era o mais expressivo, que em seus escritos dedicados em forma de conselhos ao rei, visava a coesão da fraturada Itália em tantos reinos que guerreavam entre si, cada qual com seu dialeto, cultura, formas de conceber o mundo<sup>5</sup>. Não por acaso, Gramsci estabeleceu grandes diálogos com Maquiavel em suas obras.

Conectando esses exemplos à formação do edifício teórico gramsciano, o mesmo concebia que essa realidade tão multifacetada e difusa, forjada historicamente por tantos

---

<sup>5</sup> Nessa particularidade, em nosso contato com a cultura italiana durante a realização do estágio sanduíche para a elaboração desta tese, observamos no cotidiano as nuances e complexidades da formação sociocultural e territorial da Itália, que até hoje guarda resquícios. Um exemplo era as disputas travadas entre as cidades italianas, em permanente estado de guerra na era medieval. A própria cidade onde fizemos o estágio, Perugia, por exemplo, travou batalhas contundentes com sua vizinha, Assis. Uma curiosidade é Francisco de Assis, personagem aclamado como santo pela igreja católica, quando jovem, batalhou contra os exércitos peruginos defendendo sua cidade, sendo inclusive encarcerado na cidade inimiga antes de sua conversão ao catolicismo. Cada cidade se entendia como um país (*paesino*) e reivindicava sua soberania administrativa e política por meio dessas batalhas. O ideal de um país unificado, da república italiana, só viria muito tempo depois.



movimentos culturais e políticos, crivou no povo italiano a heterogeneidade, uma identidade complexa e difusa. Ademais, o contraste um sul pauperizado, o chamado *mezzogiorno*, predominantemente rural, muito diferente de um norte industrializado e pujante, sintonizado cultural e politicamente com o restante da Europa davam o tom dessa colcha de retalhos que era o país. A chamada **Questão Meridional** era uma das preocupações prioritárias de Gramsci<sup>6</sup>.

Aqui reside, talvez, a maior contribuição do pensamento de Gramsci ao marxismo, que, obviamente, não se trata de um confronto com a ciência da história, mas sim uma mudança no leme, mantendo a rota final. Uma questão de método: a guerra de posições, na qual a luta pela hegemonia cultural seria importante para alçar a transformação econômica que a revolução traria, como o próprio autor assevera: “[...] toda revolução foi precedida por um intenso e continuado trabalho de crítica, de penetração cultural” (GRAMSCI, 2017, p. 12). Para a efetivação molecular desse projeto, a educação, o projeto unitário tem importância basilar, trabalhando os corações e mentes de milhares de italianos empobrecidos e com parca escolarização nos rincões da península italiana.

A formação para a cultura era, portanto, um fio condutor do projeto revolucionário proposto pelo intelectual italiano. Não por acaso, Nosella usa o termo que Gramsci utilizava para se definir: “construtor” dessa nova sociedade que deveria ser gestada por um trabalho meticuloso de formação de quadros e células da classe trabalhadora, dos camponeses, mas também dos intelectuais, funcionários públicos, da cultura, da educação. “Destruir” era uma palavra sob a qual tinha cuidado, visto que o próprio trabalho industrial era um pressuposto pedagógico do projeto unitário. Estava, assim, amparado em um projeto revolucionário, mas não irresponsável, amador, meramente idealista ou sem bases estratégicas e conteúdo político e cultural denso, com a intencionalidade de “encaixar as dispersas peças da nação italiana” (NOSELLA, 2016, p. 96). Interessava a Gramsci, portanto, a emancipação espiritual da classe trabalhadora, tendo como síntese a vinculação política e ideológica do operariado com o campesinato. Sem essa formação prévia seria impossível pensar a emancipação econômica e classista dos trabalhadores.

Como é possível perceber, a formação de intelectuais e quadros para um processo dirigente da classe trabalhadora era a espinha dorsal do pensamento de Gramsci. A obra **Os intelectuais e a organização da cultura** é emblemática nesse sentido, visto que analisa a história e os modos de produção, observando os mecanismos que cada grupo social utiliza na formação de seus quadros intelectuais.

---

<sup>6</sup> Cf. nota 22, p. 95.

Gramsci (1982) faz uma digressão histórica para demonstrar a importância desses quadros para a efetivação de um projeto societário e/ou bloco histórico. O feudalismo tinha seus técnicos: os militares, a formação intelectual competia ao clero, e os camponeses não chegaram a forjar seus intelectuais. Os intelectuais ligados às classes sociais fundamentais, em dado momento histórico, eram chamados de intelectuais orgânicos. Cada classe/fração de classe social possui os seus intelectuais.

Além disso, a concepção de intelectual na acepção gramsciana difere da que comumente ouvimos falar, ao passo que, para ele, todo homem é um intelectual, pois reflete e opera intencionalmente a sua realidade, transformando-a:

Quando se distingue entre intelectuais e não-intelectuais, faz-se referência, na realidade, tão-somente à imediata função social da categoria profissional dos intelectuais, isto é, leva-se em conta a direção sobre a qual incide o peso maior da atividade profissional específica, se na elaboração intelectual ou se no esforço muscular-nervoso. Isto significa que, se se pode falar de intelectuais, é impossível falar de não-intelectuais, porque não existem não-intelectuais. Mas a própria relação entre o esforço de elaboração intelectual-cerebral e o esforço muscular-nervoso não é sempre igual; por isso, existem graus diversos de atividade específica intelectual. Não existe atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homofaber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar" (GRAMSCI, 1982, p. 6).

Os intelectuais teriam a função de ordenar organicamente o bloco histórico, conjugando estrutura e superestrutura, ou seja, a dimensão material, as relações de produção e a dimensão ideológica que sustenta esse edifício. Destarte, "[...] os intelectuais são os 'comissários' do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político" (GRAMSCI, 1982, p. 11), cabendo a eles a função de articularem o consenso das massas em torno de um projeto societário.

Gramsci pensava a escola como um local estratégico e de potência para atuação destes intelectuais. A escola como instituição com capacidade de "descortinar do mundo", deveria construir um projeto unitário, de formação para a cultura, com saberes desinteressados, desvinculada de um modelo escolástica, enciclopédico. Esse conceito, que também era norteador, o da educação 'desinteressada', não deve ser entendida em seu sentido pejorativo, como desestímulo, ao contrário, deveria ser pensada como um espaço que não visa uma formação imediatista, desumanizada. A experiência individual do trabalhador deve ser sempre

um ponto de partida para os estudos, essa experiência imediata deve levá-lo à compreensão de teorias e conceitos mais amplos. Da realidade, pois essa é síntese de múltiplas determinações.

A escola, então, assume um papel muito importante no projeto unitário de Gramsci, pois é o espaço onde se formam os intelectuais, e esses são os produtores e reprodutores de ideias basilares para a construção das novas bases sociais que almeja. Daí a conceituação e os vários momentos de sua obra nos quais escreve sobre os intelectuais orgânicos, bem como a importância desses sujeitos como vetores para a busca da hegemonia, qual seja, o projeto unitário dos proletários no poder. Como a clássica citação sobre a importância de formação de dirigentes elucidada,

O proletariado necessita de uma escola desinteressada. Uma escola que possa oferecer ao menino a possibilidade de formar-se, de tornar-se um homem, de adquirir aqueles critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Em suma, uma escola humanista, como entendiam os antigos e, mais recentemente, os homens do renascimento. Uma escola que não hipoteque o futuro do menino e venha constringer sua vontade, sua inteligência, sua consciência de formação...A escola profissional não deve se transformar numa incubadora de pequenos monstros aridamente instituídos para um ofício, sem ideias gerais, sem alma, contando apenas com o olho infalível e mão firme (GRAMSCI, 2017, p. 20).

Nos **Cadernos do Cárcere**, que Gramsci escreveu nos anos em que ficou preso pelo governo fascista, tratou da educação, no célebre caderno dedicado à temática – Caderno 12 – que compreende a escola de forma ampla, como um verdadeiro espaço de formação de intelectuais. Interessava a Gramsci o entendimento da formação desses intelectuais, os chamados orgânicos, já mencionados, bem como aqueles que denomina de tradicionais. Definia os intelectuais como os teóricos de uma determinada estrutura social. Concebe que todos os intelectuais tradicionais foram formados pela escola ‘interessada’ que a modernidade trouxe. De forma molecular, essa escola introduziu valores, visões de mundo, métodos. O projeto de Gramsci era contrapor-se a esse modelo, criando a escola unitária, essa sim, desinteressada, tendo o trabalho como princípio educativo, formando seus próprios intelectuais e dirigentes que, gradativamente, inculcando uma nova cultura, poderiam alcançar a sociedade unitária, alcançando o proletariado ao poder.

Nosella (2016) pontua que, no esforço de entendimento do projeto educacional gramsciano, é imperioso não perder de vista que, ao pensar a escola desinteressada para a formação de dirigentes forjados no proletariado e nas bases sociais a ele aliadas, não fazia oposição à modernização industrial, aliás essa seria a ferramenta essencial para o projeto unitário. Gramsci sabia que o advento da indústria foi/é uma etapa necessário ao desenvolvimento humano, o modelo humanístico anterior ao capitalismo seria anacrônico para

os tempos modernos. Isso não significa em hipótese alguma que vislumbrava o tecnicismo interessado, caro ao capital, mas sim uma educação que paute o trabalho em sua dimensão ontológica, uma educação vinculada ao trabalho, à filosofia da *práxis*.

A bem da verdade, intencionava integrar os princípios da escola tradicional (pré-capitalista) de formação geral, ao mesmo tempo superando-os com os princípios da escola moderna, extraíndo os pontos positivos de cada projeto educacional, extirpando por sua vez os elementos nocivos à formação emancipada dos trabalhadores:

A questão é complexa, mas Gramsci não está disposto a jogar fora a essência metodológica da escola humanística tradicional que é justamente o seu caráter de formação desinteressada. Tampouco está disposto a desperdiçar o espírito efficientista e técnico da escola técnico-profissional. Encaminha, portanto, a solução da crise na direção da unitariedade ou integração da cultura (NOSELLA, 2016, p. 179).

Portanto, Gramsci concebia um projeto de mudança capilar, gradual, sem vanguardismos apressados e passos em falso. Era necessário, em seu projeto, criar o espírito de uma sociedade a ser construída meticulosamente, para aí sim, posteriormente, gerar uma sociedade unitária, dirigida pelo proletariado.

### **1.3 O pensamento educacional marxista e a escola unitária em diálogo com o ensino médio integrado: a nova institucionalidade da EPT e relação com os conceitos de politecnia, omnilateralidade e a "escola unitária" em Gramsci - aproximações e distanciamentos**

O pensamento de Marx, Engels e Gramsci em torno da educação apresentados acima nos propicia reflexões profícuas para pensarmos a Educação Profissional e Tecnológica e, no caso específico, o ensino médio integrado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Essa etapa formativa é prioritária no projeto dos IFs, pois 50% das vagas são destinadas ao ensino médio técnico, ou médio integrado, como se classifica no interior da instituição. Segundo Pacheco, o foco dos IFs nasce e deve estar comprometido com os jovens brasileiros:

Por isso que o ensino médio integrado é uma espinha dorsal do instituto, pois não cabe ao Estado formar a mão-de-obra, cabe formar o cidadão, mas é óbvio que em uma sociedade industrial, ou pós-industrial, a formação profissional é indispensável. Não vamos também ser poetas ao achar que não deve existir educação profissional. Agora, essa formação tem que dar a liberdade do sujeito decidir se quer ser um torneiro mecânico, um poeta, um filósofo.

Sempre gosto de citar o exemplo do Saramago, que é maior expressão da língua portuguesa. O Saramago teve sua formação no Colégio Técnico de Lisboa, curso de Desenho Industrial. Ele tem um livro chamado “As Pequenas Memórias”, (SARAMAGO, 2006) em que transcreve o currículo cursado, português, francês, sociologia, filosofia, ética etc. Se o Saramago não tivesse essa formação integral, ele jamais seria o Saramago, pois não basta ter talento, tem de haver um lugar para despertar esses talentos. A humanidade perdeu um desenhista industrial e ganhou um Saramago. Então, o papel do Estado é dar essas condições, ele pode ser até optar por ser um desenhista industrial, mas não cabe ao Estado treinar ele para determinada função (PACHECO, 2021, p. 9).

Pacheco ressalta em várias ocasiões, inclusive na entrevista concedida a este pesquisador, que o ensino médio técnico possibilita uma experiência formativa muito enriquecedora ao educando. Reforça essa argumentação com o caso do notável escritor português José Saramago, que teve em seu trajeto escolar a passagem pelo Colégio Técnico de Lisboa, cursando desenho industrial. Sinaliza que essa formação ampla, que vincula trabalho manual e intelectual, gera muitas possibilidades criativas ao indivíduo.

Todavia, não é de qualquer ensino médio que se aciona quando se reporta à sua integração com a formação geral do ensino médio. Há toda uma discussão teórica e uma perspectiva que o embasa.

No Brasil, há décadas, existe um grupo de intelectuais e educadores, como Ramos, Frigotto e Ciavatta (2004), Kuenzer (2007), Nosella (2015), que lutam e empreendem pesquisas sobre o ensino médio unitário, com inspiração nos pressupostos do filósofo Antonio Gramsci sobre a escola unitária. Já que mesmo à época, segundo Ramos (2003), o pensador falava em um ensino com “[...] uma categoria educação tecnológica... é própria da educação que toma a tecnologia como produto do trabalho humano que transforma a natureza com vistas em objetivos coletivos” (RAMOS, 2003, p. 5). Para Gramsci, a missão da educação era prover uma ‘consciência superior’ à classe trabalhadora, para que assim entendessem seu papel histórico frente ao processo dirigente que deveriam conduzir.

Em exposição sobre a educação profissional e tecnológica e os sentidos do trabalho como princípio educativo, a professora Marise Ramos<sup>7</sup> sublinha que conceber o trabalho como norteador de um projeto educacional é fundamental na estrutura curricular de um ensino médio integrado. Segundo ela, quando há de fato uma integração entre os saberes, inclui-se aí a formação geral com a técnica, há a apropriação da realidade em toda sua complexidade. É

---

<sup>7</sup> Palestra on-line no canal do *YouTube* com o título: **A educação profissional nos Institutos Federais de Educação**, realizado pelo IFMS (Instituto Federal de Mato Grosso do Sul) no dia 5 de agosto de 2020. (RAMOS, 2020).

impossível ver a realidade apenas sob um enfoque, dado que ela é multifacetada; assim também é a complexidade do trabalho humano que nos trouxe até aqui.

O trabalho enquanto atividade humana, seja ele qual for, possui uma dimensão intelectual e física, a formação integrada nos permite essa conexão, que é própria do mundo do trabalho. Se a realidade é complexa e não está dada, o conhecimento sobre essa realidade também não pode ser compartimentado, fechado em áreas que não dialogam entre si. Se cada professor e estudante olhar o mundo apenas pela janela da sua disciplina, reproduziremos aquela fragmentação e “mutilação” intelectual que Marx condenava no processo fabril. O homem que produz, que executa o trabalho, não pode estar apartado do homem que pensa o processo da produção, como bem enfatizava Gramsci.

Ainda segundo Ramos (2020), “[...] caráter teleológico da intervenção humana sobre o meio material difere o homem do animal, uma vez que este último não distingue a sua atividade vital de si mesmo, enquanto o homem faz da sua atividade vital um objeto de sua vontade”. O trabalho como princípio educativo, deve ser apropriado em sua dimensão ontológica e histórica, pois é a práxis humana que, em relação com os outros homens e com a natureza, produz sua existência. Esse trabalho é dotado de uma historicidade, pois na sociedade capitalista assume o formato assalariado, pautado na venda da força de trabalho para a produção material da existência. Portanto, esse trabalho como princípio educativo pensado para o ensino médio, deve ser apropriado no seu sentido lato, e não na mera empregabilidade. Destarte, não deve haver concorrência entre ensino integral, propedêutico com o profissional/técnico, posto que são indissociáveis:

Na organização do ensino médio, superando-se a disputa com a educação profissional, mas integrando-se seus objetivos e métodos em um projeto unitário, assim como o trabalho configura-se como princípio educativo, nele condensando as concepções de ciência e cultura, ele também se constitui como contexto, que justifica a formação específica para atividades diretamente produtivas. O mesmo se pode dizer da ciência e da cultura. Além de princípios, esses também podem se constituir como contextos, configurando-se atividades propriamente científicas e propriamente culturais (RAMOS, 2003, p. 10)

Por isso, segundo Ramos (2020), a defesa do ensino médio integrado deve ser uma agenda prioritária dos Institutos Federais, pois essa área de ensino, quando bem conduzida e amparada por uma perspectiva teórica emancipatória, apropria-se da história do conhecimento que a humanidade produziu frente aos desafios atuais. O trabalho como princípio educativo, que Gramsci defendia, com base no pensamento que ensina Marx e Engels, pensa o mundo a partir do trabalho, atividade que constitui a existência; e o ser humano como parte integrante

desse processo deve conhecer o mundo, a sua realidade material, para transformá-lo. O ser humano não é um ser de adaptação como os animais, mas sim um ser de transformação, em interação com o seu meio, é um ser que forja sua história, e por isso é um ser dialético, um ser de ação, da *práxis*. A educação, especialmente a profissional e tecnológica deve, portanto, focar essa dimensão ontológica do trabalho, dimensão unilateral que é própria da história dos seres humanos em suas múltiplas determinações.

Nosella (2015), referindo-se ao ensino médio, observa a etapa de ensino comumente é considerada secundária, pouco priorizada. A ele, um projeto de sociedade e de nação não pode ser pensado fora de um planejamento para essa etapa de ensino: “o ensino médio é a fase escolar estratégica do sistema escolar e do processo de democratização e modernização de uma nação (NOSELLA, 2015, p. 123). Sublinha, ainda, que, a própria acepção da semântica que relacionada a um ensino “médio”, denota uma vulgarização dessa fase de ensino: “a palavra ‘média’, em si, é conceitualmente vazia, mero reflexo dos termos extremos que intermedia. Conota até pobreza conceitual, mediocridade (NOSELLA, 2015, p. 125). Advoga ainda o quão equivocado é pensar essa fase de ensino como mera transição entre educação básica e superior, uma vez que o ensino médio opera como uma etapa “sem identidade” no terreno educacional, não podemos concebê-lo como essa travessia silenciosa.

Segundo Ramos (2020), o processo de aviltamento do ensino médio está um curso no Brasil há algumas décadas. Desde a década de 1990, com a aceleração da agenda neoliberal no país, essa etapa começa a entrar no radar do debate educacional e da elaboração das políticas. Inicia-se todo um receituário forjado pelos organismos multilaterais da educação como um processo para se “formar para a vida”. Duarte (2001) sinaliza a profusão do discurso das competências e das pedagogias do “aprender a aprender”, entre outros modismos pedagógicos, tanto na educação fundamental, como também no ensino médio.

Duarte assevera que a onda das metodologias ativas são trazidas pela recrudescimento dos ideais de inspiração construtivistas. Nessa toada, professor e estudante têm seus papéis ressignificados, sendo o professor convocado a ser um mediador do processo de aprendizagem, assumindo um papel secundário de facilitador, enquanto o estudante é colocado como sujeito que deve desenvolver suas competências de maneira autônoma, com bases em seus interesses imediatos. Almeja-se a formação de sujeitos “polivalentes”.

Para Duarte (2001), há uma relação direta entre as pedagogias do aprender a aprender e o discurso da sociedade do conhecimento. Esse léxico invoca a sociabilidade neoliberal, que influencia sobremaneira as políticas educacionais. O Relatório Jacques Delors, em 1998, da

Unesco (DELORS, 1998), influenciou sobremaneira a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) feitos pelo MEC, durante o período do governo FHC:

O primeiro posicionamento pode ser assim formulado: são mais desejáveis as aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo, nas quais está ausente a transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências. O construtivista espanhol César Coll é um dos autores que explicitam esse princípio. Esse autor chega mesmo a apresentar o “aprender a aprender” como a finalidade última da educação numa perspectiva construtivista: Numa perspectiva construtivista, a finalidade última da intervenção pedagógica é contribuir para que o aluno desenvolva a capacidade de realizar aprendizagens significativas por si mesmo numa ampla gama de situações e circunstâncias, que o aluno “aprenda a aprender” (Coll, 1994, p. 136). Nessa perspectiva, aprender sozinho contribuiria para o aumento da autonomia do indivíduo, enquanto aprender como resultado de um processo de transmissão por outra pessoa seria algo que não produziria a autonomia e, ao contrário, muitas vezes até seria um obstáculo para a mesma (DUARTE, 2001, p. 36).

Notamos, neste processo, que a escola está abandonando a formação teórica, secundarizando a formação intelectual com base nos conhecimentos historicamente construídos pela humanidade, entregando o conhecimento esfacelado com o verniz retórico do “aprender a aprender”.

Nesta dinâmica, a educação expressa toda uma sociabilidade pós-moderna. Galuch e Sforni (2011) apontam como as políticas educacionais e práticas pedagógicas são influenciadas pela sociedade de mercado e pela globalização, especialmente na década de 1990. Nessa lógica, há todo um receituário léxico em torno das competências, atitudes, valores que esse novo modelo impõe. Esse corolário de competências tem relação íntima com a sociabilidade neoliberal pós-moderna no sentido da formação de sujeitos flexíveis, consumidores, sujeitos instados à competitividade. Além da estética pós-moderna celebrar “[...] a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais” (GALUCH, SFORNI, 2011, p. 58). Segundo as autoras, esse cenário influenciou sobremaneira a elaboração das políticas educacionais no Brasil, principalmente na década de 1990, época de criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) etc.

Nas décadas seguintes, mesmo sem romper com a lógica neoliberal, tivemos um coágulo histórico mais progressista e alvissareiro com os governos Lula e Dilma, que empreenderam políticas mais voltadas para uma perspectiva social, ainda que com as ambivalências, permanências e rupturas, ora já apontadas pelo período conhecido como lulismo (SINGER, 2012; OLIVEIRA, 2009). Contudo, após esse breve período de experiência da centro esquerda no poder, desde 2016, quando há a eclosão do golpe parlamentar-jurídico-civil e midiático que



culminou na destituição da presidenta Dilma Rousseff, primeira mulher legitimamente eleita na história do Brasil, presenciamos uma grande ofensiva do capital em nosso país. Ramos (2019) identifica o início de um estado de exceção a partir de 2016, condição que colimou na posse do então presidente Michel Temer, que empreendeu com celeridade em seu mandato provisório de dois anos, todas as reformas que o capital financeiro, patrocinador do golpe, exigia.

Ramos (2019) ainda pontua que todo o arsenal de reformas, ou contrarreformas, visto que não partiram de anseios dos trabalhadores, como a Reforma do Ensino Médio, a Emenda Constitucional nº 95, a implementação da nova Base Nacional Curricular, e a nova Diretriz Curricular do Ensino Médio trazida a fórceps pela reforma deflagram este estado de exceção, que é sintoma manifesto da crise estrutural do sistema capitalista, que em sua ofensiva, avilta os direitos sociais conquistados nas últimas décadas:

Do meu ponto de vista em análises sobre o movimento atual de contrarreformas no Brasil contemporâneo, a tese que defendo é que neste país, o “estado de exceção” contém características da “ditadura comissária” e da “ditadura soberana”, a começar pela relação com a manutenção da ordem jurídica, já que ele é inscrito na suposta legalidade do *impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff formalizado pelo poder legislativo e legitimado pelo poder judiciário. Em segundo lugar, se, por um lado, a Constituição Federal de 1988 não foi formalmente suspensa, por outro, as emendas constitucionais ancoram-se em um diagnóstico de suposta crise e eminência do caos em nosso país, o que as justificaria. Ou seja, suspende-se temporariamente a constituição, supostamente para se preservar o direito. Sobrepõe-se à norma (o vigor da constituição), o poder de decisão do soberano, hoje, em nosso país, representado pela aliança simbiótica dos três poderes e desses com o grande capital (RAMOS, 2019, p. 4).

Como assevera Ramos (2019), toda essa conjuntura de exceção desvela-se sob a aparência da normalidade institucional. Age como uma ditadura, não das armas, como convencionalmente estamos adaptados a presenciar no decorrer da história, mas uma ditadura do mercado, que tem como seus agentes balizadores e principais sustentáculos, entidades empresariais, industriais e patronais, como a Federação da Indústria de São Paulo (FIESP), a Confederação Nacional da Indústria (CNI), além de amplos setores da mídia, também pactuada com interesses corporativos de seus anunciantes e/ou proprietários.

Todo esse processo traz suas características na nova conformação do ensino médio que, mais uma vez, assume um projeto dual e tecnicista. A redução da carga horária da formação geral para 1.800 horas prevista pela lei, substituindo as 2.400 outrora regimentadas pela LDB, “[...] compromete o princípio de educação básica que sustenta o ensino médio como última

etapa deste nível da educação, o que fere os princípios que orientam o PNE, o direito do acesso à educação básica por toda a população e de diminuição da desigualdade” (RAMOS, 2019, p. 6).

Ao fim e ao cabo, o ensino médio retorna à travessia silenciosa e estratégia que nos apontou Nosella (2015), uma passagem importante e tão significativa não apenas à trajetória dos educandos, mas aos projetos de sociedade subjacentes. É nessa ameaçadora curva da história que estamos discutindo as bases do ensino médio integrado no interior dos IFs, analisando o perfil de seus egressos. Destarte, aliando teoria e práxis, um mantra do pensamento marxiano, não nos furtamos à análise teórica e científica desse itinerário egresso, sem deixar de lado a defesa de um projeto de ensino médio unitário como forma de transformar a vida de jovens da classe trabalhadora e tensionar a luta de classes no Brasil, tão explicitamente expressa no terreno educacional.

Feito o preâmbulo da macroestrutura que sustenta a educação na sociedade capitalista, bem como as aspirações e formulações teóricas contra-hegemônicas, que buscam uma educação emancipatória calcada nos princípios socialistas, a próxima seção focaliza o desenvolvimento da educação profissional no Brasil, especialmente após a sua institucionalização em 1909, período em que o país entra nos trilhos da modernização capitalista.

## **2 AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA NO BRASIL E OS PROJETOS DE SOCIEDADE AO LONGO DA HISTÓRIA: HISTORICIDADE E TOTALIDADE DA EPT**

Debruçar-se sobre a análise dos sentidos de uma política educacional, no caso aqui proposto, a dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, compreende uma tarefa investigativa multifacetada. Primeiramente, pelo fato de as políticas sociais serem contraditórias, visto que elas são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos da própria sociedade. Assim, não são estáticas, ou frutos de iniciativas abstratas, mas estrategicamente empregadas no decurso dos conflitos sociais (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002).

Dito de outra forma, é impossível ignorar as várias disputas de projetos educacionais, pedagógicos e políticos na implementação dos IFs enquanto política educacional em um momento histórico específico, datado, permeado de ambiguidades, ambivalências e contradições, como foi caracterizado o período do governo Lula. Ainda segundo Shiroma, Morais e Evangelista (2002, p. 9): “[...] compreender o sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em questão”. Posto que as políticas sociais, incluindo o terreno educacional, mesmo que às vezes travestidas de humanitárias e emancipatórias, expressam as contradições imanentes da sociedade de classes.

Não por acaso, a categoria da “contradição”, central para a ciência da história, nosso referencial teórico e guia investigativo, é uma palavra-chave para a análise da complexidade, das disputas em torno da missão institucional dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia. Também não por mero acidente histórico, a educação reedita seu papel de reprodutora, ou problematizadora das dinâmicas sociais vigentes, quando não, exercendo ao mesmo tempo esse papel. Nessa perspectiva, Frigotto (2007) assinala que

[...] um dos equívocos mais frequentes e recorrentes nas análises da educação no Brasil, em todos os seus níveis e modalidades, tem sido o de tratá-la em si mesma e não como constituída e constituinte de um projeto dentro de uma sociedade cindida em classes, frações de classes e grupos sociais desiguais (FRIGOTTO, 2007, p. 1131).

Em outras palavras, a educação profissional e tecnológica sempre teve um laço estreito com os setores produtivos. Em vários momentos da vida nacional essa característica de alinhamento da educação aos ditames do capital ficaram evidenciados. No terreno da EPT (Educação Profissional e Tecnológica) que foi institucionalizada em 1909, sob o então

presidente Nilo Peçanha, tal vínculo é notório (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012; RAMOS, 2014). Um duplo objetivo norteava a implementação, sendo o primeiro: sorver a força de trabalho necessária ao processo de industrialização brasileiro no início do século XX; e o segundo, equacionar a “questão social”, as agitações urbanas e tendências subversivas do operariado que, recebendo as influências dos movimentos sindicais europeus que começavam a organizar-se.

Tal fenômeno, como expressão da totalidade do sistema capitalista, não ocorre apenas no Brasil. A educação profissional e tecnológica, reiteradas vezes foi pensada como forma de sorver a questão social, um regulador e “higienizador social” do ambiente urbano para proteger a ordem e a propriedade privada. Na citação a seguir, John Locke, utilizado pelo filósofo marxista István Mészáros na obra **Educação para além do Capital** (2008), cita a destinação adequada aos filhos dos trabalhadores no mundo ainda pré-industrial:

Os filhos das pessoas trabalhadoras são um corriqueiro fardo para a paróquia, e normalmente são mantidas na ociosidade, de forma que geralmente também se perde o que se produziram para a população até completarem doze ou catorze anos de idade. Para esse problema, a solução mais eficaz que fomos capazes de conceber, e que portanto humildemente propomos, é a de que, na acima mencionada lei a ser decretada, seja determinado, além disso, que se crie escolas profissionalizantes em todas as paróquias, as quais os filhos de todos, entre quatro e treze anos de idade, sejam obrigados a frequentar” (LOCKE, 1876, p. 380 apud MÉSZÁROS, 2008, p. 41).

Locke, segundo Mészáros (2008), ainda emenda alegando que a educação profissional seria importante aos filhos dos trabalhadores pelo fato de serem obrigados a irem à igreja aos domingos com seus professores, exigência das escolas profissionalizantes à época, o que, portanto, seria um freio moral para as eventuais insurgências dessa classe:

Outra vantagem de se levar as crianças a uma escola profissional é que, desta forma, elas seria obrigadas a ir à igreja todos os domingos, juntamente com seus professores e professoras e teriam alguma compreensão religiosa, ao passo que agora, sendo criadas, em geral, no ócio e sem rédeas, elas são totalmente alheias quanto à religião e à moralidade como o são para a diligência (LOCKE, 1876, p. 383 apud MÉSZÁROS, 2008, p. 42).

Notamos que as escolas profissionalizantes sempre representaram para o ideário liberal, e depois burguês, um espaço disciplinador de contenção dos corpos e mentes para uma eventual rebelião das massas.

Ramos (2014) usa o conceito de Estado Ampliado em Gramsci para referir-se ao alinhamento capital-educação-trabalho e a educação profissional no Brasil:

A história da educação no Brasil e a respectiva legislação – dimensão jurídica da condensação da correlação de forças que se instaura no Estado ampliado – são expostas e discutidas sempre à luz da dinâmica do desenvolvimento econômico brasileiro e frente às disputas travadas em torno do projeto societário e, assim, da própria política educacional. O período compreendido por essa análise vai até os anos de 1980, considerando o processo de redemocratização do país, e as disputas travadas em torno da aprovação da nova Constituição Federal e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (RAMOS, 2014, p. 9).

A autora pontua que o Estado brasileiro sempre teve como característica a dependência e a subsunção às influências estrangeiras. Essa foi a opção da burguesia brasileira, por um processo de crescimento desigual e combinado, o que Florestan chama de “modernização do arcaico”. Formulamos nossa identidade e estrutura social aos moldes estrangeiros e com signos da modernidade e tecnologia, mas nunca rompemos com uma estrutura escravocrata, pautada na concentração de renda, que gera a miséria e pobreza de uma grande maioria. Por isso que, quando mencionamos a forma como o capitalismo se desenvolveu no Brasil, não estamos falando de “capitalismo à brasileira”, dada a totalidade e mundialização desse sistema, mas sim que o mesmo opera sua lógica de exploração em graus diferentes em países centrais do capitalismo frente aos países periféricos, a exemplo do Brasil. Ao fim e ao cabo, o mecanismo é síncrono e imanente do mesmo processo.

Deste modo, como veremos adiante, as disputas na legislação da educação profissional ao longo da história sempre tiveram como pano de fundo o debate de um projeto societário, constatação feita tanto por Ramos (2014), como por Frigotto (2018).

A sintonia dos usos econômicos e ideológicos no percurso da educação profissional no Brasil e no mundo também é constatada por Azevedo, Shiroma, Coan (2012) vislumbrando que a educação tem importante papel na “construção nacional”, em um projeto de desenvolvimento de um Brasil que almeja entrar nos trilhos da modernidade industrial capitalista, ainda que tardiamente quando comparado a outros países do ocidente. Um ideário reformista em torno da educação já vinha sendo propalado desde as décadas de 1910 e 1920, em que a educação emergia como panaceia social em um Brasil que precisava se desenvolver, uma concepção salvacionista em que o setor resolveria, se não todos, mas pelo menos boa parte dos nossos problemas: sociais, econômicos e políticos.

Nesta direção, Azevedo, Shiroma e Coan (2012) fazem um resgate histórico da educação profissional no Brasil, desde a sua institucionalização em 1909, perfazendo os vários momentos de nossa república e sua relação com esse setor de ensino. Os autores identificam que a mesma surge como “[...] poderoso instrumento para a solução da questão social”

(AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p. 28). Nesse cenário, o presidente Nilo Peçanha, mediante o decreto nº 7.566, de 23 de Setembro de 1909, cria a “Escola de Aprendizes e Artífices”. A legislação era claramente direcionada aos “desfavorecidos” visando que estes estivessem “[...] através da educação profissional afastados do vício e do crime, criando cidadão úteis a nação”, como nos mostram Azevedo, Shiroma e Coan (2012, p. 27).

Apesar deste marco, comumente utilizado como início da educação profissional no Brasil, a mesma é anterior a 1909, pois surgiu no século XIX, com uma perspectiva assistencialista. O início do século que traz um movimento novo, que é a preparação do operário para o Brasil urbano que surgia:

Os primeiros indícios do que hoje se pode caracterizar como as origens da educação profissional surgem a partir de 1809, com a criação do Colégio das Fábricas, pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI (Brasil, 1999 - Parecer nº 16/99-CEB/CNE). Nessa direção, ao longo do século XIX foram criadas várias instituições, predominantemente no âmbito da sociedade civil, voltadas para o ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios, cujos destinatários eram as crianças pobres, os órfãos e os abandonados, dentre essas, os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p. 24).

Se no século XIX a educação profissional tinha uma perspectiva assistencialista por parte do Estado brasileiro, no início do século XX passa a ter um caráter pragmático: o da preparação dos operários para a indústria em expansão. Em linhas gerais, a educação (principalmente a profissional) deveria “criar” cidadãos, equacionar a questão social e combater a subversão ideológica, fazendo simultaneamente a contenção da miséria e da agitação urbana. Era necessário, ainda, recuperar o atraso vital ao progresso de uma nação de capitalismo tardio, após séculos de uma colônia de modelo social e econômico que se constituiu baseado no signo da escravidão e monocultura, embora, como já pontuamos, essa modernização sempre carregava os elementos do arcaico.

Mais adiante, Getúlio Vargas, durante o período ditatorial do Estado Novo (1937-1945), transformou essas escolas criadas em liceus profissionais, seguindo, por sua vez, a mesma dinâmica e público-alvo: os desafortunados. Dessa vez, contudo, expandiu o alcance da instituição. O Brasil que buscava entrar no radar da industrialização, também focava no ensino profissional e tecnológico como um dos seus tentáculos e braços para o desenvolvimento. A década de 1930, apontava a necessidade da modernização do país e, para isso, a criação de um sistema educacional integrado era estratégico, visto que a Primeira República, compreendendo o período de 1889 até 1930, nunca tivera construído um sistema integrado e em sintonia com

as demandas do país. Ramos (2014) sublinha que, nas décadas de 1930 e 1940, a expansão da indústria trouxe um grande embate político entre um projeto de desenvolvimento nacional contra um subordinado ao capital.

Na década de 1940, durante o Estado Novo, devido à suspensão das liberdades civis, houve pouca circulação de ideias no terreno educacional devido a ditadura varguista (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012, p. 23). Contudo, foi um período importante para a história da educação profissional, especialmente pela criação do Serviço Nacional da Indústria (SENAI) em 1942, Serviço Nacional do Comércio (SENAC), bem como o chamado Sistema S<sup>8</sup>. Denota-se a ênfase que o Estado brasileiro, propalados pelas Leis Orgânicas do então ministro Gustavo Capanema, deu ao treinamento industrial e da concepção escola-fábrica, como esteiras ou molas propulsoras do desenvolvimento do país, perspectiva que avançaria nas décadas seguintes.

Após o fim do Estado Novo e com a retomada das liberdades civis, iniciou-se uma ampla discussão envolvendo vários atores na área educacional. Vários personagens entraram em cena: as forças conservadoras e privatistas, segmentos da Igreja Católica e movimentos progressistas em defesa da escola pública, cada qual disputava a agenda educacional. O último grupo contava com nomes como Florestan Fernandes, Anísio Teixeira, Fernando Azevedo e Lourenço Filho, organizando-se em torno do Movimento em Defesa da Escola Pública, grupo que surgiu na Universidade de São Paulo (USP), com a “velha geração de 1930” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 25). Nesse cenário de disputas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) é aprovada em 1961, documento que representou a vitória dos interesses privatistas e conservadores.

Apesar do revés do segmento progressista, a década de 1960 descortinava uma efervescência cultural. Vários fatores compunham esse novo caldo cultural e político: o mundo bipolarizado pela Guerra Fria, a Revolução Cubana ocorrida em 1959, os movimentos de contracultura que tiveram seu ápice no fatídico movimento Maio de 1968, a Guerra no Vietnã, entre outros movimentos, agitavam o mundo. No Brasil, a abertura política pós-Vargas propiciou o surgimento de movimentos de educação voltado para a classe trabalhadora, que notabilizaram Paulo Freire como grande teórico e educador. As reformas de base de João

---

<sup>8</sup> O denominado Sistema S, formado também por outras entidades similares no que tange ao papel de formação da força de trabalho, são elas: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional De Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola (SENAR), Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes (SENAT), Serviço Social em Transportes (SEST), Serviço de Apoio à Pequena e Média Empresa (SEBRAE), Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviço (SESCOOP), além do Serviço Social da Indústria (SESI) que, a exemplo do Senai, vincula-se à Indústria.

Goulart, os movimentos estudantis e as organizações camponesas adicionavam mais elementos à essa janela progressista, que foi abruptamente fechada pelo golpe militar, em 1964.

No período dos militares, a prioridade do ensino profissional foi consubstanciada na lei educacional nº 5.692/71, preconizando a obrigatoriedade da educação profissional no antigo 2º grau, com vistas a impulsionar o aclamado milagre econômico no período dos militares. Em 1978, ainda influenciados pela agenda da educação profissional, crescendo-se aí a concepção tecnocrática e da teoria do capital humano<sup>9</sup> que tanto notabilizaram a plataforma ideológica educacional dos anos de chumbo, os antigas escolas técnicas federais (ETFs) foram transformados em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), Lei nº 6.545/1978. Iniciou-se uma ampliação do itinerário formativo da EPT nacional, uma vez que os CEFETs agora formariam técnicos, tecnólogos, além do ensino médio profissional.

Com um processo lento, gradual e seguro de reabertura e redemocratização política, de cima para baixo, ainda sim, envoltos de todo o otimismo que aquele movimento logrou à sociedade brasileira na década de 1980, especialmente para os setores progressistas, a educação novamente foi acionada e chamada ao debate público como importante equalizador da questão social. A palavra “cidadania”, tão aclamada na época, ganhou relevância no debate público após a ditadura militar. Segundo José Murilo de Carvalho, “[...] a cidadania, literalmente, caiu na boca do povo. Mais ainda, ela substituiu o próprio povo na retórica política. Não se diz mais "o povo quer isto ou aquilo" (CARVALHO, 2002, p. 7), diz-se ‘a cidadania quer’. Cidadania virou gente” (CARVALHO, 2002, p. 7).

Embalados por estes ventos, a Constituição Federal de 1988 e o início da década de 1990 situou a educação em um importante patamar. O sopro frio da desventura veio com o advento das políticas neoliberais, agenda que nortearia não apenas a economia, mas também as dinâmicas educacionais. Importante asseverar que, embora a agenda neoliberal tenha chegado com mais ênfase no Brasil na década de 1990, tal receituário estava em vigência no mundo ocidental desde a década de 1970, com a experiência neoliberal no Chile e com premissa de Margareth Thatcher de esvaziamento do estado, supressão de direitos trabalhistas, como resposta à crise do petróleo na referida década, o episódio representou o desmonte do Estado de Bem-Estar Social, o *Welfare State*.

---

<sup>9</sup> Saviani (2015), ao se referir à Teoria do Capital Humano, termo popularizado pelo economista Theodor Schultz, concebe que essa tendência, a qual classifica de ‘concepção produtivista da educação’ sempre esteve presente no debate educacional brasileiro, sobretudo na composição de legislações. Tal premissa age sempre como um instrumento de ajustamento do terreno educacional às demandas do mercado.



Em 1993, o governo Itamar Franco, na esteira das movimentações da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e das reformas da década de 1990, eleva a educação profissional à tecnológica, encetando uma aproximação do setor produtivo com o arranjo educacional. A educação tecnológica opera na lógica das competências e habilidades necessárias aos cidadãos produtivos para o século XXI, léxico que era um mantra das agências e organismos multilaterais como o Banco Mundial, ONU, Unicef etc.

Shiroma, Morais e Evangelista (2002) mostram-nos que os arautos das reformas neoliberais na década de 1990, os organismos e agências multilaterais supracitados, fizeram uma intensa campanha que mobilizou a sociedade em torno dos consensos necessários à implementação desse novo modelo. A mídia teve um papel ativo nesse cenário. Há também a retomada das concepções da Teoria do Capital Humano, princípio economicista tão caro ao setor educacional na década de 1970, empreendendo uma pedagogia gerencial em que a educação figura como um elemento importante para a competição e desenvolvimento dos países.

Outra obra de grande relevo para entendermos o contexto de avanço das políticas neoliberais no Brasil na década de 1990 é **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**, organizado pela professora Lucia Maria Wanderley Neves (2005). Na obra, há uma colaboração de vários autores sobre a criação dos consensos e da sociabilidade neoliberal travestidas pela roupagem da chamada Terceira Via<sup>10</sup>, sistematizada pelo sociólogo Anthony Giddens. Segundo Neves (2005), esse projeto colocava-se aparentemente como uma negação das ideologias, de esquerda e direita, negava a luta de classes apregoando sua conciliação. Tal ideário propunha o incentivo ao voluntariado, à responsabilidade social das empresas, aí emergem o grande apelo ao terceiro setor, à ação das Organizações Não-governamentais (ONGs), discurso muito impulsionado pela mídia, à época. Cidadania, empreendedorismo, participação, voluntariado, sustentabilidade, equidade, responsabilidade social perfaziam o léxico, mantras dessa época. A obra tem como fio condutor a noção de estado ampliado de Gramsci, consistindo na perspectiva que o Estado assume cada vez mais um papel educador, conduzindo e orientando as massas ao consenso necessário à implementação do projeto de sociabilidade neoliberal.

---

<sup>10</sup> Segundo Neves (2005), a Terceira Via se apega ao conceito de sociedade da informação, sem se atentar, deliberadamente ou não, que essa sociedade continua cindida em classes. Nem Estado mínimo, nem máximo, mas Estado necessário! Propunham-se a criar um novo tipo de sociabilidade, a reinventar a sociedade civil, afastando o mundo das velhas polaridades.

A apropriação teórica de Gramsci baliza a obra de Neves (2005), posto que, nas sociedades ocidentais, o Estado se amplia, a disputa se dá não apenas nos limites do Estado, mas também nos aparelhos privados de hegemonia que se estabelecem na sociedade civil. O estado é resultado da soma entre sociedade política e sociedade civil. O Estado, por uma necessidade permanente de criar consenso, torna-se um Estado educador. Ao Estado, compete a criação de um “[...] homem coletivo, um cidadão conformado à sociabilidade burguesa.” (NEVES, 2005, p. 26). Objetivando que esse homem, educado, cidadão, aos poucos governe a si mesmo, alcançando um completo orgânico, de hegemonia plena sobre os corações e mentes. Não por mera coincidência, a obra relata a influência exponencial das agências multilaterais e organismos internacionais, tais como Banco Mundial, Unesco, Cepal, Fundo Monetário Internacional (FMI) na agenda de elaboração de políticas públicas no Brasil.

A “pedagogia da hegemonia”, portanto, foi amplamente difundida na década de maior avanço neoliberal no Brasil, sempre reivindicando o arrefecimento da tensão entre as classes, os consensos, a substituição da ação do Estado para a ação pública. O Estado era ressignificado como incentivador de políticas públicas e não o promotor, ou seja, um novo verniz para mascarar uma nova etapa do projeto burguês, pós-queda do muro de Berlim.

Para Ramos (2014), a década de 1990, mesmo com todas as discussões relativas à LDB, e a possibilidade de debate acerca de uma educação na perspectiva da politecnicidade e da formação integral dos sujeitos em alinhamento ao mundo do trabalho, a visão tecnicista, de “cefetização”<sup>11</sup> acabou predominante. O sentimento de frustração foi notório para toda uma geração de educadores que na década de 1980, especialmente os teóricos que investigavam a relação entre educação e trabalho, a pauta da escola unitária, a vinculação entre a educação e a prática social e o trabalho como princípio educativo, que foram do clímax e euforia democrática à decepção pela perpetuação, novamente, dos velhos modelos.

No bojo destas novas orientações, a educação profissional e tecnológica foi muito influenciada pelos relatórios e acordos multilaterais. Importante destacar as orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. Contudo, foi somente no começo da década seguinte, em 2003, já no início do governo do então presidente Lula que foi anunciado a reforma da educação profissional e tecnológica, que seria efetivada, de fato, em 2008 com a lei que cria a Rede Federal. Azevedo, Shiroma e Coan (2012) destacam que Cristovam Buarque, então Ministro da Educação, lançou as bases da nova institucionalidade das EPT, promovendo o

---

<sup>11</sup> O termo refere-se ao tecnicismo presente na estrutura pedagógica dos antigos CEFETs, princípio oposto ao da politecnicidade e da formação integral do ser humano.

**Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas** (BRASIL, 2003), encetando que o Estado deveria ser um indutor de desenvolvimento da ciência e tecnologia com vistas a um novo projeto de desenvolvimento. No entender de Azevedo, Shiroma e Coan (2012), autores críticos às reformas recentes da ETP, o governo Lula estava reativando um antigo compromisso histórico da educação profissional no Brasil com os “desvalidos de sorte”, princípio que gerou muitas controvérsias e críticas que veremos adiante.

Cinco anos após a primeira anúncio e em meio a muitos debates, idas e vindas em torno das transformações da rede profissional e tecnológica, em 28 de dezembro de 2008 foram criados os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, por intermédio da criação Rede Federal, lei nº 11.892/2008. Pacheco (2021) pontua que esse intenso processo de debates foi marcado por um viés amplamente democrático:

E nesse debate marcado pela democracia, e como eu não entendia muito na educação profissional, fui debater com os dirigentes da ‘rede’ (rede que ainda não existia e foi criada a partir desses debates), mas o que chamo de rede era eram os conselhos dos CEFETs, o CONEAF (Conselho das Escolas Agrícolas Federais) e o CONDEUF (Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas) vinculados às universidades federais, o Colégio Pedro II corria em faixa própria, como sempre. Então nós fizemos um amplo debate com esse pessoal e para a surpresa deles, tudo aquilo que era sonho fomos colocando para dentro da lei, e tudo de forma extremamente democrática, tanto é que dois CEFETs do RJ e MG, não quiseram aderir ao projeto, talvez por essa ilusão pequeno burguesa da universidade, mas foram respeitados (PACHECO, 2021).

Pacheco elucidada, na ocasião da entrevista concedida especialmente para esta pesquisa<sup>12</sup>, que a perspectiva democrática deste debate se evidencia pelo fato de algumas instituições da rede federal, como o Colégio Pedro II e os CEFETs RJ e MG, não terem aceitado transformarem-se em Institutos Federais. Mesmo assim, foram absorvidos à nova rede que fora criada, dotados das mesmas disposições, direitos, como prevê a Lei nº 11.892:

O Colégio Pedro II é equiparado aos institutos federais para efeito de incidência das disposições que regem a autonomia e a utilização dos instrumentos de gestão do quadro de pessoal e de ações de regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação profissional e superior. (Incluído pela Lei nº 12.677, de 2012) (BRASIL, 2008).

---

<sup>12</sup> A entrevista foi realizada de forma remota no dia 3 de abril de 2021 e encontra-se, na íntegra, no final desta tese, na seção Apêndices.

Apesar de considerar este momento resultante de um pacto democrático entre a rede, em que foi decidido quais instituições se transformariam em IFs, e quais manteriam suas estruturas, Pacheco crítica a “[...] ilusão pequeno burguesa da universidade”, referindo-se às instituições que não aderiram ao projeto dos IFs, supostamente, em sua visão, para não perderem o viés academicista, visto que a política dos Institutos Federais traziam uma missão mais voltada à priorização da educação básica do que cursos universitários, superiores e/ou pós-graduação.

## **2.1 A formação profissional e tecnológica em um contexto de trabalho flexível e uberização**

Retomando outro importante texto de Kuenzer (2016), a autora sublinha que a aprendizagem flexível vem sendo discutida em muitas modalidades e setores da educação. A celebração e expansão, cada vez maior, da educação a distância compõe esse novo cenário de atores privados que influenciam a área educacional.

As chamadas metodologias inovadoras, a autonomia, flexibilização curricular também perfazem o léxico muito entoadado nos últimos tempos pela chamada educação flexível. Agências multilaterais, bancos, entidades do terceiro setor nunca tiveram tão interessadas no debate educacional, que envolve currículo, papel do professor e protagonismo do aluno, entre outros. Aliás, esses novos atores procuram exercer um grande protagonismo, com participação ativa em conselhos, com influência no próprio Estado e na formulação das políticas.

Nessa perspectiva, a Fundação Unibanco, a partir das críticas aos modelos rígidos, aponta a construção da Base Nacional Comum, estimulada pelo MEC, como oportunidade para a flexibilização curricular do Ensino Médio, uma vez que o documento preliminar propõe 60% de conteúdos comuns. Os demais 40% serão definidos por cada sistema de ensino, abordando conteúdos que atendam às especificidades regionais. A partir da proposta, aponta a Fundação Unibanco a necessidade de abrir possibilidades de escolha pelo aluno, o que realmente caracterizaria a flexibilidade. Essas escolhas contemplariam conhecimentos vinculados à trajetória pretendida pelo jovem: ensino técnico ou área de conhecimento que pretende seguir no ensino superior (KUENZER, 2016, p. 2).

O estudante passaria de expectador a protagonista do processo de aprendizagem, demandando autonomia e “comprometimento”, aprenderia a aprender, sozinho ou em grupo. O professor passaria a ser um mediador, tutor. A legislação educacional, e os modismos pedagógicos baseados no “aprender a aprender” e outras ilusões (DUARTE, 2001), ganham força a partir desse novo receituário.

Duarte (2001) aduz que há uma relação direta entre o discurso das competências que tomou conta da seara educacional nos últimos tempos, bem como os modismos pedagógicos propalados pelo mantra do aprender a aprender, com a difusão da sociabilidade neoliberal. A década de 1990 amplificou essas tendências que persistem até os dias atuais, o Relatório Jacques Delors, em 1998, da Unesco, por exemplo, influenciou sobremaneira a criação dos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) elaborados pelo MEC, no governo FHC. Em linhas gerais, nesse ideário das competências, há um incentivo para que o aluno aprenda sozinho, espontaneamente, por conseguinte, a secundarização do papel do professor e um esvaziamento do conteúdo ficam evidentes. Logo, o conhecimento que a humanidade produziu historicamente, é esvaziado, visa-se agora a formação de sujeitos polivalentes, alinhados às novas dinâmicas produtivas, “colaboradores”.

Aqui cabe um pequeno parêntese para deixarmos claro que, apesar do objeto desta tese estar relacionado aos egressos do IFPR e não aos debates sobre mundo do trabalho e currículo, essas tendências pedagógicas se capilarizam cada vez mais no interior dos IFs. Portanto, quando discutimos a identidade institucional dessa política à luz do itinerário egressos, faz-se necessário um parêntese sobre tais tendências, na medida em que a totalidade da vida social nos interessa como método.

Retomando. Os projetos pedagógicos alinhados à tendência neoliberal, que se espraiam nas recentes demandas do mundo do trabalho, buscam uma formação com múltiplas e variadas competências de forma superficial. O mercado exalta a polivalência, distanciando o processo escolar de uma formação mais aprofundada com domínio técnico ou teórico que possa conferir a esse estudante/trabalhador uma verdadeira emancipação no seu processo acadêmico e profissional, como aponta Kuenzer:

Assim é que o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que esta formação flexível seja possível, torna-se necessário substituir a formação especializada, adquirida em cursos profissionalizantes focados em ocupações parciais e, geralmente, de curta duração, complementados pela formação no trabalho, pela formação geral adquirida por meio de escolarização ampliada, que abranja no mínimo a educação básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores. A partir desta sólida formação geral, dar-se-á a formação profissional, de caráter mais abrangente do que especializado, a ser complementada ao longo das práticas laborais (KUENZER, 2016, p. 3).

Como observamos, produção e acumulação flexível está umbilicalmente ligado à ideia de educação flexível. No terreno da educação profissional e tecnológica, uma das áreas prioritárias para efetivação desse projeto, notamos que práticas recentes caminham em sintonia com esse projeto.

No interior dos Institutos Federais, podemos listar a crítica contundente que muitos intelectuais e educadores, como Frigotto (2018), fizeram à expansão de programas que multiplicaram cursos de curta duração, como o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego). Além do aspecto superficial de seus conteúdos curriculares, o aspecto aligeirado de cursos, que em grande parte tinham 160 horas de duração, além do apelo pedagógico ao protagonismo dos estudantes, polivalência, autonomia etc.

Várias foram as críticas que Frigotto fez ao grande incentivo que o governo federal fez, especialmente a partir do segundo mandato da então presidenta Dilma Rousseff, em relação à prioridade e considerável aplicação de recursos públicos no PRONATEC, tanto nos institutos federais, quanto no sistema S, o que é mais problemático. O autor chama a atenção, ainda, para o fato de que nem mesmo governos mais democráticos e com os olhos voltados à questão social, que trouxeram tantas esperanças a toda uma geração de intelectuais e educadores que militam há décadas pela educação democrática e unitária, conseguiram romper com esse processo, ou pior, reproduziram a lógica da formação técnica superficial em vistas à empregabilidade precarizada: “[...] o que se percebe é que a cada ciclo de retomada do crescimento, projeta-se um novo programa de formação profissional com cursos rápidos” (FRIGOTTO, 2018, p. 127).

Esta tendência de cursos rápidos, visando sorver a força de trabalho simples, reedita o projeto societário de crescimento desigual e combinado que nos fala Florestan Fernandes, visto que dá uma capacitação superficial aos trabalhadores para uma empregabilidade com baixa remuneração. Concomitantemente a isso, opera-se um duplo prejuízo nos institutos federais, que são, a secundarização de um projeto unitário para o ensino médio, missão alvissareira dessa política pública educacional.

Outra problemática nessa perspectiva é a expansão acelerada de cursos de educação a distância. De acordo com Mendes (2011), a partir dos anos 2000, o surgimento e multiplicidade de cursos a distância reconfiguraram o cenário educacional. Um rápido passeio em qualquer cidade brasileira de grande ou médio porte revela o bombardeio de publicidades nas suas mais variadas formas sobre essa nova modalidade de ensino. Um verdadeiro mercado em crescente expansão. Se é fato que o EaD tem suas potencialidades, especialmente para incluir pessoas pertencentes a regiões com déficit de oferta educacional, por outro lado, vê-se a banalização na

multiplicação dessa oferta em substituição a cursos presenciais. Outro mote propagandístico desse mercado pujante é a possibilidade de estudar em horários e locais “flexíveis”.

## **2.2 As transformações recentes no mundo do trabalho e os impactos nas tendências pedagógicas da Educação Profissional e Tecnológica**

Assim como o exemplo das políticas para a Educação Profissional e Tecnológica na Itália, que presenciamos durante o estágio de doutorado sanduíche realizado entre agosto de 2020 e fevereiro de 2021, notamos nos últimos anos no Brasil uma corrosão de muitos preceitos que se desvelam nas “reformas educacionais”, que a bem da verdade, são contrarreformas, pois não são oriundas dos anseios e demandas da classe trabalhadora e sim demandas oriundas do avanço do capital. O receituário sintomático do avanço do capital, tanto na Europa como na América Latina é uníssono: flexibilização curricular e administrativa, aproximação do mercado com a educação (por meio de parcerias), a profusão de tendências pedagógicas pautadas no “aprender a aprender”, que reivindicam o protagonismo do estudante, a secundarização do professor e do conteúdo, o esvaziamento dos conhecimentos humanísticos substituídos pelas áreas técnicas, informatização do ensino em consonância com as novas tendências da “revolução 4.0” e, por fim, a necessidade da formação de um estudante/profissional polivalente, flexível, alinhado aos novos tempos.

A reforma do ensino médio no Brasil, Lei nº 13.415 de 2017, que, por sinal, não ouviu os educadores, caminha nesta lógica global da reestruturação do modo de produção capitalista. Mesmo com os levantes estudantis, a reforma foi aprovada sem maiores constrangimentos, por um governo interino, com a menor popularidade na história do país. A lei alterou a carga horária do ensino médio, sem previsão de aporte de financiamento, além da oferta de disciplinas.

No âmbito da educação profissional e tecnológica, destacamos os pressupostos da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), propaladas para as EPT (Educação profissional e tecnológica). Segundo Ciavatta (2021), a BNCC se apropria de muitos dos nossos conceitos, politécnica, trabalho como princípio educativo, para depois resgatar o discurso das competências. Quanto ao ensino médio, que é uma fase importante para ressignificar a existência e definir trajetória dos sujeitos, um modelo que cindiu novamente a educação propedêutica e técnica foi operada. A divisão da carga horária consubstancia ainda mais a separação entre educação profissional e educação básica. Propósito da fragmentação, da retomada da dualidade, distanciando-nos do projeto de ensino médio unitário que havia sido esboçado nas últimas décadas.

O documento intitulado **Desafios e possibilidades para a educação de articulação entre a educação profissional e tecnológica com o ensino médio** é exemplar dessas dinâmicas. Trata-se de um estudo encomendado pelo “Movimento pela Base”, grupo de apoio à BNCC, nova Base Nacional Curricular no Brasil. O estudo é feito pelo especialista em educação profissional e tecnológica, professor Marcelo Feres, ex-secretário da Setec (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica), órgão vinculado ao MEC. O documento inicia apontando a necessidade da articulação entre a educação profissional e tecnológica com o chamado “novo ensino médio”, Lei nº 12.451/2017, conhecida como reforma do ensino médio ou mesmo Ensino Médio Inovador. Basicamente, essa nova lei propõe a flexibilização curricular do ensino médio, dividindo-o em eixos formativos, e aproximando o ensino técnico às demandas do capital.

O documento inicia lançando uma crítica ao que chama de caráter “assistencialista” da EPT no Brasil, defendendo a criação de um novo modelo, mais dinâmico, que confira mais autonomia pedagógica às escolas, professores e estudantes. Acena com um protagonismo maior da escola para a criação de um “processo inovador”. Justifica tal enunciação para o combate ao desprestígio da educação profissional e tecnológica, visto que apenas 21% dos jovens entre 18 e 24 anos acessam o ensino superior, muitos desses não concluem seus cursos. Ainda, apenas um a cada 10 estudantes brasileiros do ensino médio estão matriculados no ensino médio integrado (FERES, 2019, p. 11). Uma das razões listadas pelo autor para esse cenário é a falta de articulação e diálogo das EPT’S com os setores produtivos.

Como proposta para mudança deste quadro, o documento aponta para algumas iniciativas, tais como: necessidade de uma formação voltada à EPT nas licenciaturas; estudo sobre egressos como medida de avaliação das políticas e ações educacionais, mudar a estrutura excessivamente teórica das escolas profissionais; maior diálogo com os setores produtivos; e entre outras ações, incentivar o trabalho voluntário da comunidade nas instituições de educação profissional e tecnológica. É necessário dizer que o discurso sobre a presença do voluntariado na escola é uma conclamação que parece repetir o preceito ideológicos dos anos 1990 e toda a reforma do Estado, de viés privatizante.

O estudo ainda ressalta que a desocupação juvenil é um problema mundial, uma vez que no mundo há 75 milhões de jovens desempregados (FERES, 2019, p. 30). Dessa forma, investimentos na educação profissional e tecnológica são vitais para alterar esse quadro, gerando emprego, renda e desenvolvimento econômico e social.

Defende, ainda, que a experiência internacional e as muitas discussões acadêmicas sobre a EPT apontam a necessidade de uma sólida formação geral, alinhada também a uma



consistente formação profissional, uma vez que sempre que uma esfera formativa é privilegiada em detrimento da outra, há uma formação deficitária do ponto de vista de uma educação, de fato, integrada. Nessa linha de pensamento, alega que países com maior desenvolvimento econômico possuem uma formação mais voltada à profissionalização do que a formação geral na estrutura das EPTs, frisando que “[...] na Córrea do Sul 40% dos estudantes estão matriculados na educação profissional. A Rússia também passou de um ensino mais conteudista, acadêmico para uma formação mais vocacional, baseado em competências” (FERES, 2019, p. 33).

Diante dessas experiências internacionais, o documento defende que o Brasil deve alinhar-se a essas dinâmicas, estreitando o vínculo com as demandas produtivas. Defende a aprendizagem baseada em situações-problema, simulando o ambiente do trabalho. Como versa no seguinte trecho,

O processo de ensino e aprendizagem é focado em projetos e problemas, em vez de conteúdos mais teóricos e abstratos, e o conhecimento é construído de forma coletiva, a partir da interação social. A presença de um mediador no processo de aprendizagem é necessária para orientar e esclarecer dúvidas dos jovens, e conduzir a investigação crítica (FERES, 2019, p. 40).

Por fim, reforçando o viés mercadológico do documento, há, ainda, a citação da necessidade de implementação de modelos “escola-empresa” (FERES, 2019, p. 42), chamando o setor empresarial para ser um agente importante na elaboração curricular do que deverá ser ensinado. Todas essas medidas em conjunto, evocando o trabalho como princípio educativo, devem balizar o novo ensino médio. Certamente, não é o trabalho em sua dimensão ontológica que é reivindicado, dadas as características do documento.

Concordando com Moreira (2018) que enfatiza que, assim como a reforma do ensino médio, a discussão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se constituiu num intenso e turbulento momento da crise econômica e política no país, em um governo interino, com sua legitimidade questionada, controverso, com baixa aceitação. Por isso, políticas são discutidas e aprovadas, muitas vezes, como afirma a autora, “na calada de noite, sem grande discussão com os educadores, em momentos de dispersão nacional, onde reformas ultraliberalizantes e de caráter conservador são aprovadas” (MOREIRA, 2018, p. 202). Em uma conjuntura turbulenta, a BNCC foi aprovada no dia 15 de dezembro de 2017, desprezando totalmente o Plano Nacional de Educação em vigor (PNE-2014/2024).

Mais recentemente, já no governo de ultra-direita de Jair Bolsonaro, o Ministério da Educação (MEC) lançou o programa “Novos Caminhos”, visando ampliar o número de vagas da educação profissional por meio de cursos a distância.

Em vídeo institucional na página do MEC, o programa é apresentado como “gerador de mais oportunidades de emprego”. O vídeo enfatiza o que chama de paradoxo entre oferta e demanda, argumentando que existe um déficit de qualificação profissional de jovens, reclamado pelas empresas. Uma história conhecida: “Não há falta de emprego, mas sim de gente qualificada!”. Aborda, ainda, o que chamam de “geração nem-nem”, relacionando-se à desocupação juvenil, sublinhando que 11 milhões de jovens não trabalham, nem estudam no país. Todo o vídeo de divulgação do programa segue uma linha quase publicitária, denotando os reclames do mundo empresarial para o setor, comparando ainda a baixa competitividade da educação profissional com outros locais do mundo.

Reedita-se a velha fórmula: o protagonismo empresarial e do mercado nos ditames dos programas educacionais, a subsunção ao capital e a empregabilidade rápida, a necessidade de impor a competição e tendências do mercado à educação profissional, como empreendedorismo, educação 4.0, autonomia etc. Não há, em momento algum, uma discussão sobre a capacitação intelectual e cidadã do estudante, nenhuma perspectiva de emancipação por meio do binômio educação-trabalho. Do contrário, submete o estudante às demandas de emprego e às novas tendências produtivas.

Por fim, nota-se que as reformas da educação, e da educação profissional e tecnológica recentes, estão em profundo alinhamento com a reorganização do próprio capital. Assim, “[...] grupos privados e organismos internacionais detêm interesses na condução da política educacional hoje” (MOREIRA, 2018, p. 205). Tais coletivos, como o Movimento Todos pela Educação, que promove a ponte entre líderes políticos e empresários, além da Fundação Ayrton Senna, Banco Mundial, entre outros.

Resta-nos saber como os Institutos Federais, a educação profissional e tecnológica de forma mais ampla, serão impactados por estas novas frentes. Em que medida educadores, alunos e o pessoal de apoio técnico resistirão a programas como “Novos Caminhos”, ainda embrionário, mas com intencionalidades político-ideológicas e econômicas explícitas.

Pensando prospectivamente o mundo do trabalho, Antunes (2020) vislumbra que o teletrabalho e o *home-office*, tendências já em expansão serão amplamente difundidas, sendo a pandemia a janela de oportunidade histórica perfeita para esse alargamento, o que gerará inevitavelmente uma aceleração desse processo, incidindo em uma nova composição laboral perfeita para os empresários e nefasta para os trabalhadores:

Do ponto de vista empresarial, as vantagens são evidentes: mais individualização do trabalho, maior distanciamento social, menos relações

solidárias e coletivas no trabalho (onde floresce a consciência das reais condições de trabalho), distanciamento da organização sindical, tendência à crescente eliminação de direitos, fim da separação entre tempo de trabalho e tempo de vida etc.” (ANTUNES, 2020, p. 19).

Na área da educação, o ensino a distância que também já era tendência emergente, especialmente nas universidades particulares, terá um aumento ainda mais exponencial, com as suas consequências: redução do número de docentes, desprezo pelo tripé ensino/pesquisa e extensão, são algumas problemáticas presentes. Em linhas gerais, a solução que o capital dará à crise durante o pós-pandemia será mais flexibilização, intermitência, *home-office*, retirada de direitos, mais informalidade, terceirização etc.

Nesse momento tão raro e excepcional em que vivemos, marcado por tantas incertezas, é imperioso pensarmos novos sentidos para o trabalho, para a organização dos trabalhadores, alternativas e estratégias para o sindicalismo tão fraturado e desarticulado no momento atual e, por fim, em um projeto em defesa da educação durante e após a pandemia. Toda crise é travessia e pode nos revelar algo melhor ou pior no horizonte do devir. Resta a nós, profissionais da educação comprometidos com a escola pública enquanto projeto democrático, unitário e emancipador da classe trabalhadora, a organização política e pedagógica para resistir a esse momento histórico que é nefasto, mas que pode, dialeticamente, possibilitar-nos a resistência para os horizontes vindouros e para o futuro que buscamos.

### **2.3 A nova institucionalidade da EPT: projeto político e pedagógico dos IFs, continuidade ou ruptura? “Os IF’s: parte de um novo projeto societário?”**

Em 2019, a rede profissional e tecnológica completou 110 anos de existência no Brasil. Os Institutos Federais, por sua vez, surgem no ano de 2008, com a Lei nº 11.892, no dia 29 de dezembro daquele ano. Como já apontado, a “nova institucionalidade” da educação profissional e tecnológica é evocada na inauguração desse modelo, que se pretende, segundo seus gestores, inovar e romper vínculos históricos de subsunção do setor aos ditames do mercado e do capital. Há o advento de um projeto político-pedagógico que se autoproclama uma espécie de “revolução copernicana” no ensino técnico no Brasil, pautando especialmente a formação integral dos sujeitos, o desenvolvimento da potencialidade dos educandos por meio de uma leitura crítica do mundo ao seu redor, uma nova relação com o trabalho e com o saber técnico, primando pela interlocução dessa política pública educacional com o desenvolvimento local e regional, em que esses *campi* estão instalados.

Explanaremos adiante esses enunciados, presentes na obra **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica** (2011), organizada por Eliezer Pacheco, secretário da SETEC (Secretaria de Educação Tecnológica) à época. Lembramos que Pacheco foi um dos principais idealizadores do modelo que se consubstancia nos institutos federais<sup>13</sup>.

O texto inicia fazendo uma contextualização sobre as políticas educacionais nas últimas décadas e os desafios do século XXI. As políticas neoliberais na década de 1990 são enfatizadas como um ciclo nefasto para a educação nacional, pautadas nas bases da descentralização, privatização, esvaziamento do espaço público, voluntarismo, entre outras práticas que culminaram num quadro degradante para o cenário educacional. Por conseguinte, segundo o autor, o início do governo Lula anuncia, em 2003, um novo ciclo de desenvolvimento e soberania nacional. A educação profissional e a nova institucionalidade são trazidas nessa esteira de uma “boa nova”, iniciada no início do século. Tal concepção pode ser verificada no seguinte trecho:

Desde 2003, início do governo Lula, o governo federal tem implementado, na área educacional, políticas que se contrapõem às concepções neoliberais e abrem oportunidades para milhões de jovens e adultos da classe popular. Na busca de ampliação do acesso à educação e da permanência e aprendizagem nos sistemas de ensino, diversas medidas estão em andamento (PACHECO, 2011, p. 6).

Destaca, entre outros enlevos, várias ações no âmbito educacional realizadas pela gestão petista, como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) em 2007, que representou a ampliação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), além do Programa Universidade Para Todos (PROUNI) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB) etc.

Imperioso nos atermos a um conceito norteador desta pesquisa, a chamada “nova institucionalidade” da educação profissional e tecnológica, visto que indagamos se os discursos institucionais são consonantes, na prática, com a inserção social dos estudantes egressos dessa instituição. Para tanto, faremos uma análise acurada desse termo, ainda utilizando a abordagem de Eliezer Pacheco.

É presente na narrativa desse “novo” modelo, por isso as aspas reincidentes que sinalizamos, a proclamação do rompimento com um modelo subserviente de ensino às dinâmicas da indústria, do comércio e do capital, que nortearam as diretrizes desse setor

---

<sup>13</sup> Em função disso, desde 2008, Pacheco é uma referência em palestras, conferências e estudos sobre os Institutos Federais, seja em tom laudatório ou de crítica, seu nome está presente quando falamos nos arranjos recentes da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no Brasil. Essa obra nos permite entender os objetivos e concepções desse projeto educacional.

educacional. Uma proclamação de rompimento com os ditames do mercado. Como a seguinte passagem, sublinha: “[...] recusamo-nos a formar consumidores no lugar de cidadãos, a submeter a educação à lógica do capital, colocando o currículo como instrumento do simples treinamento de habilidades e técnicas a serviço da reprodução capitalista” (PACHECO, 2011, p. 7). Outro conceito que visa demarcar uma fronteira de dissociação é o de “mundo social do trabalho”, acionando uma completa antítese e rejeição ao conceito utilitário de “mercado de trabalho”.

Nosso objetivo central não é formar um profissional para o mercado, mas sim um cidadão para o mundo do trabalho – um cidadão que tanto poderia ser um técnico quanto um filósofo, um escritor ou tudo isso. Significa superar o preconceito de classe de que um trabalhador não pode ser um intelectual, um artista (PACHECO, 2011, p. 11).

O fio condutor da apresentação deste projeto reivindica uma formação integral do sujeito, uma transversalidade entre os saberes da formação técnica com os saberes humanísticos, linguísticos, filosóficos. Há a proposição de uma educação unitária, omnilateral ou politécnica, em contraponto à perspectiva da polivalência, embora nem sempre esses termos e categorias sejam evocadas, especificamente. Busca-se, segundo essas acepções, a construção de um ambiente educacional que possa estimular a potencialidade dos sujeitos. Não por acaso, para enfatizar a importância e o potencial de o ensino profissional com base na formação integral do ser humano, Pacheco cita o célebre escritor português José Saramago, que teve em sua trajetória quando jovem a formação na área de desenho industrial em uma escola técnica portuguesa, tendo, no entanto, se tornado um dos maiores escritores e pensadores da modernidade. A frase de Saramago: “Trabalhar com as mãos ensina muito”, que faz menção às possibilidades desse setor, é estampada na entrada de vários *campi* dos institutos federais do Paraná.

Ainda com base no referido argumento, acredita que a criação da Rede Federal possa ser esse elo de fomento do Estado na criação de possibilidades aos sujeitos, especialmente o jovem:

A Rede Federal, por sua excelência e seus vínculos com a sociedade produtiva, tem condições de protagonizar um projeto político-pedagógico inovador, progressista e que busque a construção de novos sujeitos históricos, aptos a se inserir no mundo do trabalho, compreendendo-o e transformando-o na direção de um novo mundo possível, capazes de superar a barbárie neoliberal e restabelecer o ideal da modernidade, de liberdade, igualdade e fraternidade, sob a ótica das novas possibilidades abertas à humanidade neste princípio (PACHECO, 2011, p. 13).

Portanto, a chamada nova institucionalidade convoca um ineditismo e uma novidade histórica para o setor, visto que os institutos não são universidades, embora ofereçam curso superior, mas tampouco são meras escolas técnicas a serviço de uma formação utilitarista, mecânica e subserviente. Nas palavras do então gestor: “[...] essas instituições têm suas bases em um conceito de educação profissional e tecnológica sem similar em nenhum outro país” (PACHECO, 2011, p. 13). Alinhada a essa premissa, as concepções de politecnia, que abordaremos adiante, fazem interface com o modelo ora proposto.

Uma outra clivagem importante a ser considerada é o conceito da inclusão e emancipação, termos que também são elementos muitos presentes no discurso político-ideológico dos gestores. Pacheco (2011) assevera que esse modelo escolar é pensado prioritariamente para as camadas desassistidas da sociedade brasileira, isto é, os filhos dos trabalhadores, em contraponto às minorias já privilegiadas historicamente por um processo educacional excludente. Ocorre que inclusão social e a emancipação nem sempre são signos complementares, por vezes são antagônicos, dentre tantas discussões sociológicas no campo da educação e das políticas públicas, demarcação que Pacheco faz questão de sinalizar:

O que se propõe, então, não é uma ação educadora qualquer, mas uma educação vinculada a um Projeto Democrático, comprometido com a emancipação dos setores excluídos de nossa sociedade; uma educação que assimila e supera os princípios e conceitos da escola e incorpora aqueles gestados pela sociedade organizada. Mais do que isso, a comunidade educa a própria escola e é educada por ela, que passa a assumir um papel mais amplo na superação da “exclusão social”. Entretanto, não basta incluir em uma sociedade desigual, reprodutora da desigualdade. O conceito de inclusão tem de estar vinculado ao de emancipação, quando se constroem também os princípios básicos da cidadania como consciência, organização e mobilização. Ou seja, a transformação do educando em sujeito da história (PACHECO, 2011, p. 10).

Sublinha, ainda, que, para essa ação de mobilismo social – de incluir para emancipar – seja efetivada, é necessário que esse projeto tenha mecanismos claros de acesso. Os sorteios públicos de vagas, em substituição aos testes seletivos que perfazem a exclusão e a meritocracia, a política de cotas raciais de cunho social fazem parte dos critérios de acesso à essa escola. A perspectiva de oferta de cursos técnicos na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) também compõe esse itinerário inclusivo. Nas palavras de Pacheco: “[...] são iniciativas que podem e **devem** ser implementadas.” (PACHECO, 2011, p. 12, grifo nosso).

Notamos que o projeto da nova institucionalidade apresentado por Eliezer Pacheco tem forte teor político e ideológico, inclinação que não é camuflada ou deixada nas entrelinhas. A

filiação a um projeto político e governamental, e até de sociedade, revela-se em várias partes do texto:

Trata-se de um projeto progressista que entende a educação como compromisso de transformação e de enriquecimento de conhecimentos objetivos capazes de modificar a vida social e de atribuir-lhe maior sentido e alcance no conjunto da experiência humana, proposta incompatível com uma visão conservadora de sociedade. Trata-se, portanto, de uma estratégia de ação política e de transformação social (PACHECO, 2011, p. 17).

O termo “progressista”, em que pese a generalidade e amplitude do conceito nos debates políticos, sinaliza essa adesão a uma plataforma de governo que possui um léxico padrão: soberania, desenvolvimento nacional com inclusão. Todas essas expressões foram muito recorrentes no período do lulismo (SINGER, 2012), e ecoam no projeto dos Institutos Federais. O trecho seguinte deixa mais explícito o alinhamento ao projeto: “Em síntese, esse novo desenho constituído traz como principal função a intervenção na realidade, da perspectiva de um país soberano e inclusivo, tendo como núcleo para irradiação das ações o desenvolvimento local e regional” (PACHECO, 2011, p. 11).

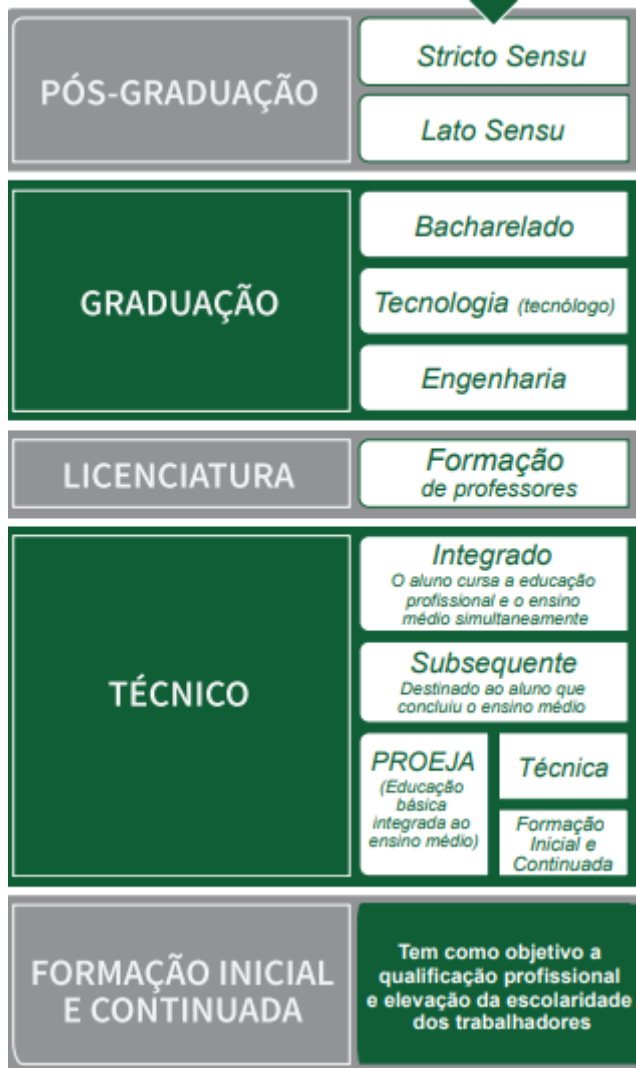
Por fim, para entender as bases do projeto educacional do Institutos Federais, o autor elucida uma série de outros arranjos político-pedagógicos presentes no arquétipo dessa nova institucionalidade, as quais listamos em ordem alfabética:

- a) A perspectiva pedagógica (e, por que não, filosófica) de uma concepção de trabalho na sua dimensão ontológica<sup>14</sup>, histórica, dotada de significado como lema norteador;
- b) O percurso formativo embasado na transversalidade e verticalização do ensino, sendo a primeira uma formação integral e propedêutica dos educandos, enquanto a segunda a possibilidade de uma escala vertical dentro da mesma instituição, uma vez que os institutos oferecem da educação básica, iniciando no ensino médio integrado/médio técnico, ao topo da pós-graduação, com os cursos de doutorado. A figura a seguir mostra essa possibilidade de verticalização do ensino por intermédio da oferta dos itinerários formativos do IFPR:

---

<sup>14</sup> O conceito de trabalho tem uma centralidade vital na obra de Marx: “[...] o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural” (MARX, 1985, 149-150). É, portanto, no trabalho que o homem se realiza e reproduz sua existência, é característica inadiável e base da sociabilidade humana (SABINO, 2014).

Figura 1 - Itinerário formativo dos Institutos Federais



Fonte: Conif (2018)

- c) A estrutura *multicampi*, a interiorização, e a necessidade de trabalhar em consonância com os arranjos produtivos locais também são aspectos importantes desse projeto. A interlocução com os municípios e poderes públicos locais são fundamentais para a criação, e posterior êxito, das ações de um campus do instituto federal. Levar conhecimento técnico, acadêmico, arte, cultura, formas criativas de resolver problemas e fomentar o potencial local são premissas dessa política.
- d) Por fim, os Institutos Federais como política pública, devem trabalhar em alinhamento a outras políticas sociais, sobretudo as propaladas pelo governo federal, mas também integradas às ações do poder público municipal e estadual. Muitos cursos e programas, como



o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC)<sup>15</sup>, Mulheres Mil, que têm como objetivo ofertar cursos para geração de renda e saberes, aumento da escolaridade para cidadãos em situação de risco e/ou vulnerabilidade social. Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), também enumeram essas possibilidades. Parcerias entre políticas públicas que, segundo Pacheco, visam a elevação da escolaridade, emancipação e inclusão dos sujeitos, possibilitando a transformação de suas realidades pessoais e locais.

O professor e pesquisador Gaudêncio Frigotto é um dos intelectuais mais experientes que debruça sobre o entendimento dos aspectos políticos, econômicos e institucionais dessa “nova institucionalidade” da EPT. Frigotto também vislumbra esse modelo de educação profissional e tecnológica como parte de um processo de disputa mais ampla na sociedade brasileira, ao passo que entende a composição difusa, e até contraditória, dos Institutos Federais como reflexos dos projetos políticos historicamente em disputa no Brasil, especialmente dicotomizada entre liberais e progressistas. Assinala que, “[...] com efeito, a política dos IFs insere-se na disputa do projeto societário e das concepções educativas como mediação dessa disputa. Uma problemática que ganha maior embate nas últimas cinco décadas do século XX” (FRIGOTTO, 2018, p. 18).

Como observamos, a análise de Frigotto é semelhante à de Pacheco, destoando, contudo, pelo viés distanciado e, portanto, mais crítico e menos laudatório que o daquele. Mas ambos jogam luz sobre a perspectiva de que essa reforma da EPT é fruto da confluência de tendências conflitantes no decorrer de nossa história, como o encontro de dois rios no manancial das disputas políticas entranhadas na sociedade brasileira.

O autor assevera que essa batalha perfaz a disputa entre um projeto liberal, que foi (e é) dominante na história de nosso país. Tal agenda traz todo o arsenal do receituário conservador como ajuste fiscal, austeridade, contenção de gastos etc. No outro polo do cabo de guerra, uma visão mais voltada ao social, ancorada em um Estado indutor que empreenda investimentos robustos em infraestrutura, serviços públicos etc. A retomada de um projeto

---

<sup>15</sup> “O PRONATEC foi a materialização de uma proposta política articulada entre os Ministérios da Educação (MEC), do Trabalho e Emprego (MTE), da Fazenda (MF) e do Planejamento, Orçamento e Gestão (MP) e apresentada à Presidência da República em abril de 2011, com a finalidade de ampliar a oferta de Educação Profissional e Tecnológica. Anunciado em 28 de abril de 2011, pela própria Presidenta e Fernando Haddad, Ministro da Educação, o modelo do programa consistia em subsidiar de maneira técnica e financeira projetos e ações de cursos de Formação Inicial e Continuada e Qualificação Profissional do PRONATEC no âmbito da Bolsa-Formação Trabalhador e Bolsa Formação Estudante. Na ocasião, foi informado também a expansão de escolas técnicas, sendo 81 unidades em fase de execução e outras 120, de modo a compor 600 mil alunos” (ZAGO, 2020, p. 188).

desenvolvimentista, modelo que foi interrompido abruptamente em 1964 com o golpe militar, uma vez que existia a conformação de uma agenda desenvolvimentista na esteira daquele momento histórico, quando a classe trabalhadora estava se organizando para romper com o capitalismo dependente, tão característico de nosso caminhar enquanto país. O fato é que o golpe de 1964 aprofundou ainda mais as nossas mazelas sociais, mesmo com o falacioso “milagre econômico”, que só foi milagroso para os agentes do capital. O “bolo”, como dizia metaforicamente à época o ministro da economia Delfim Neto referindo-se à economia, de fato cresceu, mas não foi distribuído entre os que o produziram, ao contrário, acentuamos nossas assimetrias sociais, com o arrocho salarial, aumento dos índices de pobreza e concentração absoluta de riqueza nas mãos da minoria privilegiada.

No terreno educacional, toda o movimento ascendente da educação para a classe trabalhadora e alfabetização de adultos que se formara, capitaneado especialmente por Paulo Freire, foi cerceado. No lugar da educação para a classe trabalhadora, a teoria do capital humano, a tecnocracia, o tecnicismo, o discurso da eficácia técnica e modernização em um país com atrasos estruturais profundos. Não obstante, todo esse ímpeto na busca de uma educação democrática, unitária, gratuita e de qualidade ficou represado, sendo novamente recuperada nos debates efervescentes e na onda de otimismo que trouxe a nova Constituinte. Projetava-se, novamente, no horizonte da disputa política os atores que lutavam pela tão entoada cidadania, conceito polissêmico, mas que “ganhou a boca do povo” (CARVALHO, 2002), sendo disputada entre conservadores e progressistas. Mas havia também, de forma intrínseca, os dispositivos históricos e sociais de uma estrutura de país como um modelo muito bem formatado para a exclusão e expropriação dos trabalhadores, e todo aquele entusiasmo converteu-se em frustração. José Murilo de Carvalho trabalha com propriedade esse (novo?) revés: “[...] no auge do entusiasmo cívico, chamamos a Constituição de 1988 de Constituição Cidadã. Havia ingenuidade no entusiasmo. Havia a crença de que a democratização das instituições traria rapidamente a felicidade nacional” (CARVALHO, 2002, p. 7).

Diante desse percurso intermitente e sinuoso que parece ser a tônica de nossa história de revoluções interrompidas e desenvolvimento controlado brasileiro, Frigotto, assim como Ramos (2014), trabalha com perspectivas clássicas de autores do chamado pensamento social brasileiro, como Florestan Fernandes e Francisco de Oliveira. A dinâmica destas disputas que serão apresentadas, desembocam, mais à frente, no terreno educacional, mais especificamente, na educação profissional e tecnológica que nos interessa nesta pesquisa.

Toda essa digressão busca refazer aqui o mesmo caminho que Frigotto nos orienta: “Todo o início de pesquisa deve efetivar um acerto de contas com o embate teórico que envolve

o objeto de pesquisa, tendo em vista que nenhum conhecimento é neutro e sempre serve a alguém” (FRIGOTTO, 2018, p. 37). Portanto, situar nosso objeto nessa tentativa de entendimento acerca do nosso processo histórico é basilar.

Esse projeto societário que Frigotto faz constante referência é inspirado na teoria da dependência de vários autores das ciências sociais brasileira, especialmente Florestan Fernandes. O autor considera a existência de um modelo de desenvolvimento dependente, desigual e combinado. Inevitavelmente, esse projeto incide na educação, explicando dívida histórica com o setor, que não é mero descaso, acidente ou negligência, é cálculo! Como explica:

[Há uma] [...] opção da burguesia brasileira por um projeto de capitalismo dependente e de desenvolvimento desigual e combinado. Vale dizer, que alia alta concentração de propriedade, riqueza e renda e altíssima concentração de pobreza. Após três décadas de frágil democratização da sociedade brasileira, no período de redação deste relatório, mais um golpe se desenha para a manutenção do que Francisco de Oliveira definiu como uma sociedade desigualitária sem remissão (FRIGOTTO, 2018, p. 43).

Essa filiação da burguesia no Brasil a um projeto de dependência, de capitalismo periférico e tardio, que garante privilégio a pequenos grupos é uma constatação uníssona nos autores do pensamento brasileiro elencados, tais como Florestan Fernandes, Francisco de Oliveira e Caio Prado Jr. Nessa lógica, modernidade e atraso caminham juntos, articulando-se dinamicamente. Frigotto remete, ainda, à analogia de Francisco de Oliveira sobre a figura do ornitorrinco, presente na clássica obra **Crítica da Razão dualista** (1981), em que o sociólogo compara essa idiosincrasia brasileira a um animal exótico, que tem semelhanças com vários outros, mas que na junção de partes compõe uma espécie única e esteticamente desconhecida, um animal enigmático, difícil de ser compreendido. Esse monstro social, segundo Oliveira, cria a miséria e se alimenta dela. Tal modelo, ainda que figurativo, encaixa-se perfeitamente no mecanismo de uma burguesia escravocrata, que funde o moderno sem abandonar o arcaico, avessa à democracia, à classe trabalhadora e a um projeto de soberania nacional, sempre subserviente aos interesses hegemônicos do capital internacional.

Portanto, essa opção da burguesia por um projeto de adestramento e dependência e não de formação integral para trabalhadores, revela-se novamente. Esse ciclo é novamente experimentado na década de 1990, primeiro com uma Constituição que, embora tenha incorporado várias demandas importantes dos movimentos sociais, da esquerda, deixou de fora, por outro lado, muitas pautas importantes da área educacional. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394) aprovada em 1996, seguiu o mesmo caminho da

constituinte, sendo descaracterizada em sua votação final, descartando aspectos e bandeiras históricas da luta dos educadores. E, no macrocosmo que permitiu todo esse cenário, o advento do ideário neoliberal e seu receituário de descentralização, submissão às orientações dos organismos multilaterais internacionais, a privatização, desresponsabilização do Estado, o voluntarismo, a pedagogia das competências, o apelo à empregabilidade que selaram de vez, naquele momento, as esperanças da busca por uma educação com bases mais sensíveis às necessidades do Brasil em sua história de exclusão e marginalização da classe trabalhadora.

Ainda segundo Frigotto, no início dos anos 2000, após a flagrante impotência do modelo neoliberal, a população opta pelo “novo”: a eleição de Lula, metalúrgico, nordestino, sindicalista, trouxe novamente esperanças aos atores que empreendem a defesa de um modelo mais justo, que contrariava o projeto de atraso e o dualismo educacional. Naquele momento, iniciou-se novamente um caudaloso e intenso debate nos variados setores sociais sobre a educação profissional e tecnológica como parte desse processo: iniciaram-se, assim, os debates sobre uma nova institucionalidade, um modelo que poderia ser paradigmático ante o modelo sempre dependente, unilateral, desse setor.

No bojo dessa crítica, é importante registrar que toda uma geração de intelectuais como Frigotto (2018), Ciavatta (2005), Kuenzer (2007) e outros pesquisadores que estudam a educação profissional, ou mais amplamente, a relação trabalho-educação, são críticos ao “novo” formato da EPT ressignificada no governo Lula, pois, segundo tais intelectuais, ela estaria permeada de ambivalências, contradições, trazendo resquícios do modelo secular da área.

Já no início dos primeiros anos do governo Lula, que chamou para si a reconfiguração desse modelo, Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005) sublinhavam o percurso controvertido das políticas de educação profissional que estava sendo desenhado, visto que a luta por um projeto de educação unitária, pautada na politécnica e no trabalho como princípio educativo era uma bandeira de décadas de uma geração de educadores e ativistas. O governo Lula representou muita esperança e entusiasmo pela possibilidade de mudanças estruturais na sociedade e na educação, o que, pouco tempo depois, converteu-se em decepção para muitos desses ideólogos.

Essa (re)ascensão das expectativas seguida novamente pela frustração, foi exemplificada pela revogação do Decreto nº 2.208/97, baseado nas diretrizes para educação profissional da LDB no ano anterior, que vinham com o ideário educacional da década de 1990: individualismo, foco na empregabilidade, competências etc. O governo Lula revogou esse decreto, substituindo-o pelo Decreto nº 5.154, de 2004. Contudo, apesar de repaginada na forma, o conteúdo anterior é retomado, trazendo o velho apelo à classe trabalhadora, enraizado na década de 1990, como enunciam os autores: “[...] reafirma-se um dos fetiches ou uma das

vulgatas, insistentemente afirmada nos oito anos de Governo Fernando Henrique Cardoso, de que no Brasil não havia falta de empregos, mas de ‘empregáveis’” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 5).

Assim, tecem críticas a alguns programas e proposições já presentes no decreto, tais como os cursos Formação Inicial e Continuada (FIC) para trabalhadores, o Programa Escola de Fábricas e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), todos com objetivos de elevação de escolaridade de trabalhadores jovens e adultos. Embora esses programas contemplem concepções pedagógicas que visem, além de elevação da escolaridade, geração de renda, inclusão digital, os mesmos são criticados pelo seu caráter utilitarista, pelo aligeiramento da formação oferecida. A empregabilidade, as parcerias com o setor privado, estava novamente no radar. A iniciação precoce de jovens, que são retirados de seus espaços de estudo regular e de sociabilidade, e lançados no ambiente laboral, especialmente com o PROJOVEM, também é uma crítica apontada, como a reedição do velho dualismo da educação nacional, que destina aos filhos dos trabalhadores o serviço que exige baixa formação e, para as camadas médias/classe dirigente, o ensino médio e o ensino superior, preparando-os para o trabalho complexo.

A experiência de tais programas, ainda no nascedouro do governo petista, posteriormente, com a criação da rede de educação profissional e tecnológica, se ampliaram. Os IFs não só abrigaram, como trouxeram em sua lei de criação e missão institucional os cursos de Formação Inicial e Continuada, cursos FIC, como importante plataforma formativa, ao lado dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, o que também gerou uma série de inquietações no meio acadêmico, entre pesquisadores e militantes da escola unitária, com vistas à omnilateralidade da formação humana. O desenho curricular dos institutos, como classifica Pacheco (2011), conjuga a educação básica, focada no ensino médio técnico integrado, graduações tecnológicas, bacharelado em áreas da ciência e tecnologia, “[...] bem como programas de pós-graduação *lato e stricto sensu*, sem deixar de assegurar a formação inicial e continuada de trabalhadores” (PACHECO, 2011, p. 23). Como dispõe, uma das missões presentes na Lei nº 11.892/2008, seção III, Artigo 7, inc. II era “[...] 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” (BRASIL, 2008).

Importa evidenciar que os cursos na modalidade Formação Inicial e Continuada (FIC), ocupam uma posição importante na concepção pedagógica que baliza a lei de criação, visto que se acredita que esses cursos são “portas de entrada” para jovens e adultos que estão à margem,

excluídos do processo educacional e/ou do mundo do trabalho. Objetiva-se com essa modalidade, ainda que composta de cursos aligeirados e bases curriculares genéricas e introdutórias, perfazer um percurso muito caro à missão institucional dos IFs, qual seja: a verticalização e transversalização.

A verticalização consiste na perspectiva de elevação da formação educacional dentro dessa instituição, em que o estudante pode inserir-se num “elevador do conhecimento”, podendo acessar o ensino médio integrado, a graduação, a pós-graduação e até o mestrado e doutorado. Um formato inédito, no qual o sujeito pode ter uma trajetória de ascensão formativa no mesmo espaço educacional.

No que se refere à transversalidade, seria o diálogo permanente, nessas várias modalidades de formação, com a ciência, cultura e tecnologia como elementos indissociáveis para a construção do conhecimento. Pacheco enuncia a importância dessas duas categorias estarem atreladas:

A partir da compreensão e da assunção dessa forma de organização da educação profissional e tecnológica, observa-se que o espaço estabelecido pela oferta múltipla de formação proporciona uma ambiência em que as multifacetadas do processo educativo se evidenciam e trazem a possibilidade de se estabelecerem nexos internos e promover a inter-relação de saberes. Isso concorre para um tratamento mais adequado à natureza da ciência, que é multi e interdisciplinar (PACHECO, 2011, p. 25).

Em suma, essa nova proposta de transversalidade curricular e verticalização formativa são componentes importantes para entendermos as bases da nova institucionalidade. Importante assinalar, porém, retomando aquela linha de autores críticos à proposta que, a indeterminação da identidade dos Institutos Federais caracteriza um projeto audacioso, por vezes, muito contraditórias.

Novamente Frigotto (2018) sublinha que cada ciclo de crescimento do país, referindo-se aos projetos históricos até o desenvolvimentismo no período Lula, demanda uma onda de cursos rápidos. Essa prática fratura a formação intelectual da classe trabalhadora, e denota a pressa em servir os ciclos de crescimento econômico, abastecendo a força de trabalho necessária com empregabilidade precária e remuneração baixa, sem de fato pensar em um projeto de educação profissional de formação integral. Reedita-se o velho ideário burguês, que converte problemas estruturais do capitalismo em questões individuais, de capacitação, como se não houvesse desemprego e, sim, pessoas não qualificadas, reforçando o ideal meritocrático tão propalado nesse estágio do capitalismo. Frigotto assevera a permanência desses resquícios mesmo em uma conjuntura em que se imaginava (ingenuamente?) um rompimento:

Nem o governo liderado por um ex-metalúrgico nem o de uma ex-guerrilheira, foram capazes de confrontar a perversa estrutura agrária, a concentração de capital e de renda, as grandes fortunas adquiridas, não pelo trabalho, mas por mecanismos de saque do patrimônio e dos fundos públicos, a estrutura tributária regressiva e a imensa dívida no campo da saúde, da educação e da cultura (FRIGOTTO, 2018, p. 127).

O autor pondera, porém, que apesar da vigência de um governo atento à classe trabalhadora, identificado com a esquerda, essa nova proposta de ensino médio integrado, surge em um momento de muitas disputas na sociedade brasileira. Essa correlação de forças se dá entre conservadores, liberais e a esquerda, sendo que os últimos pleiteiam, há décadas, a bandeira de uma escola única para os trabalhadores, que pauta o trabalho como princípio educativo.

Curioso notar aqui é que, sem perder de vista a totalidade e a historicidade dos referenciais teóricos que nos são caros nesta pesquisa, o Brasil naquele período vivia um momento de renovação política. O ciclo neoliberal, ainda vigoroso na agenda do país, havia sofrido certo desgaste, especialmente com o segundo mandato de FHC e sua agenda de austeridade. O governo Lula, mesmo com viés progressista, era pautado por acordos e conciliações que permitiram a vitória eleitoral em 2002, vide a famosa “Carta aos brasileiros”, que sinalizava pontes de diálogo para “tranquilizar” o mercado. O PT chega ao poder numa estrutura econômica neoliberal, que perdura até os dias atuais. Não podemos nos esquecer que houve uma janela de avanços sociais dentro de uma reestruturação produtiva e de uma agenda aguda, centradas no capitalismo mundial, que hoje avança em reação àquele momento de arrefecimento estratégico.

Singer (2012) trata dessas tensões que estavam postas no contexto político da época e suas nuances, pensando a conjuntura nacional e global. A aliança do PT com a centro-direita, na figura de seu vice José de Alencar, do Partido Liberal (PL), vaticinou que um possível governo petista iria assumir compromissos de inviolabilidade às estruturas e regras do capital, elemento com o qual Lula ganhou a confiança de outros segmentos. Na época, surgiu a expressão “Lulinha paz e amor”, sendo essa uma eleição em que extratos médios e setores da burguesia apoiaram amplamente a eleição do PT, algo impensável na década de 1980.

Além disso, num momento posterior do lulismo, a ampliação da cobertura do programa de distribuição de renda com o Programa Bolsa-Família foi muito importante para a reeleição do presidente Lula em 2006, o que justifica também o apoio massivo da região Nordeste. O PT perdeu apoio de setores das camadas médias e avançou entre a classe trabalhadora e camadas médias, uma inversão histórica no apoio tradicional a Lula e ao PT. Tempos depois, nessa

quadra histórica, sabemos todo o dissabor que esse processo de aliança provisória a partir do projeto neodesenvolvimentista e liberal conservador seria um “casamento de fachada”, que levou as classes dirigentes brasileiras agressivamente às ruas para efetivação do golpe em 2016.

O que mais chama a atenção na análise de Singer é a desmitificação que o lulismo não despolarizou a sociedade, mesmo havendo uma conciliação de classes provisória, pois até dado momento foi rentável para o capital sustentar o projeto, mas essa polarização estava apenas adormecida. O que talvez seja a grande ilusão e ingenuidade política do projeto lulopetista, acreditar na conciliação de classes em um país com um projeto societário claro, com uma estrutura escravocrata e altamente hierarquizada, ou de forma mais ampla, acreditar na conciliação de classes na sociedade capitalista, que tem o lucro e a exploração da mais-valia como seus pilares. Vários momentos da vida nacional desvelaram esse processo pautado no crescimento desigual e combinado, avesso à soberania nacional, subserviente aos interesses do capital estrangeiro, como nos mostra os clássicos do pensamento social brasileiro: Florestan Fernandes, Francisco de Oliveira, Caio Prado Jr. etc. Como pontua Singer,

Os capitalistas das cadeias automobilísticas e de construção civil aumentaram a produção e auferiram lucros maiores; os trabalhadores alcançaram salários superiores. Todos estão felizes, só que o aumento do emprego gera incremento das reivindicações trabalhistas, leia-se: greves, as quais separam empresários de trabalhadores (SINGER, 2012, p. 94).

Em suma, a ampliação de direitos sociais, renda, cidadania, bens e serviços, acesso à universidade, espaços antes pouco frequentados pelos trabalhadores, reascende o velho confronto entre as forças. O tensionamento, como sabemos, foi insustentável no governo Dilma. Voltamos à “normalidade” cíclica do país, ao que Florestan chama de “modernização do arcaico”.

Feito o parênteses para tratar os sentidos do lulismo, Frigotto, além de pontuar esse momento de disputas problematizado acima, levanta também outra possibilidade: a de que o (re)arranjo problemático das EPT nos anos 2000 tem a ver também com uma demanda política da categoria, e não necessariamente, ou apenas, a proposição de um projeto inovador, progressista. Essa confusão se dá quando, ao transformar o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-PR) em Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR) – o que é questionável em sua essência, visto que, como aponta Ciavatta (2010), a ideia de universidade é congregar no mesmo espaço do saber as várias possibilidades do conhecimento construído pela humanidade em todas as suas formas, humanísticos, linguísticos, científicos, tecnológico, etc. – atribui-se um *status* questionável ao antigo CEFET-PR, o gerou uma demanda imediata



nas outras unidades, conforme Frigotto (2018). Assim, a criação dos IF's surge, então, em alguma medida como resposta a demanda por essa equidade no *status* de universidade:

O *status* de universidade dos IFs foi uma solução negociada para impedir que grande parte dos CEFETs pressionassem politicamente naquela direção, é plausível pensar que as tendências dos IFs tendam a se espelhar naquela universidade. Do que observamos no trabalho de campo é que a diferenciação dentro da dualidade na verdade foi institucionalizada pela verticalização e as diferentes modalidades de ensino médio e de formação profissional. Por outra parte, especialmente, mas não só, os *campi* que constituíam os CEFETs tendem a ampliar o ensino superior e a pós-graduação (FRIGOTTO, 2018, p.130).

Aliás, de acordo com Pacheco (2021), que esteve presente no calor desses debates enquanto secretário da SETEC, a proposta inicial ao se debater a reformulação da educação profissional e tecnológica no país eram converter os CEFETs em universidades técnicas, a exemplo do que ocorreu com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR):

Houve todo um debate, e essa foi a primeira hipótese quando cheguei lá na SETEC: a da criação de universidades tecnológicas, aí entra a UTFPR, e a partir dela, nós abandonamos essa ideia. Aliás, esse projeto tinha começado lá no governo FHC (Fernando Henrique Cardoso) e continuou vivo por um tempo no governo Lula. Foi quando nós vimos ali em 2005/06 que eles tinham fechado quase todos os cursos técnicos em Curitiba, no interior, PROEJA (Educação de Jovens e Adultos) não tinha mais. E aí, nós nos demos conta que essa coisa de universidade tem um apelo muito forte para esse viés acadêmico, já que a referência da universidade no Brasil é uma coisa muito forte. (PACHECO, 2021)

Interessante notar que as razões da criação da Universidade Federal Tecnológica do Paraná e da equiparação dos institutos às universidades na lei de criação, guardam aproximações, mas também diferenças, nas falas de Pacheco e Frigotto. O primeiro advoga que a proposta dos IFs foi pensada justamente numa tentativa de distanciamento com a universidade, ao passo que o segundo acredita que a exigência pelo *status* de universidade na letra da lei indica o caminho contrário. Concordam, porém, quando afirmam a existência entre os discursos de tentativa de aproximação dos CEFETs com a realidade acadêmica.

Frigotto ainda enuncia que o grande problema na política dos IF's é pretender dar conta de tudo isto: ser universidade e escola técnica em um mesmo espaço, abarcando um amálgama formativo complexo em uma única instituição, o que gera outros problemas. Listamos alguns que o autor aponta:

- a) O primeiro que os IFs são uma rede do ponto de vista jurídico-administrativo, ou seja, é legal, amparada por lei. Mas, essa rede é, de fato, integrada? Dada a quantidade de instituições que foram congregadas Brasil afora, desde as antigas escolas técnicas federais, as escolas

agrícolas, CEFETs etc.? Assim, cada instituição, e conseqüentemente, as equipes que se juntaram num dado momento de unificação tinham uma concepção, um modelo organizacional, político-pedagógico etc.;

- b) Na esteira desse primeiro problema, há nos IFs o encontro de múltiplas tendências teóricas, pedagógicas, profissionais, até mesmo pelo fato de vários quadros geracionais ocuparem a mesma instituição, professores da antiga rede convivem com jovens professores, muito qualificados, mas sem experiência;
- c) A territorialidade, sinalizando a dificuldade de consolidar uma identidade institucional uniforme em um país continental, com uma multiplicidade de demandas, particularidades e especificidades regionais.
- d) A relação da transversalidade com a verticalização: como pensar essa integração em *campi* com realidades tão diversas, posto que alguns focalizam mais a educação básica, outros os cursos de nível superior e pós-graduação, mesmo existindo a previsão da reserva de 50% das vagas de um instituto para o ensino médio integrado, sem delimitar essa quantia para um *campi*?

Por fim, Frigotto conclui, diante da complexidade dessa identidade, que os IFs são resultado de negociações políticas, reflexos até das várias disputas daquele momento, em caráter nacional e acadêmico, e não necessariamente de um projeto que reformula a educação profissional e tecnológica nos moldes tão sonhados pela sua geração. Contudo, a despeito de todas as contradições elencadas, enxerga mais pontos positivos do que negativos nesta que, bem ou mal, é a maior política educacional de interiorização do conhecimento criada em nosso país. Como elucida o autor, para a surpresa do leitor, que até então se deparava apenas com perspectivas pessimistas sobre o projeto:

Cabe ressaltar, todavia, que o balanço de pontos positivos da expansão, com a inclusão de milhares de jovens nessas instituições, pela geração de centenas de empregos qualificados e pela mudança que a interiorização impacta em todos os níveis, econômico, cultural e político, nas pequenas e médias cidades, é muito maior que os problemas. Ressaltamos a inclusão de quilombolas, índios e alunos provenientes de extratos populares que jamais teriam ingressado num ensino médio de qualidade e possibilidade de ensino superior sem a criação, expansão e interiorização dos IFs. Uma realidade que traz para dentro dos IFs novos valores que interpelam a cultura dominante em relação a diferentes aspectos, como os de consumo, de religião, de concepção de família etc. O grande desafio, portanto, não só do coletivo de dirigentes, professores, técnicos e servidores, mas do sindicato, das comunidades locais e do poder público, não é de restringir, mas de ampliar e qualificar esta conquista (FRIGOTTO, 2018, p. 148-149).

Evidenciamos, mais uma vez, o discurso da “inclusão” como conceito imperativo na descrição dessa política. Observamos também na passagem uma confluência mínima, ainda que envolva em críticas e divergências, sobre as possibilidades dos IFs em relação às proposições de Pacheco.

Portanto, estudar os percursos sociais egressos dessa política é relevante, pois trata-se de um projeto educacional novo, ainda em construção e maturação. Analisá-lo à luz da passagem dos anos e da transição dos governos, e dos movimentos do capital globalmente, torna-se também importante. Em outras palavras: a nova institucionalidade que cria os Institutos Federais pode estar distante do glorioso sonho dos intelectuais que buscam, há séculos, a conquista de uma escola unitária, politécnica, omnilateral; todavia, dentro das possibilidades e contradições imanentes desse sistema, que são óbices a um projeto pleno de emancipação humana, há algo inédito, que deve ser entendido na perspectiva da trajetória de nossos estudantes egressos. É exatamente nesse ponto que essa tese se apoia: qual o produto final (egressos) que emerge desse caldo de narrativas e disputas?

Após percorrermos a história da educação profissional no Brasil, suas problemáticas, nuances e disputas até a nova institucionalidade que cria os Institutos Federais, partindo do universal ao singular, chegamos ao arranjo que mais nos interessa: a história do Instituto Federal do Paraná, suas características como uma das maiores unidades da rede federal de educação profissional e tecnológica.

### **3 O INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ: TRAJETÓRIA, *CAMPI* E EXPANSÃO DE UMA UNIDADE EM UM CONTEXTO DE CRISE**

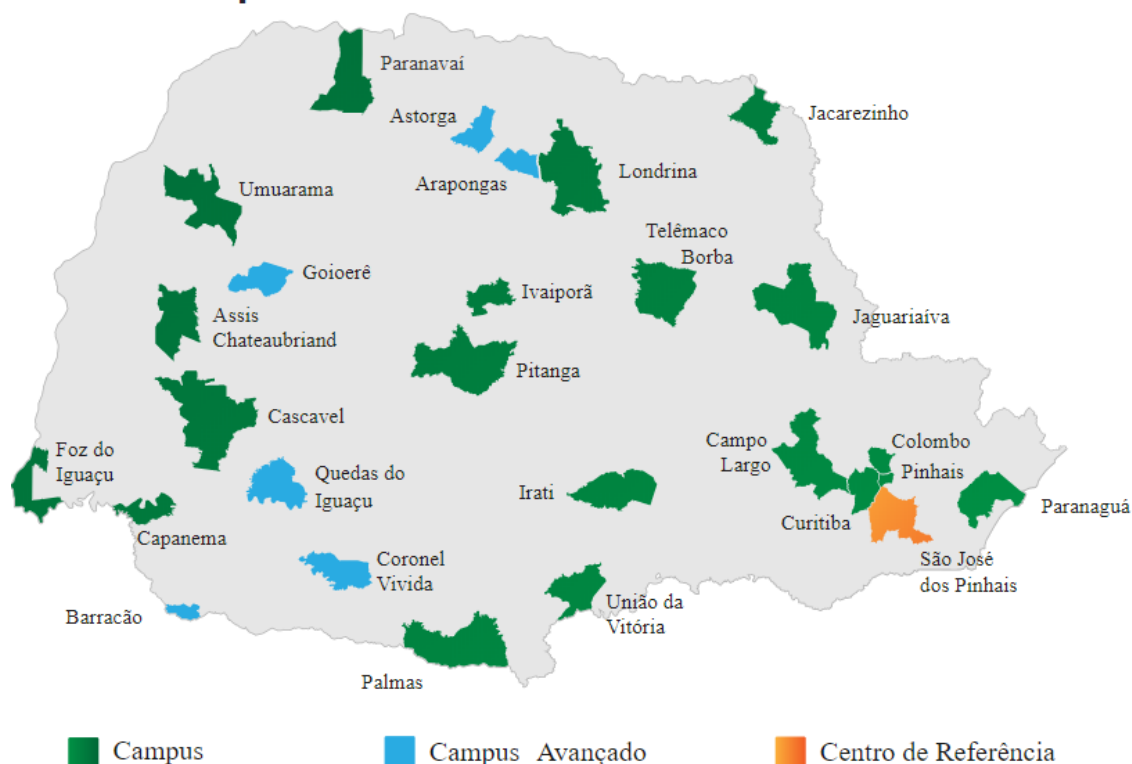
O Instituto Federal do Paraná (IFPR) foi criado simultaneamente à Lei nº 11.892/2008, como parte integrante, da também recém-criada Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPTC), contemplada pelos novos 38 Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, que agora abrigaria os antigos Centro Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Apenas resistiram à adesão e transformação em IFs as unidades do Rio de Janeiro e Minas Gerais, Escolas Técnicas vinculadas às universidades federais e o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Assim formou-se a nova Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, ainda que congregando instituições com características diversas, mas tendo em comum a perspectiva da interface da educação com tecnologia, ciência, cultura e trabalho.

O caso do IFPR, em particular, tem origem na Escola Técnica da Universidade Federal do Paraná (ET-UFPR). Segundo o atual reitor, Prof. Dr. Odacir Antônio Zanatta, no livro **Presente, passado e futuro: 10 anos de IFPR** (2019), ter a gênese vinculada à Universidade Federal do Paraná (UFPR) foi de substancial importância, haja vista a tradição e excelência da instituição centenária, já com 139 anos. O gestor relata o intenso trabalho que se deu para que o projeto se materializasse, visto que a Escola Técnica da UFPR tinha apenas 65 servidores à época, mesmo assim, por meio do empenho desses servidores e de outros que aos poucos foi se somando, o projeto do Instituto Federal do Paraná foi tomando seus contornos. Para além da materialização física, existia um enorme desafio em compor o quadro institucional, qual seja: a estrutura organizacional, os estatutos, regimentos, diretrizes e conselhos. Somado a isso, a obtenção da força motriz principal de uma instituição: os seus servidores, o material humano que é alma de qualquer projeto.

Superados os desafios iniciais e todo o preço que o pioneirismo cobra, a instituição chegou à sua primeira década com uma expansão e desenvolvimento notórios. O IFPR comporta hoje 26 unidades, 20 *campi* e 6 unidades avançadas, nos seguintes municípios paranaenses: Arapongas, Assis Chateaubriand, Astorga, Barracão, Campo Largo, Capanema, Cascavel, Colombo, Coronel Vivida, Curitiba, Foz do Iguaçu, Goioerê, Irati, Ivaiporã, Jacarezinho, Jaguariaíva, Londrina, Palmas, Paranaguá, Paranaíba, Pinhais, Pitanga, Quedas do Iguaçu, Telêmaco Borba, Umuarama e União da Vitória. Está presente, portanto, em todas as regiões do Paraná, além da Educação a Distância (EaD), com 85 mil estudantes em todas as partes do país.

Figura 2 - Mapa dos *Campi* do IFPR distribuídos no Estado do Paraná

### O IFPR está presente nas cidades:



Fonte: IFPR/Reitoria (2020)

O livro destaca essa capilarização da instituição em todo estado, ressaltando o alcance a muitos estudantes que não tinham acesso à essa modalidade de ensino, que permitiu-lhe avançar do ensino básico ao mestrado, na mesma instituição:

Nos mais distantes rincões deste Estado, muitas trajetórias de vida, às quais era alienado o direito de se enxergar como autor de seu destino, foram e estão sendo tocadas e transmutadas pelo IFPR, ao mesmo tempo que nos emocionam e estimulam a entregar sempre o melhor. Há 10 anos, o IFPR proporciona a seus estudantes, do jovem ao idoso, condições de desenvolvimento profissional, começando pela qualificação profissional até o título de Mestre, fazendo com que sua estrela sempre brilhe (IFPR, 2019, p. 15).

Não listam no mapa (Figura 1) as novas frentes de trabalho em expansão no IFPR, que são os Centros de Referência (CR-IFPR) de Maringá, Ponta Grossa e São José dos Pinhais, que consistem em unidades da instituição que ofertam cursos de extensão, especialmente Formação Inicial e Continuada (FIC) nos municípios alocados. Os centro de referência atuam como células da instituição nas cidades supracitadas, ou mesmo como “projetos pilotos” para a

implantação de *campi* futuros. Observamos nesses centros, entre outras questões: a demanda e êxito dos cursos ofertados e apoio dos poderes públicos e arranjos produtivos locais no município para, eventualmente, o Centro de Referência torne-se um campus da instituição. Segundo denominação da reitoria, são unidades “[...] vinculados às suas respectivas Reitorias ou *campus* para o desenvolvimento de planos, programas e projetos relacionados à educação profissional e tecnológica” (IFPR, 2021).

Embora o IFPR seja uma instituição nova, as bases que deram sustentação e possibilidade de surgimento desta instituição se confundem com a história da cidade de Curitiba. No campo educacional, essa história iniciou-se com a colônia alemã em 1869, que desenvolveu a educação na cidade, experiência que depois tornou-se o tradicional Colégio Progresso. Em 1936, o Colégio Comercial. Parte dessas estruturas, nas primeiras experiências de educação da cidade de Curitiba transformaram-se depois em departamentos da UFPR, que a partir de sua escola técnica gestaria, por conseguinte, o IFPR em 2008, no mandato do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Esse histórico é pormenorizado em artigo recente de nossa autoria:

Em 1892, foi criada a Escola Técnica Federal do Paraná que pertencia à Colônia Alemã de Curitiba. Não por acaso até 1914 era chamada de “Escola Alemã”, quando transformou-se em Colégio Progresso, tradicional colégio paranaense criado por imigrantes alemães no século XIX. O Brasil, que abolira recentemente seu processo de escravidão e iniciava sua incursão à ‘modernidade’ capitalista após séculos de um modelo agro-colonial, trouxera intensas levas de europeus para sorverem a força de trabalho necessária no país. Ainda de acordo com registros da própria instituição: “Em 1941, a então Academia Comercial Progresso foi adquirida pela Faculdade de Direito da Universidade Federal do Paraná, sendo autorizada a funcionar sob denominação “Escola Técnica de Comércio anexa à Faculdade Federal do Paraná” (UFPR, 2019, p. 1). Em 24 de Janeiro de 1974, a escola é novamente vinculada à Universidade Federal do Paraná, por conseguinte, a partir de 1990 torna-se a Escola Técnica do Comércio da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atualmente a Escola Técnica da UFPR foi elevada a setor da universidade, intitulado de SEPT (Setor de Educação Profissional e Tecnológica), ofertando além dos cursos técnicos, pesquisa e extensão à comunidade (CAVALCANTE, 2021, p. 72).

Como vimos, o IFPR teve seu nascedouro nos setores de educação profissional da UFPR, que mantém suas estruturas centenárias em pleno funcionamento. Os primeiros passos das unidades do IFPR foram o campus Curitiba, Paranaguá e Foz do Iguaçu, no outro extremo do estado. Nos anos seguintes, novas unidades foram se propagando pelo estado, dando vida a um dos maiores institutos federais do país. Curioso notar que o IFPR, ao contrário de outros institutos em outros estados, mantém apenas essa estrutura, a de um instituto, visto que em

muitos estados existem outros institutos coexistindo no mesmo estado, como em Goiás, Bahia, Santa Catarina, Rio Grande do Sul (a exemplo IFRS, IF Farroupilha) etc.

A estrutura administrativa da reitoria conta com os seguintes órgãos:

Diretoria de Educação a Distância (EaD), Diretoria de Infraestrutura (DI) e Diretoria de Tecnologia da Informação e Comunicação (DTIC); e cinco pró-reitorias — Pró-Reitoria de Administração (Proad), Pró-Reitoria de Ensino (Proens), Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação (Proeppi), Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progepe), Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional (Proplan) (IFPR, 2019, p. 17).

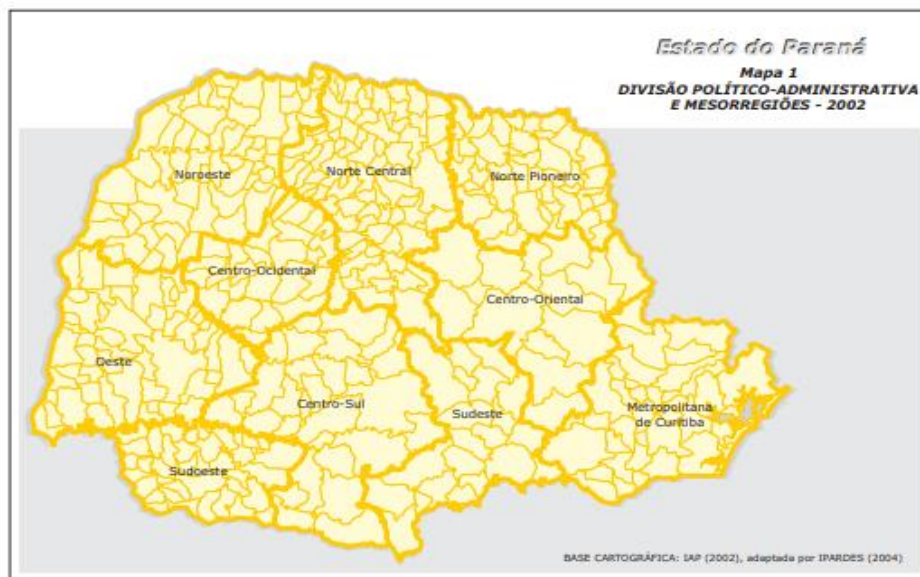
A estrutura administrativa do IFPR assemelha-se muito à da UFPR, o que não poderia ser diferente, uma vez que foi gestada a partir dessa instituição, que exportou também os primeiros servidores que inicialmente idealizaram esse modelo organizacional.

O estado do Paraná foi dividido geograficamente pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em dez mesorregiões que, por sua vez, abrangiam 39 microrregiões, segundo o quadro vigente entre 1989 e 2017:

1. Mesorregião do Noroeste Paranaense;
2. Mesorregião do Centro Ocidental Paranaense;
3. Mesorregião do Norte Central Paranaense;
4. Mesorregião do Norte Pioneiro Paranaense;
5. Mesorregião do Centro Oriental Paranaense;
6. Mesorregião do Oeste Paranaense;
7. Mesorregião do Sudoeste Paranaense;
8. Mesorregião do Centro-Sul Paranaense;
9. Mesorregião do Sudeste Paranaense;
- 2.10 Mesorregião Metropolitana de Curitiba.

O IFPR está presente nas 10 mesorregiões, cumprindo a missão de interiorização prevista em sua lei de criação. O mapa, apresentado por meio da figura 3, elucida as subdivisões supracitadas.

Figura 3 - Mapa da distribuição das mesorregiões paranaenses



Fonte: IPARDES (2004)

As 26 unidades, porém, trabalham com ofertas variadas de cursos, em razão da particularidade de *campi* e a demanda regional. Esse fator é apontado pelos estudiosos mais críticos tanto como problema, como exaltada pelos entusiastas, visto que os *campi* dialogam diretamente com os arranjos produtivos locais. Adiante, organizamos alguns quadros onde são detalhados a oferta de curso, por nível e modalidade, em cada uma das unidades e suas respectivas mesorregiões do Estado do Paraná. As ilustrações permitirão uma melhor visualização da consonância (ou distanciamento) dos Arranjos Produtivos Locais (APL)<sup>16</sup> com a característica de cada unidade.

### 3.1 O IFPR nas mesorregiões do Noroeste; Norte Central e Norte Pioneiro do Paraná

A mesorregião noroeste do Paraná, que possui três *campi* do IFPR (Paranavaí, Umuarama e Goioerê) é caracterizada pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES, 2004) com a seguinte caracterização política-administrativa:

A mesorregião Noroeste Paranaense está localizada no Terceiro Planalto Paranaense e abrange uma área de 2.481.601,5 hectares, que corresponde a cerca de 12,4% do território estadual. Esta região faz fronteira ao norte com o Estado de São Paulo, a oeste com o Estado do Mato Grosso do Sul, ao sul com a mesorregião Oeste, a sudeste com a mesorregião Centro-Ocidental e a leste

<sup>16</sup> Os arranjos produtivos locais (APLs) podem ser definidos como sendo “aglomerações territoriais de agentes econômicos, políticos e sociais, com foco em um conjunto específico de atividades econômicas e que apresentam vínculos e interdependência” (ALBAGLI, BRITO, 2002, p. 3).



com a mesorregião Norte Central. É constituída por 61 municípios, dos quais se destacam Umuarama, Paranavaí e Cianorte em função de suas dimensões populacionais e níveis de polarização (IPARDES, 2004, p. 5).

Geograficamente, a mesorregião noroeste está localizada no Terceiro Planalto do Paraná, possui clima subtropical úmido. A expansão da mesorregião está associada à cultura cafeeira, em que o Paraná foi importante celeiro nas décadas de 1950 e 1960 até a famosa “Geada Negra” de 1975, que liquidou a cultura cafeeira, fato que mudou drasticamente o ciclo produtivo no estado. A modernização tecnológica e as novas técnicas de produção também somaram-se à essa substituição (IPARDES, 2004). A transição da cultura cafeeira para a pecuária/agrícola ocasionou um grande decréscimo demográfico a partir da década de 1970.

Socialmente, a região “[...] relativamente a outros indicadores sociais, a mesorregião Noroeste fica aquém do padrão médio estadual, embora se possa perceber desempenhos favoráveis em algumas dimensões” (IPARDES, 2004, p. 13).

Atualmente, a mesorregião tem como vocação econômica o setor agrícola, pecuária, a agroindústria, prestação de serviços, mas também o vestuário, sendo a cidade de Cianorte um dos principais polos nacionais no setor.

Fazendo uma correlação dos cursos ofertados nos três *campi* da região – Paranavaí, Umuarama e Goioerê (quadro 1) – percebemos que há uma prevalência das áreas das engenharias, tecnologia da informática, agronegócio e moda, perfazendo, portanto, um alinhamento aos arranjos produtivos da região.

Dando continuidade a esta apresentação, destacamos o quadro 2, que lista os quatro *campi* do IFPR localizados na mesorregião Norte Central. Segundo o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES, 2004), a região se distingue pelo pioneirismo em termos de ocupação populacional, visto que até meados da década de 1970 a região detinha a liderança na densidade populacional do Estado, concentrando  $\frac{1}{4}$  de toda a população do Paraná.

Com o declínio da cultura cafeeira e a mudança no ciclo produtivo, também em decorrência da Geada Negra, a região perdeu o protagonismo, dando lugar à região metropolitana de Curitiba que assumiu a dianteira populacional no estado. Contudo, a mesorregião Norte Central consolidou-se como importante polo agropecuário e agroindustrial, tendo as cooperativas desse setor grande destaque na região.

O Norte Central paranaense possui duas cidades de expressão e destaque nacional, quais sejam, Maringá e Londrina, pelo dinamismo econômico, urbanização e qualidade de vida.

Quadro 1 – Unidades do IFPR na Mesorregião do Noroeste Paranaense, com respectivos cursos, por modalidade, em 2020

UNIDADE	MÉDIO INTEGRADO	MÉDIO TÉCNICO	GRADUAÇÃO/ PÓS-GRADUAÇÃO
<b>Paranavaí</b>	*Agroindústria *Eletromecânica *Informática *Mecatrônica	<b>Subsequente:</b> *Técnico em Eletrônica. <b>A distância:</b> *Técnico em Administração. *Técnico em Segurança do Trabalho.	<b>Graduação</b> *Análise e Desenvolvimento de Sistemas. *Engenharia de <i>Software</i> (bacharelado). *Engenharia Elétrica. *Licenciatura em Química. <b>Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i></b> *Especialização em Desenvolvimento de Sistemas para <i>Web</i> , Móveis e Embarcados. *Meio ambiente e desenvolvimento sustentável. *Práticas interdisciplinares no contexto escolar.
<b>Umuarama</b>	*Edificações *Informática *Química		<b>Graduação</b> *Licenciatura em Ciências Biológicas. *Tecnologia em Gestão do Agronegócio. *Licenciatura em Química. *Arquitetura e Urbanismo. *Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. <b>Pós-Graduação <i>Stricto Sensu (Mestrado)</i></b> *Programa de Pós-Graduação em Sustentabilidade (parceria com a UEM).

Fonte/Organização: Elaborado pelo autor (2021)

Quadro 2 - Unidades do IFPR na Mesorregião do Centro Ocidental Paranaense, com respectivos cursos, por modalidade, em 2020

UNIDADE	MÉDIO INTEGRADO	MÉDIO TÉCNICO	GRADUAÇÃO/ PÓS-GRADUAÇÃO
<b>Arapongas (avançado)</b>	Campus em implementação	-----	-----
<b>Astorga (avançado)</b>	*Informática	<b>Subsequente:</b> *Técnico em desenvolvimento de sistemas. <b>Formação Inicial e Continuada (FIC):</b> *Massagista *Matemática básica e comercial. *Assistente administrativo. <b>A distância:</b> *Técnico em Segurança do trabalho.	-----
<b>Ivaiporã</b>	*Informática *Eletrotécnica *Agroecologia	<b>Subsequente:</b> *Eletrotécnica.	<b>Graduação</b> *Engenharia Agrônômica. *Bacharelado em Sistemas de Informação. *Licenciatura em Física. *Tecnologia em Agroecologia.
<b>Londrina</b>	*Biotecnologia *Informática	<b>Subsequentes:</b> *Técnico em Enfermagem. *Técnico em Massoterapia. *Técnico em Prótese Dentária. *Técnico em Saúde Bucal. <b>A distância:</b> *Logística *Técnico em Meio Ambiente. <b>Formação Inicial e Continuada:</b> *Capacitação em Imaginologia Odontológica. *Auxiliar em Prótese Dentária. *Capacitação em Odontologia Hospitalar *Língua Inglesa	<b>Graduação</b> *Análise e Desenvolvimento de Sistemas. *Licenciatura Ciências Biológicas. <b>Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i></b> *Especialização em Práticas interdisciplinares em ensino de ciências.
<b>Maringá (Centro de Referência)</b>	*Em vias de implantação e expansão		

Fonte/Organização: Elaborado pelo autor (2021)

mesmas. Ambas são frutos da Companhia de Terras Norte do Paraná, empresa que colonizou a região. O setor de prestação de serviços também tem grande mercado na região. Outro fator que impulsiona a economia da região é a sua localização fronteiriça com os estados do Mato Grosso do Sul e São Paulo, o que faz da mesorregião um entroncamento importante para o escoamento de produção e setor de serviços.

Cabe destacar que a mesorregião concentra também um grande polo educacional, com vasta cobertura do ensino superior e pós-graduação. Muitas são as universidades estaduais, centros de ensino e faculdades privadas, especialmente nas regiões de Maringá e Londrina. Destacam-se Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Federal Tecnológica (UTFPR) em Apucarana etc.

Apesar dos polos centrais da região metropolitana disporem das características narradas acima, as cidades do interior, de regiões metropolitana não desfrutam da mesma qualidade de vida, a exemplo das cidades de Sarandi, Paíçandu, pertencentes à região metropolitana de Maringá e Cambé, essa última pertencente à região metropolitana de Londrina. O crescimento dessas cidades polos deram-se com a intensa exploração da força de trabalho dos municípios circunvizinhos e com um constante processo de expulsão e segregação socioespacial, sendo parte de um projeto de colonização privada realizada na década de 1940 “[...] este aglomerado urbano irá assistir desde sua gênese o protagonismo do capital imobiliário sobre a configuração socioespacial do território” (SILVA, 2015, p. 9). Parte desses municípios figuram como “cidades dormitórios”, concentrando a força de trabalho e a mais-valia propulsora do desenvolvimento circunvizinho, que empurram a pobreza e espoliação para suas margens e entornos.

Como demonstrou o quadro 2, a mesorregião possui quatro *campi* do IFPR, Londrina e Ivaiporã; Astorga e Araçongas, estes dois últimos *campi* avançados, com uma estrutura administrativa menor, denotam unidades em expansão com o potencial de tornarem-se campus de acordo com as demandas das cidades onde estão alocados. Notamos uma prevalência nas áreas de tecnologia da informação (TI), engenharias, licenciaturas em física e biologia e a predominância de área da saúde no campus Londrina. Curioso notar que, mesmo a região tendo uma tendência econômica voltada ao agronegócio e indústria, nenhum campus oferta curso voltados ao setor, pelo contrário, há a oferta do curso de Agroecologia no Campus Ivaiporã, área que tem um viés voltado à agricultura familiar, da produção de alimentos orgânicos com vistas à economia solidária.

Assim como nas mesorregiões Norte Central e Noroeste, a região do Norte Pioneiro era muito populosa até a década de 1970, com o declínio da cultura cafeeira e a mecanização da produção houve também o decréscimo demográfico (IPARDES, 2004). Não por acaso, boa parte das cidades possui menos que 50 mil habitantes, como o caso de Jacarezinho, cidade de 39.322 habitantes (IBGE, 2020), que possui um *campi* do IFPR (quadro 3).

Quadro 3 – Unidades do IFPR na Mesorregião do Norte Pioneiro Paranaense, com respectivos cursos, por modalidade, em 2020

UNIDADE	MÉDIO INTEGRADO	MÉDIO TÉCNICO	GRADUAÇÃO/ PÓS-GRADUAÇÃO
Jacarezinho	*Eletromecânica *Eletrotécnica. *Mecânica *Informática *Alimentos	<b>Subsequente:</b> *Técnico em Teatro. <b>Formação Inicial e Continuada:</b> *Protagonismo na Educação: metodologias e estratégias de aprendizagem.	<b>Graduação</b> *Licenciatura em Química. *Engenharia de Controle e Automação. *Tecnologia em Sistemas para Internet.

Fonte/Organização: Elaborado pelo autor (2021)

O mercado de trabalho da região é fortemente dependente das atividades agrícolas. A indústria sucroalcooleira destaca-se na região, embora em linhas gerais, quando comparada às demais mesorregiões do estado, o Norte Pioneiro apresenta baixo dinamismo econômico. O campus do IFPR Jacarezinho, no entanto, é um dos que mais se destacam no estado nos últimos anos, pois vem adotando métodos pedagógicos não convencionais, como pedagogias ativas para o ensino médio.

### 3.2 O IFPR nas mesorregiões do Centro-Oriental, Centro-Occidental e Oeste paranaense

A região Centro-Oriental paranaense possui dois *campi* do IFPR, o de Jaguariaíva e Telêmaco Borba, além de ter implementado recentemente um Centro de Referência na cidade de Ponta Grossa. A mesorregião pertence ao Segundo Planalto Paranaense, também conhecido como Planalto de Ponta Grossa, abrangendo 11% do território do Estado. A região é também conhecida como Campos Gerais, classificação oriunda de suas características topográficas, com campos vastos e ondulados, além das florestas de araucária que cobrem a região. “É uma região com grandes *canyons* e trechos encaixados

Quadro 4 – Unidades do IFPR na Mesorregião do Centro-Oriental Paranaense, com respectivos cursos, por modalidade, em 2020

UNIDADE	MÉDIO INTEGRADO	MÉDIO TÉCNICO	GRADUAÇÃO/ PÓS-GRADUAÇÃO
<b>Jaguariaíva</b>	*Alimentos *Biotecnologia	-----	<b>Graduação</b> *Gestão de Qualidade. <b>Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i></b> *Especialização Educação e Tecnologia.
<b>Telêmaco Borba</b>	*Automação Industrial *Programação de Jogos Digitais. *Informática para Internet. *Mecânica.	<b>Subsequentes a distância:</b> *Administração. *Agente Comunitário de Saúde. *Logística. *Meio ambiente. <b>Cursos de Extensão e Formação Inicial e Continuada:</b> *Cursinho Pré-Vestibular. *Língua italiana. *Confecção de instrumentos musicais.	<b>Graduação</b> *Licenciatura em Física. *Tecnologia em Automação Industrial. *Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. *Engenharia Elétrica. *Tecnologia em Manutenção Industrial. <b>Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i></b> *Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (Curso de Mestrado).
<b>Ponta Grossa (Centro de Referência)</b>	Em expansão.		

Fonte/Organização: Elaborado pelo autor (2021)

a rios, a exemplo do *Canyon* Guartelá (IPARDES, 2014), além conter formações geológicas peculiares como Vila Velha.

A região contempla um grande espaço de reflorestamento, portanto um grande polo industrial de papel e celulose, a empresa Klabin S/A., situada na cidade de Telêmaco Borba, e uma das maiores fábricas de papel e celulose da América Latina e do mundo.

Além disso, existe um processo de ocupação ligado às atividades produtivas de busca ao ouro, tropeirismo, produção erva mate e extração da madeira. Atualmente ainda se destaca na extração mineral, de transformação e construção civil representam 25% dos empregos (IPARDES, 2014), o setor de serviços 37,1%, quatro municípios (Ortigueira, Reserva, Tibagi e Imbau) possuem dependência elevada das atividades agropecuárias (acima de 40%). Ainda segundo o IPARDES (2014, p. 62): “Jaguariaíva, Sengés e Telêmaco Borba são municípios nos quais a indústria apresenta as maiores participações no total da ocupação municipal (acima de 30%)”, considerando ainda Castro que junto dos 3 municípios concentram 33% das atividades industriais da mesorregião.

Um traço marcante da mesorregião centro-oriental paranaense é a desigualdade social entre seus municípios. O contraste fica evidenciado nos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH), sendo o de Ponta Grossa acima da média estadual, enquanto municípios como Ventania, Reserva e Imbaú figuram nas últimas posições do estado do Paraná, como elucida a seguinte passagem:

A variação entre o patamar máximo e mínimo do IDH-M, na mesorregião, é bastante expressiva: em melhor posição, além de Ponta Grossa, alinham-se Carambeí e outros quatro municípios; no extremo oposto, em posição bastante desfavorável, encontram-se Ventania, Imbaú, Reserva e Ortigueira, que ocupam as últimas posições do ranking estadual (tabela 2.6). Ortigueira, em particular, chama a atenção por ser o município paranaense a registrar o mais baixo IDH-M (IPARDES, 2004, p. 36).

O município de Telêmaco Borba possui um dos *campi* mais desenvolvidos do IFPR, visto que comporta um robusto laboratório de mecânica, o que possibilita a oferta de muitos cursos na área tecnológica, além de cursos de graduação e tecnólogos. O alinhamento ao arranjo produtivo local, a indústria papeleira de destaque, é um dos grandes exemplos de vinculação da existência de um *campi* em alinhamento às demandas locais, um dos aspectos basilares do projeto político pedagógico dos IFs, como enfatiza Eliezer Pacheco. A expansão e estrutura consolidada do campus no município, o coloca na posição de destaque entre os *campi* do IFPR estado. O campus Jaguariaíva também

possui grande potencial de expansão na região, por ser uma implantação mais recente, ainda possui poucos cursos, justificados também pelo tamanho do município, mas já se destaca na oferta de cursos de graduação e pós. Já o Centro de Referência de Ponta Grossa ainda está em expansão dada a sua recente implantação.

Passando para a próxima mesorregião, a Centro-Occidental, apresentamos o quadro 5, conforme segue:

Quadro 5 – Unidades do IFPR na Mesorregião do Centro-Occidental Paranaense, com respectivos cursos, por modalidade, em 2020

<b>UNIDADE</b>	<b>MÉDIO INTEGRADO</b>	<b>MÉDIO TÉCNICO</b>	<b>GRADUAÇÃO/ PÓS-GRADUAÇÃO</b>
<b>Goioerê (avanzado)</b>	*Informática *Produção de Moda	-----	-----

Fonte/Organização: Elaborado pelo autor (2021)

A mesorregião do Oeste paranaense (quadro 6) concentra importantes cidades do Estado como Foz do Iguazu, município de que faz fronteira com dois países vizinhos, Argentina e Paraguai, o que deflagra uma grande movimentação humana e econômica, atividades comerciais e de serviços. Além de Foz do Iguazu, Cascavel e Toledo são importantes polos regionais do oeste paranaense. A mesorregião encontra-se localizada no Terceiro Planalto Paranaense, “[...] constituído por derrames basálticos e paisagens uniformes, determinados pelas formas de mesetas (pequenos planaltos)” (IPARDES, 2014, p. 11). As rochas basálticas dão origem à terra roxa, característica da região. O clima úmido e os verões quentes impulsionam a produtividade do solo dessa região. É marcada pela preservação ambiental e por grandes belezas naturais, biomas com grande biodiversidade, com grande destaque para o Parque Nacional do Iguazu que hospedam as Cataratas do Iguazu, considerada um Patrimônio Natural da Humanidade desde 1986, uma das mais belas paisagens do planeta, o que atrai turistas de todo o Brasil e do mundo.

No setor produtivo, a mesorregião tem grande importância para a produção hídrica de energia elétrica, dado a confluência de duas grandes bacias, do Rio Paraná e Iguazu, deflagradas na imponente Usina de Itaipu. Esse polo hídrico energético ocupa a liderança no Brasil como o maior produtor do país e segundo do planeta. A mesorregião também tem grande destaque na produção agropecuária, com intenso processo tecnológico na produção, o que justifica as várias cooperativas presentes na região. A soja é uma das principais culturas presentes nesse processo (IPARDES, 2004). Em suma, a agricultura, a pecuária, o setor industrial (com destaque para o hidrelétrico), o turismo, a prestação de serviços e o comércio urbano são grandes pilares econômicos da mesorregião.



Quadro 6 – Unidades do IFPR na Mesorregião do Oeste Paranaense, com respectivos cursos, por modalidade, em 2020

UNIDADE	MÉDIO INTEGRADO	MÉDIO TÉCNICO	GRADUAÇÃO/ PÓS-GRADUAÇÃO
<b>Assis Chateaubriand</b>	*Agricultura *Agropecuária *Eletromecânica *Informática	<b>Subsequentes:</b> *Agroecologia (pós-médio). *Prática profissional orientada. *Desenvolvimento de sistemas. *Eletromecânica (pós-médio). Eletrotécnica. <b>A distância:</b> *Administração *Logística *Segurança do trabalho.	<b>Graduação</b> *Tecnologia em Gestão Comercial. *Licenciatura em Ciências Biológicas. *Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de sistemas. <b>Pós-graduação Lato Sensu</b> *Ensino de Ciências e Matemática. *Governança cooperativa e sustentabilidade.
<b>Cascavel</b>	*Análises Químicas *Informática *Edificações	-----	<b>Graduação</b> *Licenciatura em Química. *Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. <b>Pós-graduação Lato Sensu</b> *Educação, Tecnologia e Sociedade.
<b>Foz do Iguaçu</b>	*Aquicultura *Edificações *Informática *Desenvolvimento de Sistemas *Meio Ambiente	<b>Subsequente</b> *Curso Técnico em Cozinha. <b>A distância:</b> *Técnico em Administração. *Técnico em Meio Ambiente. *Técnico em Segurança do Trabalho.	<b>Graduação</b> *Tecnologia em Gastronomia. *Engenharia de Aquicultura. *Licenciatura em Física. *Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. <b>Pós-graduação Lato Sensu</b> *Técnico em Gestão Gastronômica.

Fonte/Organização: Elaborado pelo autor (2021)

Na esteira desse processo, os *campi* do IFPR alocados nesses espaços dialogam com os arranjos produtivos locais, a exemplo do campus Assis Chateaubriand que oferta cursos na área de Aquicultura, Agropecuária, Agroecologia, além da Mecânica e Informática, que também sorvem o mercado de tecnologia dos setores agropecuários. Os campi de Cascavel e Foz do Iguaçu ampliam ainda mais o leque de ofertas, com cursos na área de Edificações, Análises Químicas, Auxiliar de Cozinha, com o viés mais urbano, embora ainda não se pode ignorar que essas áreas dialogam também com a forte presença da economia rural na região. As áreas de Informática, Desenvolvimento de Sistemas, por sua vez, dialogam com o setor industrial, hidrelétrico, turístico e comercial, outros fortes elementos de pujança das mesorregiões.

### **3.3 O IFPR nas mesorregiões do Sudoeste, Sudeste e centro-Sul paranaense**

A história de ocupação da mesorregião Sudoeste está ligada a intensos conflitos de terra decorrentes da extração da madeira, especialmente na década de 1950. Possui um relevo acidentado, o que gera restrição de atividades agrícolas em 41% do território (IPARDES, 2009). Tem como tendência econômica a produção de madeira, a indústria de máquinas e equipamentos de eletrônica e metalúrgica e a agropecuária, com a produção de grãos e de proteína animal. A presença do Rio Iguaçu e seus afluentes colocam a mesorregião como importante geradora de energia elétrica no Estado.

Possui um considerável setor educacional, especialmente no ensino superior, além do IFPR, a mesorregião tem ainda a presença da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) nos municípios de Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco, a Unicentro em Chopinzinho e Coronel Vivida; além da Unioeste, também em Francisco Beltrão.

Em linhas gerais, “[...] essa região tem as características mais rurais do Estado, mas vem sofrendo transformações demográficas e relativo envelhecimento populacional. A região é expulsora de população, especialmente do meio rural, e ainda com poucas áreas urbanas apresentando crescimento populacional” (IPARDES, 2009, p. 65). Há, ainda, uma intensa mobilização, sobretudo dos mais jovens, para o Estado vizinho, Santa Catarina, para estudo e trabalho. A agricultura familiar, movida por pequenos e médios produtores, possui grande peso nas atividades econômicas da mesorregião. Além das pequenas bacias hidrelétricas nas margens do Rio Iguaçu, que também mobilizam a

economia e produção local. Por fim, a indústria de alimentos e madeiras perfazem o perfil produtivo dessa região.

As 3 unidades do IFPR, o campus Capanema e os *campi* avançados Barracão e Coronel Vivida (quadro 7) oferecem cursos na linha do cooperativismo e agroecologia, em que se nota o alinhamento a uma região que não possui um agronegócio extensivo, mas sim formação voltada ao aprimoramento dos pequenos e médios agricultores, além de, claro, trabalhar a agricultura numa perspectiva sustentável e solidária em contraponto aos ditames rentistas do grande agronegócio, pouco expressivo na região. Administração e Informática, são dois outros cursos que chamamos de “coringa”, ou seja, tem aplicabilidade em diversas áreas na organização da produção material da vida e do conhecimento.

A mesorregião do Sudeste do Paraná está localizada no Segundo Planalto Paranaense, também conhecido como Planalto de Ponta Grossa, com pequenas ondulações, morros e elevações, uma região de derrames basálticos e terra roxa e argilosa (IPARDES, 2004). O clima é Subtropical Úmido, com verões frescos e geadas severas. Possui muitos biomas, florestas com biodiversidade que são protegidas. O sudeste paranaense possui 21 municípios, destacando-se Irati e União da Vitória.

A ocupação deste espaço guarda relação com o ciclo do ouro, o tropeirismo, da erva mate e da madeira (IPARDES, 2004). É uma região com histórico de baixa densidade demográfica, visto o perfil das atividades extensivistas e extrativista e atividades agrícolas de baixo dinamismo. A mesorregião também porta o menor grau de urbanização do Estado, sendo que: “Em 1970, apenas União da Vitória possuía grau de urbanização superior a 50%, mantendo-se até o ano 2000 como o município mais urbanizado do Sudeste... Atualmente, grande parte dos municípios do Sudeste permanecem de tipo rural de pequena dimensão (IBGE, 1991)” (IPARDES, 2004, p. 30).

Quadro 7 – Unidades do IFPR na Mesorregião do Sudoeste Paranaense, com respectivos cursos, por modalidade, em 2020

UNIDADE	MÉDIO INTEGRADO	MÉDIO TÉCNICO	GRADUAÇÃO/ PÓS-GRADUAÇÃO
<b>Barracão (avançado)</b>	*Administração *Informática.	-----	-----
<b>Capanema</b>	*Agroecologia *Cooperativismo. *Informática	-----	<b>Graduação</b> *Licenciatura em Matemática.
<b>Coronel Vivida (avançado)</b>	*Administração *Cooperativismo	-----	-----

Fonte/Organização: Elaborado pelo autor (2021)

Quadro 8 – Unidades do IFPR na Mesorregião do Sudeste Paranaense, com respectivos cursos, por modalidade, em 2020

UNIDADE	MÉDIO INTEGRADO	MÉDIO TÉCNICO	GRADUAÇÃO/ PÓS-GRADUAÇÃO
<b>Irati</b>	*Informática *Agroecologia	<b>A distância:</b> *Administração.	<b>Graduação</b> *Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. *Licenciatura em Química. *Bacharelado em Agronomia.
<b>União da Vitória</b>	*Informática *Meio ambiente	<b>Subsequente:</b> *Técnico em Administração. *Técnico de Segurança do Trabalho.	<b>Graduação</b> *Bacharelado em Agronomia. *Tecnologia e Análise de Desenvolvimento de Sistemas.

Fonte/Organização: Elaborado pelo autor (2021)

Três setores da indústria são os mais atrativos na região, quais sejam: o extrativista, de transformação e construção civil. A agricultura familiar é muito importante na região, visto que pequenos e médios produtores formam boa parte dessa base produtiva. Os *campi* do IFPR alocados na mesorregião acompanham essa tendência, uma vez que no campus Irati, entre outros cursos, o médio técnico em Agroecologia e o bacharelado em Agronomia caracterizam esse atendimento ao arranjo produtivo local. O campus União da Vitória é mais voltado à tecnologia de informática e administração, dada o maior grau de urbanização dessa cidade polo da mesorregião, embora contemple também o bacharelado em Agronomia, como dispõe o quadro 9.

A mesorregião centro-sul paranaense comporta 29 municípios, com destaque para Palmas e Guarapuava. Geograficamente encontra-se no Terceiro Planalto Paranaense, possuindo um relevo de alta declividade. Possui clima Subtropical Úmido Mesotérmico, com verões frescos e geadas severas (IPARDES, 2004). A região possui razoável cobertura florestal e unidades de conservação e indígena.

A ocupação desse espaço está ligada ao tropeirismo, ciclo do ouro, da erva mate e da extração de madeira, assim como outras mesorregiões conhecidas como “Paraná Tradicional”, com atividades extensivistas e extrativistas, cuja história remonta ao século XVII (IPARDES, 2004).

A mesorregião tem uma forte ocupação produtiva do setor agrícola, agropecuária, seguida pela exploração florestal, indústria e indústria de transformação, além da prestação de serviços, esse último em menor escala: “Apenas Guarapuava é o único município onde o setor de serviços responde por mais de 40% da ocupação, fato associado ao seu porte e à sua condição de pólo regional” (IPARDES, 2004, p. 60).

Os *campi* da IFPR na região possuem atividades econômicas diferenciadas: o campus Palma prioriza a formação de curso superior, dispondo de várias licenciaturas, e cursos médios voltados ao mercado/indústria, como exposto no quadro 10. Já o campus de Pitanga focaliza mais o arranjo produtivo relacionado ao setor agrícola, com cursos na linha de cooperativismo e agroindústria.

Quadro 9 - Unidades do IFPR na Mesorregião do Centro-Sul Paranaense, com respectivos cursos, por modalidade, em 2020

UNIDADE	MÉDIO INTEGRADO	MÉDIO TÉCNICO	GRADUAÇÃO/ PÓS-GRADUAÇÃO
<b>Palmas</b>	-----	*Técnico em Alimentos. *Técnico em Serviços Jurídicos. <b>A distância:</b> *Administração. *Logística. *Vendas.	<b>Graduação</b> *Administração. *Agronomia. *Artes Visuais. *Ciências Biológicas. *Ciências Contábeis. *Direito. *Educação Física. *Enfermagem *Farmácia. *Letras (Português-Inglês). *Pedagogia. *Química. *Sistemas de Informação. <b>Pós-graduação <i>Lato Sensu</i></b> Linguagens híbridas e educação.
<b>Pitanga</b>	*Cooperativismo	<b>Formação Inicial e Continuada:</b> *Produções artísticas: procedimentos teóricos e metodológicos bidimensionais.	<b>Graduação</b> *Licenciatura em Química. *Tecnologia em Agroindústria. *Licenciatura em Pedagogia. <b>Pós-graduação <i>Lato Sensu</i></b> *Especialização em Interdisciplinaridade e Docência na Educação Básica.
<b>Quedas do Iguaçu</b>	*Informática		

Fonte/Organização: Elaborado pelo autor (2021)

### 3.4 O IFPR na mesorregião Metropolitana de Curitiba

A Mesorregião Metropolitana de Curitiba (RMC) compreende um aglomerado urbano com os seguintes municípios: Curitiba, Almirante Tamandaré, Araucária, Campina Grande do Sul, Campo Largo, Campo Magro, Colombo, Fazenda Rio Grande, Pinhais, Piraquara, Quatro Barras e São José dos Pinhais entre outros 37 municípios. Geograficamente, “[...] esse espaço está localizada em sua maior parte no Primeiro Planalto Paranaense. Possui como principais divisores naturais geográficos, a sudoeste, a Serra da Escarpa Devoniana, fazendo divisa com o Segundo Planalto Paranaense, e a leste a Serra do Mar, divisor com a Planície Litorânea” (IPARDES, 2004, p. 6).

Geomorfologicamente, a mesorregião possui planaltos, serras e a planície litorânea, com relevo plano e suavemente ondulado. “Desta sub-região fazem parte as baías de Paranaguá, Antonina, Laranjeiras e Pinheiros e as praias arenosas de mar aberto da costa paranaense” (IPARDES, 2004, p. 11). Possui clima Subtropical Úmido Mesotérmico, com verões frescos e geadas severas. Como parte do chamado Paraná Tradicional, também teve sua ocupação ligada ao tropeirismo e à mineração do ouro.

É a região mais urbanizada de todas as mesorregiões paranaenses. O setor de serviços é o que mais concentra postos de trabalho, seguidos pela indústria e construção civil. Por tratar-se da região mais populosa do estado e também de maior movimentação econômica, o quadro de cursos ofertados pelos *campi* da mesorregião deflagram um itinerário formativo mais amplo, mais vertical e multifacetado (quadro 10). Desse modo, há tanto a oferta de cursos na área de informática, o que foi verificado em todas as mesorregiões, quanto voltados à prestação de serviços, indústria, com destaque aos cursos na área de petróleo e gás dado a localização litorânea. Cursos na área de logística também fazem parte desse vasto itinerário, especialmente no campus Paranaguá, cidade que concentra uma das principais áreas portuárias do país, o Porto de Paranaguá, segundo maior do Brasil, com enorme relevância para as importações/exportações do país. Cursos na área de edificação e transações imobiliárias também estão listados entre as ofertas, dado o grau de urbanização da região metropolitana de Curitiba, umas das capitais mais modernas e dinâmicas do país. Por fim, cursos na área da saúde, administração, contabilidade e outros tipos de serviços também perfazem esse rol de multiplicidade formativa que os *campi* da mesorregião oferecem.

Quadro 10 – Unidades do IFPR na Mesorregião Metropolitana de Curitiba, com respectivos cursos, por modalidade, em 2020

UNIDADE	MÉDIO INTEGRADO	MÉDIO TÉCNICO	SUPERIORES/ PÓS-GRADUAÇÃO
<b>Colombo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Agroindústria</li> <li>*Administração.</li> <li>*Alimentos.</li> <li>*Informática.</li> </ul>	<p><b>Subsequente:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Administração.</li> </ul> <p><b>A distância:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Técnico em Administração.</li> <li>*Técnico em Serviços Públicos.</li> <li>*Técnico em Segurança do Trabalho.</li> </ul>	<p><b>Graduação</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Tecnologia em Alimentos.</li> <li>*Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas.</li> </ul>
<b>Curitiba</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Administração</li> <li>*Contabilidade</li> <li>*Eletrônica</li> <li>*Informática</li> <li>*Mecânica</li> <li>*Petróleo e Gás</li> <li>*Processos Fotográficos</li> <li>*Programação de Jogos Digitais.</li> </ul>	<p><b>Subsequentes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Administração</li> <li>*Edificações</li> <li>*Eletromecânica</li> <li>*Eletrotécnica</li> <li>*Enfermagem</li> <li>*Eventos</li> <li>*Massoterapia</li> <li>*Mecânica</li> <li>*Processos Fotográficos</li> <li>*Produção de Áudio Vídeo</li> <li>*Prótese Dentária</li> <li>*Radiologia</li> <li>*Saúde Bucal</li> <li>*Telecomunicações</li> <li>*Transações Imobiliárias</li> </ul>	<p><b>Graduação/bacharelado</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Tecnologia em Gestão Pública</li> <li>*Tecnologia em Secretariado</li> <li>*Bacharelado em Ciências Contábeis</li> </ul> <p><b>Especialização:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Educação Profissional Técnica de Nível Médio</li> <li>*Gestão empresarial, contábil e tributária</li> <li>*Gestão e negócios</li> </ul> <p><b>Mestrado:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>*Educação Profissional e Tecnológica</li> </ul>



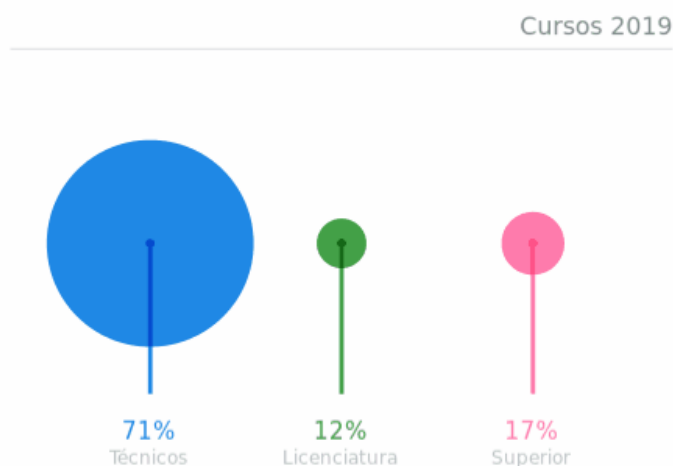
continuação quadro 10

<b>Paranaguá</b>	*Informática *Mecânica *Meio Ambiente	<b>Proeja e Cursos FIC:</b> *Auxiliar de Agroecologia. *Agente de Regularização Fundiária. *Defensores Populares.	<b>Graduação</b> *Licenciatura em Ciências Sociais. *Licenciatura em Física. *Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas. *Tecnologia em Gestão Ambiental. *Tecnologia em Manutenção Industrial. <b>Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i></b> *Especialização em Gestão Ambiental. *Especialização em Matemática Computacional. <b>Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i></b> *Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade (Curso de Mestrado).
<b>Pinhais</b>	*Administração * Informática	<b>Subsequentes a distância:</b> *Técnico em Transações Imobiliárias. *Técnico em Administração. *Técnico em Agente Comunitário de Saúde. *Técnico em Logística. *Técnico em Meio Ambiente. *Técnico em Segurança do Trabalho. *Técnico em Serviços Públicos.	<b>Graduação</b> *Tecnologia em Gestão de Tecnologia de Informação. <b>Pós-graduação <i>Lato Sensu</i></b> *Especialização em Desenvolvimento de Sistemas Web e Mobile

Fonte/Organização: Elaborado pelo autor (2021)

Concluindo, de acordo com a reitoria do IFPR, em 2019, 71% dos cursos dos referidos campi estão na categoria de cursos técnicos, 12% licenciaturas e 17% na área de ensino superior, conforme Figura 4.

Figura 4 - Distribuição cursos IFPR em 2019



*Distribuição dos cursos do IFPR em 2019*

Fonte: Site da Reitoria do IFPR.

Como notamos nos quadros de relação curso por campus, há uma prevalência nos *campi* de cursos na modalidade de curso técnico integrado ao ensino médio, atendendo a lei de criação dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, que prevê que 50% das vagas dos mesmos devem ser reservadas para essa modalidade de ensino. Todavia, notamos que o IFPR expandiu continuamente o ensino superior, visto que conta com 69 cursos de graduação, divididos entre as modalidades de licenciatura e bacharelado, com cursos direcionados prioritariamente para as áreas tecnológicas, embora as humanidades, e biológicas também figurem na lista. Por conseguinte, a pós-graduação também expandiu-se, com 23 cursos de pós-graduação *lato sensu* e três Programas de Pós-Graduação, com Cursos de Mestrado (pós-graduação *stricto sensu*). Também complementam o quadro de cursos ofertados pelo IFPR os cursos técnicos subsequentes, Formação Inicial e Continuada (FIC) (ofertados pelo próprio IFs ou como projetos de extensão) e Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Importante atentar que a tão ensejada verticalização, que consiste na possibilidade de escalada e avanço da escolaridade do educando na mesma instituição, partindo do

médio técnico para o curso superior, pós-graduação, mestrado e doutorado, perspectiva muito cara ao projeto dos Institutos Federais, ainda é uma realidade distante quando olhamos o caso do IFPR. Algumas unidades possuem basicamente apenas o ensino médio técnico integrado, enquanto em outras há certa prevalência de cursos de superior. Aliás, essa problemática, é levantada por Frigotto (2018), supracitado nesta tese, quando o autor vislumbra a complexidade de projetar uma missão institucional única para uma instituição tão multifacetada, espalhados em espaços tão peculiares, com suas especificidades regionais, que gestam, por sua vez, *campi* com identidades diversas. O que se conclui, ao menos nesse momento de refluxo da expansão da rede, é que a verticalização no âmbito dos IFs ainda é um projeto muito distante. Embora a possibilidade dessa expansão esteja ainda em disputa e, certamente, dependerá dos projetos políticos/educacionais vigentes nos próximos anos/décadas no país.

O caso do IFPR, provavelmente, é um espelho que projeta essa heterogeneidade regional que incide na realidade de cada *campi* espalhados nos rincões do país, ao pensamos a tão difusa e complexa realidade brasileira, com seu território continental e suas contradições imanentes. Certamente, não esgotaremos a questão neste estudo, dados os seus limites, mas essa é uma temática que ainda deve ser muito debatida no interior dos IFs, enquanto política pública. Considerando também que essa instituição tem apenas 12 anos e um percurso de expansão ainda no horizonte, sendo premente investigar em uma outra oportunidade, dado os limites desse estudo: é possível pensar na perspectiva da verticalidade e, por conseguinte, em uma identidade coesa para os institutos federais, em meio um manancial de realidades e contextos tão dissonantes?

Importante atentarmos que, no caso do Paraná, a disparidade e assimetria quantitativa de oferta de cursos/modalidades entre os *campi* também justifica-se, para além das especificidades locais, como alinhamento aos arranjos produtivos regionais, demandas do mundo do trabalho, mas também à classificação entre campus e campus avançado. Esse último, ao contrário do que aparentemente demonstra ser, já que carrega a alcunha de “avançado”, se configuram como unidades menores, com uma estrutura organizacional reduzida, situados geralmente em municípios pequenos, com baixa densidade populacional. São seis os *campi* avançados do IFPR, localizados nas cidades de Arapongas, Astorga, Barracão, Coronel Vivida, Goioerê e Quedas do Iguaçu. Todos esses municípios, com exceção de Arapongas, que possui mais de cem mil habitantes, possuem entre 10 a 35 mil habitantes, o que justifica o fato desses *campi* serem avançados, ou seja, unidades menores, com menos demanda e oferta de cursos. São também unidades

que tem autonomia administrativa limitada, visto que respondem a *campi* maiores. Importante atentar que apesar de unidades avançadas terem esse perfil mais modesto em relação a outros *campi*, nada impedem que em dado momento, seja pelo aumento da demanda e oferta de cursos ou pela necessidade de expansão de frentes, esses *campi* avançados possam pleitear e tornarem-se campus. Essa mudança de categoria aumenta a estrutura organizacional, equipe de servidores, destinação de orçamento e descentralização administrativa.

O IFPR tem hoje 21.864 estudantes presenciais matriculados e 9.027 na EaD, distribuídos nos seguintes *campi*, como ilustra a tabela:

Tabela 1 - Discentes por *campi* do IFPR – 2014 a 2020

<b>Unidade</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>2017</b>	<b>2018</b>	<b>2019</b>	<b>Hoje</b>
Assis Chateaubriand	235	332	416	646	649	763	881
Avançado Astorga	48	40	177	218	336	177	194
Avançado Barracão	24	34	95	93	164	212	244
Avançado Coronel Vivida	121	159	275	211	402	261	337
Avançado Goioerê	0	53	167	151	199	216	246
Avançado Quedas do Iguaçu	32	32	153	118	142	117	122
Campo Largo	335	397	649	689	754	692	940
Capanema	16	32	103	278	438	392	457
Cascavel	88	161	312	236	416	334	540
Colombo	22	40	132	187	337	377	586
Curitiba	3148	3750	2648	2910	3364	3935	4364
Foz Do Iguaçu	448	486	672	642	840	889	1065
Irati	230	318	300	568	590	525	729
Ivaiporã	230	318	300	568	590	525	691
Jacarezinho	509	464	530	534	631	623	819
Jaguaraíva	86	44	298	308	169	240	351
Londrina	394	526	569	640	739	808	911
Palmas	1960	1902	2128	2336	2536	2239	2521
Paranaguá	704	930	973	1046	1142	1004	1244
Paranavaí	361	479	741	676	892	914	962
Pinhais	22	102	188	273	299	245	410
Pitanga	32	67	174	165	939	305	415
Telêmaco Borba	375	483	619	847	936	1048	1185
Umuarama	439	299	496	912	1047	974	1120
União da Vitória	40	204	250	328	254	277	381

Fonte: Site da Reitoria do IFPR (2021)

Notamos que, via de regra, os *campi* localizados em municípios maiores e de maior densidade demográfica comportem os maiores quantitativos de estudantes matriculados. Todavia, embora seja uma tendência, não é regra, uma vez que há municípios menores e com população também reduzida, que possuem índice elevado de estudantes quando comparado a regiões metropolitanas. É o caso do município de Telêmaco Borba, que embora tenha uma população de 78 mil habitantes, comporta o quarto maior contingente de alunos matriculados, superado apenas pela capital, Curitiba, Palmas e Paranaguá.

Quanto ao quadro docente, totalizam 1.299 docentes efetivos (desse universo: 3,30% possuem titulação de graduação; 12,17% de especialização; 59,76% de mestrado e 24,77% de doutorado), 154 docentes substitutos, 960 técnico-administrativos e 57 estagiários espalhados nos *campi*.

Tabela 2 – Quadro docente, técnicos-administrativos e estagiários do IFPR

<b>Unidade</b>	<b>Docente</b>	<b>Docente Substituto</b>	<b>TAE</b>	<b>Estagiário</b>
Assis Chateaubriand	54	8	33	1
Avançado Astorga	21	1	12	0
Avançado Barracão	14	3	7	0
Avançado Coronel Vivida	18	0	10	0
Avançado Goioerê	20	3	11	0
Avançado Quedas do Iguaçu	13	0	7	1
Campo Largo	56	3	33	0
Capanema	23	4	13	7
Cascavel	35	5	34	0
Colombo	35	3	19	0
Curitiba	191	26	127	7
Foz Do Iguaçu	62	7	40	0
Iratí	37	4	33	1
Ivaiporã	45	2	30	0
Jacarezinho	55	8	36	2
Jaguaraíva	24	2	12	2
Londrina	66	6	45	0
Palmas	135	25	50	5
Paranaguá	71	14	40	6
Paranavaí	68	8	44	8
Pinhais	30	4	16	0
Pitanga	24	0	18	0
Temêmaco Borba	55	7	32	1
Umuarama	57	10	40	2
União da Vitória	28	1	17	2
Reitoria	25	0	201	12

Fonte: IFPR (2021)

A relação de servidores também é pensada na oferta de cursos e estudantes matriculados, embora existam algumas assimetrias quantitativas, dado que *campi* que possuem alto número de estudantes matriculados, “competindo” com unidades muito maiores, em algumas ocasiões, não possuem o número de servidores quando comparados a *campi* de regiões metropolitanas.

Nesta primeira década, o IFPR formou mais de 12 mil estudantes na modalidade de ensino técnico, que se subdivide em médio integrado, e ensino técnico concomitante, subsequente, cursos de capacitação etc. Segundo a Seção de Acompanhamento de Estágios e Egressos da Pró-Reitoria de Ensino (PROENS), nos últimos anos foram os seguintes números: em 2014, 607 estudantes concluintes; em 2015, 1092; em 2016, 1880; em 2017, 6892; e, em 2018, 1884. Apenas no ensino médio integrado foram: em 2014, 192; em 2015, 391; em 2016, 397; em 2017, 663; e, 2018, 1.200. A distribuição na tabela 3, a seguir, permite uma melhor visualização desse quadro:

Tabela 3 - Alunos concluintes do ensino técnico e ensino médio integrado no IFPR – 2014 a 2018

<b>ANO</b>	<b>ENSINO TÉCNICO EM GERAL</b>	<b>ENSINO MÉDIO INTEGRADO</b>
2014	607	192
2015	1.092	391
2016	1.880	437
2017	6.892	663
2018	1.884	1.200
<b>TOTAL</b>	<b>12.355</b>	<b>2.958</b>

Fonte: IFPR (2020), organizado pelo autor (2020).

Percebemos que a cada ano aumenta o número de estudantes concluintes, tanto nas áreas puramente técnicas, quanto no ensino médio técnico integrado, especificamente. Esse aumento relaciona-se com a expansão da oferta de cursos nos *campi* já existentes, refletindo também os novos *campi* criados nesse período.

Visando conter o avanço da evasão dos estudantes e promover uma maior qualidade e desenvolvimento com êxito pleno na permanência, especialmente àqueles com maior vulnerabilidade social, o IFPR possui ações voltadas para a Assistência Estudantil. Essas ações são centralizadas pela Diretoria de Assuntos Estudantis (DAES), vinculado à Pro-Reitoria de Ensino (PROENS). A política estudantil é destinada ao provimento de auxílio nas seguintes áreas: alimentação, transporte, moradia, aquisição de materiais didáticos, projetos educacionais, monitorias, esporte e Núcleo de Assistência a

Estudantes com Necessidades Especiais (NAPNE), como disposto pela própria instituição:

É o conjunto de ações e programas, implantados pela Diretoria de Assuntos Estudantis – DAES, da Pró-Reitoria de Ensino – PROENS, através da Coordenadoria de Assistência Estudantil – CAES, voltados ao estudante, para garantir seu acesso, permanência e êxito no Instituto Federal do Paraná – IFPR. Esses programas, em sua maioria, são voltados àqueles que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Entende-se que determinado indivíduo ou família encontra-se em situação de vulnerabilidade socioeconômica quando é/foi submetido a processos de exclusão, discriminação ou enfraquecimento de seu grupo social, tendo sua capacidade de reação limitada e suas oportunidades para superação restritas. Tal situação é decorrente de desigualdade social e financeira, privação e/ou fragilização de vínculos de pertencimento social ou afetivo-relacionais (IFPR, 2020).

Atualmente, segundo a Diretoria de Assuntos Estudantis, 3.394 estudantes são beneficiados e assistidos por tais políticas. Importante frisar que essas ações são fundamentais para a efetivação da missão institucional que se propõem os institutos federais, visto que é enunciado em todos os documentos oficiais o caráter de inclusão social.

As avaliações internas da instituição mostram que, nos últimos anos, a taxa de evasão escolar está caindo: no ano de 2016, a taxa era de 21,0% de evasão; em 2017, de 20,0% e, em 2018, de 11,0%. A instituição credita essa queda primeiramente à qualidade dos cursos, mas também às políticas de assistência estudantil, que garantem a permanência e êxito em sua conclusão. Importante registrar que a maioria dos estudantes dessa instituição são oriundos da classe trabalhadora. Segundo o Conselho Nacional das Instituições da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), 76,0% dos estudantes da Rede Federal têm renda familiar de até 1,5 salário mínimo (IFPR, 2020).

As cotas (raciais e sociais) e as políticas afirmativas também são uma ação presente nos critérios de acesso à instituição. Acompanhando toda a discussão recente sobre a dívida histórica que o Estado brasileiro tem para com os negros e os mais pobres, dado o desenvolvimento de um país que teve a escravidão como uma instituição fundante, uma das mais longevas do mundo ocidental, o que gera efeitos até os dias atuais, uma parcela considerável de estudantes do ensino médio integrado – 50,0% - são admitidos

via critério de cota racial e social, o que exige, além dos cortes de renda, que sejam oriundos da escola pública.

Também outro pilar importante da missão dos IFs é o diálogo com as regiões nas quais os *campi* estão inseridos, o que inclui o alinhamento aos arranjos produtivos locais, como enfatiza Pacheco (2011):

A estrutura *multicampi* e a clara definição do território de abrangência das ações dos Institutos Federais afirmam, na missão dessas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. Na busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional, os cursos nas novas unidades deverão ser definidos por meio de audiências públicas e da escuta às representações da sociedade (PACHECO, 2011, p. 15).

Mais do que sorver cursos identificados com as particularidades regionais, os *campi* devem dialogar com as tendências e demandas culturais, políticas e sociais do local, sendo fundamental a parceria com o poder público local e demais instituições, tanto aquelas voltadas para as ações educativas, como os setores culturais, e com a rede de políticas públicas municipais, estaduais e federais já existentes na região. Como também sublinha o seu maior idealizador,

Na necessária articulação com outras políticas sociais, os Institutos Federais devem buscar a constituição de observatórios de políticas públicas, tornando-as objeto de sua intervenção através das ações de ensino, pesquisa e extensão articuladas com as forças sociais da região (PACHECO, 2001, p. 14).

Todavia, no IFPR, este percurso nem sempre é harmônico. O livro que relata a experiência do desenvolvimento dos *campi* do IF, produzido mediante relatos de docentes e gestores, constata a relação por vezes de animosidade dos atores locais que recebem as unidades do IFPR. Muitas escolas e universidades, públicas e privadas, sentem-se ameaçados pela “concorrência” que o instituto pode representar ao seu alunado, demonstrando o equívoco no entendimento sobre a política dos institutos, que foram criados para somar-se às ações já preexistentes, e não subtrair ou boicotar ações já consolidadas no município, o que já gerou dissabores em alguns *campi*. Um dos relatos presentes no livro denota a problemática da expansão de uma unidade, apresentando seu maior desafio:



No tocante à ampliação do atendimento ao Ensino Médio Integrado, um dos principais desafios é que a cidade possui uma escola pública de grande porte, que atende e absorve os jovens desse nível de ensino. Essa escola tem grande tradição, confiança dos pais e comunidade escolar, dotando grande credibilidade no município. Algumas ações estão sendo movidas para a realização de parcerias com essa instituição, como cursos FIC, cursos técnicos concomitantes e subsequentes ao Ensino Médio, para, de alguma forma, trabalharmos em ação conjunta com os serviços educacionais já existentes no município (CAVALCANTE, 2019, p. 52).

Na mesma linha, os setores produtivos perfazem este caminho, nesse caso não por uma concorrência direta, mas pelo nível de adesão, maior ou menor, ao projeto dos institutos.

Apesar do desafio supracitado, felizmente esses contratemplos, embora existam em mais de uma unidade do IFPR, não representam a maioria dos relatos oriundos dos *campi*, que narram experiências exitosas de integração entre setores produtivos, arranjos culturais, instituições educativas, igrejas, sindicatos, clube de moradores, atores que, na maioria das vezes, estabelecem parceria em cursos de extensão e Formação Inicial e Continuada de trabalhadores (FIC), entre outras ações no âmbito do ensino, pesquisa e extensão. Ademais, frequentemente são realizados diagnósticos e uma escuta democrática sobre os anseios dos municípios por meio de consultas públicas. Esse mecanismo serve como base para a oferta de cursos.

Outro grande desafio no interior do IFPR é a instabilidade política e o constante rodízio de reitores e pró-reitores, mesmo nesse breve período de sua história. Um dado curioso é que o Instituto Federal do Paraná teve sete reitores em 10 anos, talvez um recorde entre os institutos espalhados no Brasil. Essa crise, além de uma intensa controvérsia judicial acerca das eleições e período dos mandatos, certamente reflete o momento de instabilidade e crise política no Brasil, disputas por projetos, concepções ideológicas, pedagógicas etc.

A próxima e derradeira seção abordará, por fim, a coleta de dados juntos aos estudantes egressos. Nessa última parte, faremos uma avaliação dessas narrativas à luz de todas as discussões teóricas que fizemos nas três seções anteriores, observando as potencialidades, os limites e as contradições nesses discursos dessa política educacional.

## **4 O PERFIL E INSERÇÃO SOCIAL DOS EGRESSOS DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFPR**

Avaliar políticas públicas no Brasil é uma problemática conhecida no âmbito do Estado brasileiro por gestores públicos, acadêmicos, estudiosos, institutos de pesquisa e também para os órgãos de controle que fazem o monitoramento do impacto das ações do Estado. As políticas públicas educacionais não fogem à essa dinâmica, sobretudo quando tratamos de uma das maiores políticas educacionais de interiorização criadas no Brasil.

Muitos são os entraves que perfazem este desafio na área da educação, tais como: a escassa coleta de dados, registros e controle, a cultura política no Brasil, sempre pautada na descontinuidade de programas a cada governo que assume o poder, entre outros.

Todavia, encaramos os desafios de tal problemática ao nos propormos a entender a inserção social dos estudantes egressos do ensino médio integrado do Instituto Federal do Paraná, analisando em que medida os parâmetros propostos a partir de 2008 para a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil encetam as suas potencialidades, limites e contradições.

Para tanto, optamos pelo procedimento da pesquisa quanti-qualitativa, também conhecido como enfoque misto (PRATES, 2012), que visa a apropriação de dados estatísticos, mas também visualiza a narrativa dos sujeitos da pesquisa, suas experiências, e as perspectivas que podemos vislumbrar a partir dessas trajetórias.

### **4.1 O percurso da pesquisa e o uso de procedimentos/técnicas da estatística**

Inicialmente, a pesquisa teria como o recorte temporal egressos concluintes entre os anos de 2014 a 2018, todavia, constatamos que a própria instituição analisada, o IFPR, tinha uma base de dados fragmentada e esparsa em relação à esse universo populacional. Assim, tivemos o acesso à Plataforma Nilo Peçanha, ampla planilha de dados da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), que agrupa dados múltiplos sobre as instituições federais de ensino. Contudo, a plataforma iniciou o agrupamento desses dados apenas a partir de 2017, o que também impossibilitou uma análise mais ampla. Desse modo, auxiliado pela profissional que acompanha a pesquisa, decidimos eleger como recorte temporal os estudantes concluintes do ensino médio técnico integrado no ano de 2017, visto que, além da disposição da população geral de

concluintes em todo o IFPR (663, em 2017), o que permite o cálculo da amostra representativa, pesquisar os anos de 2014 a 2018, como previa a proposta inicial, despenderia a criação de múltiplas categorias de análise, além de uma amostra populacional muito ampla, interessantes para uma equipe de trabalho que não tivesse um prazo a cumprir, o que não é nosso caso, com as limitações de pessoal, sendo o autor desta tese o único pesquisador envolvido.

Contudo, um importante fator nos dissuadiu desta proposta inicial de amostra: a eclosão da pandemia do novo Coronavírus, declarada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em março de 2020. O elemento que (quase) sempre toma de assalto os caminhos de qualquer pesquisa: o imponderável! Os eventos incontroláveis e absolutamente imprevisíveis, como a ocorrência de uma pandemia, a qual atravessou nosso percurso, interditando todo o trabalho de campo que seria realizado.

Outro fator que representou grande óbice ao desenvolvimento do trabalho com as premissas e objetivos iniciais, o que também se deu em decorrência da pandemia, foi o fato dos muitos setores do IFPR, como secretarias acadêmicas, pró-reitorias, estarem trabalhando de forma remota. A parcialidade do trabalho desses setores, que também encontravam-se com limitações de acesso a documentos da instituição por estarem na via remota, foi outro fator preponderante para opção de uma linha mais simples de pesquisa, visto que o acesso institucional às listas de estudantes egressos, por vezes já defasadas, foi inviabilizado. Assim, espontaneamente, tivemos que criar uma rede de contatos entre docentes e estudantes em alguns *campi*, de modo que cada participante colaborasse voluntariamente. Registremos, porém, que o questionário passou pela avaliação e posterior aprovação do Comitê de Ética da Plataforma Brasil, órgão vinculado ao Ministério da Saúde, sob parecer do processo nº 4.147.087, que regula as disposições éticas e legais para a aplicação de questionários, entrevistas com seres humanos nas pesquisas brasileiras. A aprovação do questionário pela Plataforma Brasil indicou a ausência de riscos e/ou constrangimentos de ordem física, moral ou psicológica para os envolvidos.

É importante narrar os descaminhos no decorrer da pesquisa, demonstrando que essa caminhada nem sempre é harmônica como parece ser. A imprevisibilidade e a falta de controle que temos em muitas dimensões da vida, deve também ser considerada nos trajetos de pesquisa. É fato que todo pesquisador deve dispor de um cronograma que o discipline e sistematize as etapas do estudo, e o êxito pleno é cumpri-lo à risca. É sempre necessário, no entanto, mostrar os eventos excepcionais, os acidentes de percurso e as

intempéries de (quase) todo percurso acadêmico, para que, além de humanizar, se possa mostrar como foram gerenciados os percalços e, quando possível, como foi criado um caminho alternativo. Vislumbrando ainda que estes “botes salva vida” alternativos no percurso da pesquisa podem, eventualmente, auxiliar outros pesquisadores.

Diante de todos os percalços e limitações expostos, optamos por uma escolha procedimental de pesquisa mais simples, compatível aos tempos de excepcionalidade, qual seja: a amostra aleatória de conveniência não probabilística. É preciso considerar os limites desse tipo de amostragem, pois, como o próprio nome revela, trata-se de uma amostra não probabilística, a partir da qual o pesquisador trabalha com os dados que tem acesso, considerando, porém, que esses podem representar o universo, dada a quantidade significativa de respostas que obtivemos.

Assim como em pesquisas em outras áreas do conhecimento, como nos indicam Marotti *et al.* (2008), referindo-se às pesquisas clínicas, as pesquisas na área de ciências humanas, especialmente com estudantes egressos, ou mesmo com beneficiários de políticas públicas apresentam esse desafio e complexidade, pois na maioria dos casos, não se há um banco de dados sobre o universo total da amostra para se basear. Diante de tal problemática, é comum se trabalhar com uma amostra que pode indicar as tendências do universo total compreendido.

Uma amostragem bem realizada leva a um custo reduzido, a maior rapidez, a maior amplitude e exatidão, fatores estes essenciais para o sucesso da pesquisa (Bolfarine e Bussab, 1994; Bussab e Morettin, 1987). Dentre as várias dificuldades de realizar-se uma pesquisa clínica, está o cálculo do tamanho de uma amostra e como fazer a amostragem de maneira correta a fim de que os resultados informem de maneira clara e precisa os objetivos da pesquisa (MAROTTI *et al.*, 2008, p. 187).

Neste sentido, a opção pelo auxílio da assessoria estatística específica foi uma forma de controlar os resultados, tratando-os com o devido rigor e honestidade científica e intelectual, a fim de que não incorrêssemos em interpretações equivocadas, ou mesmo um mau trato (ainda que não deliberado) dos dados, de modo que esses digam o que o pesquisador deseja, o que descaracteriza a seriedade de um trabalho acadêmico científico.

Ainda sobre o tamanho da amostra, é importante considerar que:

Na realização de qualquer estudo, é praticamente impossível examinar todos os elementos da população de interesse. Geralmente se trabalha com uma amostra da população. A inferência estatística dá elementos

para generalizar, de maneira segura, as conclusões obtidas da amostra para a população (Correa, 2006). Um censo, ao contrário da amostragem, envolve a enumeração de toda a população. Um censo sobre temas da saúde só é possível de ser realizado em ocasiões especiais; em caso de comunidades isoladas, de pequenos tamanhos (Pereira, 2003). É errôneo pensar que, em caso de acesso a todos os elementos da população, haja mais precisão. Os erros de coleta e manuseio de um grande número de dados são maiores que as imprecisões quando se generalizam, via inferência, as conclusões de uma amostra bem selecionada (Correa, 2006) (MAROTTI *et al.*, 2008, p. 187).

Portanto, trabalhar com uma amostra possível e representativa de um determinado público, mesmo sem uma relação direta com o universo total, além de mais exequível, é mais prático do ponto de vista metodológico neste tipo de pesquisa. É basilar asseverarmos nesse ponto que a opção por esse procedimento de coleta alternativo que tivemos que recorrer, perante os contratempos que se deram ao longo da pesquisa, é confiável e tem respaldo nas práticas utilizadas pela ciência estatística.

Todavia, como se trata de uma amostragem por conveniência não-probabilística, ou seja, pode indicar tendências de um universo, mas sem rigor estatístico absoluto para extrapolarmos com precisão o universo total de estudantes egressos do médio técnico integrado da instituição. Embora nesse método se aceite a imprecisão e os riscos dos resultados, as amostras são consideradas suficientes para indicar tendências e conjecturas importantes da realidade analisada.

Esse formato permitiu que lançássemos questionários de forma aleatória, obedecendo apenas ao critério de inclusão do universo pesquisado, qual seja, o de ex-alunos do ensino médio técnico integrado de algum *campi* do IFPR, com ingresso a partir de 2012 e concluintes até 2021, sem a estratificação por *campi*, recorte temporal mais específico, ou mesmo, sorteio, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 4 – Recorte temporal da amostra: ingresso dos estudantes nos cursos do IFPR

<b>Ano de ingresso</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem válida</b>
2012	10	11,1	11,4
2013	6	6,7	6,8
2014	21	23,3	23,9
2015	19	21,1	21,6
2016	32	35,6	36,4
Omisso	2	2,2	-
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte/organização: Elaborada pelo autor (2021)

As tabelas demonstram que a maior parte dos estudantes que responderam ao questionário iniciaram o ensino médio integrado em 2016 (36,4%) dos respondentes, tendo boa parte destes concluído seus estudos em 2019. Ou seja, é importante considerar esse certo distanciamento temporal, de 2 anos, para compreender que a maior parte dos estudantes já enveredaram no ensino superior e/ou mundo do trabalho. Relevante considerar, porém, que a pandemia (ainda em curso quando finalizamos o presente estudo) e todas as limitações e restrições impostas pelo imperativo sanitário, pode ter dificultado os projetos de acesso dos estudantes a um desses setores. A pesquisa sempre deve assumir esses riscos e considerar a interferência de eventos extemporâneos nos resultados finais.

Tabela 5 - Recorte temporal da amostra: ano de conclusão do curso no IFPR

Ano de término	Frequência	Porcentagem	Porcentagem válida
2014	2	2,2	2,3
2015	8	8,9	9,2
2016	3	3,3	3,4
2017	16	17,8	18,4
2018	21	23,3	24,1
2019	32	35,6	36,8
2020	4	4,4	4,6
2021	1	1,1	1,1
Omisso	3	3,3	
<b>Total</b>	<b>87</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte/organização: Elaborada pelo autor (2021)

Para a coleta de dados utilizamos os questionários que foram enviados por *e-mail*, pois, conforme já mencionado, a excepcionalidade da pandemia do Covid-19 impediu o trabalho de campo e a entrevista pessoal, que eram, no projeto inicial, o intento do pesquisador. Utilizamos o *Google Formulário* como base de questionários, ferramenta que trouxe retornos satisfatórios na busca do itinerário dos estudantes egressos do IFPR, visto que recebemos um total de 90 devolutivas. As questões foram abertas e fechadas, tendo em vista que nos interessava também a manifestação sobre a percepção dos estudantes acerca da instituição. Esse questionário indagou os sujeitos de pesquisa tanto sobre aspectos socioeconômicos, quanto à inserção atual no mundo do trabalho e/ou acadêmico, bem como as percepções sobre qualidade de vida atual e níveis de satisfação e qualidade de vida, tanto na atualidade como na passagem pela instituição.

Dos 26 *campi* do IFPR, obtivemos a resposta de 11, são eles: campus Assis Chateaubriand, Astorga, Capanema, campus avançado Goioerê, Londrina, Paranavaí,

Paranaguá, Pitanga, Telêmaco Borba, Quedas do Iguaçu e Umuarama. A aplicação dos questionários foi realizada entre agosto de 2020 e junho de 2021.

Tabela 6 - Respondentes por *campi* do IFPR

<b>Município</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem válida</b>
Assis Chaut.	10	11,1	11,1
Astorga	4	4,4	4,4
Umuarama	19	21,1	21,1
Capanema	2	2,2	2,2
Goioerê	4	4,4	4,4
Londrina	2	2,2	2,2
Paranaguá	5	5,6	5,6
Paranavaí	26	28,9	28,9
Pitanga	8	8,9	8,9
Quedas Iguaçu	4	4,4	4,4
Telêmaco B.	6	6,7	6,7
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte/organização: Elaborada pelo autor (2021)

Como elucidada na tabela 6, apesar da devolutiva de quase metade do *campi* do IFPR, 11 de 26 no total, essas vieram de forma desproporcional e fragmentadas, uma vez que alguns *campi* deram mais retorno que outros.

Todos os estudantes selecionados cursaram ensino médio integrado na instituição, não observando como variável o curso realizado, embora listamos cada respondente e o curso realizado no IFPR, além do eixos dos cursos correspondentes, sendo eles:

Tabela 7 - Relação respondentes por curso médio integrado cursado no IFPR

<b>Curso</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem válida</b>
Agroindústria	5	5,6	5,6
Automação ind.	3	3,3	3,3
Cooperativismo	10	11,1	11,1
Eletromecânica	13	14,4	14,4
Informática	44	48,9	48,9
Informática p/int.	1	1,1	1,1
Mecânica	5	5,6	5,6
Meio ambiente	1	1,1	1,1
Química	8	8,9	8,9
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte/organização: Elaborada pelo autor (2021)

Tabela 8 - Relação respondentes por eixo do curso médio integrado no IFPR

<b>Eixo do Curso</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem válida</b>
Ambiente e Saúde	1	1,1	1,1
Controle-Processos ind.	29	32,2	32,2
Produção Alimentícia	5	5,6	5,6
Gestão e Negócios	10	11,1	11,1
Informação/Comunicação	45	50,0	50,0

<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
--------------	-----------	--------------	--------------

Fonte/organização: Elaborada pelo autor (2021)

Como se vê, há uma prevalência não ocasional de respostas oriundas do curso de Informática, dado que é o itinerário mais recorrente nos *campi*, visto a abrangência das áreas da informática, que estão em diálogo com todos os arranjos produtivos e vocações econômicas, tecnológicas, culturais e educacionais. Isso explica o eixo de informação e comunicação figurar como 50% do público respondente na amostra.

Deste universo de respostas, 50 % são do sexo masculino, enquanto 50% do sexo feminino. Os estudantes finalizaram seus cursos entre os anos de 2014 e 2019, tendo atualmente entre 18 e 29 anos; 91,1% declaram-se solteiros, 5,6 % noivos e apenas 2,2% casados, 1,1% união estável e outros, 100% do total não possui filhos. Declaram-se brancos 58,9%; pardos 31,1% e pretos 10%.

Tabela 9 - Sexo dos respondentes

<b>Sexo</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem válida</b>
Masculino	45	50,0	50,0
Feminino	45	50,0	50,0
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte/organização: Elaborada pelo autor (2021)

Importante notar que as médias entre homens e mulheres vão se igualando, especialmente quando tratamos de uma instituição de formação técnica, espaço anteriormente ocupado majoritariamente por homens. Todavia, essa diminuição da desigualdade no acesso não indica necessariamente igualdade de condições. A bem da verdade, como mostraremos nas tabelas seguintes – sobretudo nas que indicam os índices de acesso ao mundo de trabalho e renda –, é que homens e mulheres vão se igualando na precariedade de um mundo do trabalho que cada vez mais avilta os direitos e emprega precariamente, homens e mulheres.

Tabela 10 - Definição da cor dos respondentes

<b>Definição de cor</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem válida</b>
Branco(a)	53	58,9	58,9
Pardo(a)	28	31,1	31,1
Preto(a)	9	10,0	10,0
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte/organização: Elaborada pelo autor (2021)

Notamos a pequena participação de negros no universo respondente. O dado indica a importância de uma pesquisa com maior profundidade sobre o acesso de negros



em relação aos brancos no IFPR, quiçá nos IFs. Apesar das cotas raciais estarem previstas e implementadas na política de acesso e seleção dos estudantes dos Institutos Federais, notamos a presença ainda minoritária desses. Aqui, duas temáticas importantes da questão nacional são desveladas, quais sejam: a desigualdade social e racial. Infelizmente, os limites e alcances deste trabalho não nos permite aprofundar a interface dessa problemática, que certamente é motivada pelo nosso modo de desenvolvimento capitalista tardio e de origem escravocrata, tema que pode ser trabalho em outra oportunidade.

Tabela 11 - Estado civil dos respondentes

<b>Estado Civil</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem válida</b>
Solteiro(a)	82	91,1	91,1
Noivo(a)	5	5,6	5,6
União estável	1	1,1	1,1
Casado(a)	2	2,2	2,2
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte/organização: Elaborada pelo autor (2021)

Quanto à religião, 50% afirmam ser católicos; 22,2% não possuem religião; 12,2% são evangélicos; 7,8% são ateus, 5,6% são espíritas; 2,2% responderam outros e 1,1% são evangélicos não praticantes.

Tabela 12 – Religião dos respondentes

<b>Sua religião</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem válida</b>
Católica	45	50,0	50,0
Evangélica	11	12,2	12,2
Espírita	5	5,6	5,6
Ateu	7	7,8	7,8
Sem religião	20	22,2	22,2
Outros	2	2,2	2,2
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte/organização: Elaborada pelo autor (2021)

Ainda sobre aspectos socioeconômicos, 97,1% declaram não ter dependentes e 2,9% os possuem; no caso, pais que dependem financeiramente da ajuda dos filhos. 51,1% declaram habitar em casa própria, enquanto 40% em casa alugada, 7,8% em casa emprestada e 1,1% em casa coletiva/pública.

Tabela 13 - Tipo de moradia dos respondentes

<b>Tipo de moradia</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem válida</b>
Coletiva/Pública	1	1,1	1,1
Emprestada	7	7,8	7,8
Alugada	36	40,0	40,0
Própria	46	51,1	51,1
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte/organização: Elaborada pelo autor (2021)

A maioria absoluta destes estudantes são oriundos da escola pública, tendo realizado a etapa anterior ao ingresso no ensino médio técnico, sendo que 78,9% estudaram em escola pública, 10% parte em escola pública e parte em escola privada e apenas 11,1% em escola particular.

Tabela 14 - Regime de estudo anterior ao IFPR (setor público ou privado)

<b>Regime de estudo no EF</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem válida</b>
Maior parte ou todo em rede pública	71	78,9	78,9
Parte em rede pública e parte em rede privada	9	10,0	10,0
Maior parte ou todo na rede particular	10	11,1	11,1
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte/organização: Elaborada pelo autor (2021)

Em síntese, é possível delinear por intermédio dos dados coletados e explanados até aqui que o perfil dos estudantes do IFPR, de fato, vai ao encontro do público que o projeto dos IFs pretende assistir, isto é, o público de inclusão, visto que a maior parte é oriunda da escola pública, quase a metade não possui casa própria, 41% declaram-se não brancos (pardos ou pretos), além das narrativas relacionadas a aspectos socioeconômicos que mostraremos a seguir.

Elegemos algumas variáveis que julgamos importantes a serem consideradas a fim de traçarmos um perfil mais nítido do egresso do ensino médio integrado do IFPR no universo de coleta dessa pesquisa.

#### **4.2 A trajetória dos egressos e o acesso ao ensino superior em contraponto à formação técnica de nível médio: potencialidade, problema ou solução?**

O primeiro tópico que se mostrou no universo pesquisado e que problematizaremos a seguir é a correlação entre a área de formação no curso técnico integrado de nível médio e a inserção acadêmica e/ou profissional no egresso no momento da pesquisa. Em linhas gerais, constatamos que os estudantes desse universo partem para

uma área diferente daquela em que se formou. Por exemplo, a maioria dos estudantes formados no curso técnico de informática integrado ao ensino médio não buscaram a profissionalização ou maior capacitação na área.

Tabela 15 - Atividade profissional/ relação médio integrado no IFPR

<b>Atividade profissional no momento?</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem válida</b>
Não	28	31,1	31,1
Sim	62	68,9	68,9
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>
<b>Atividade na área do ensino médio?</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem válida</b>
Não	54	60,0	77,1
Sim	16	17,8	22,9
Omissos	20	22,2	
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte/organização: Elaborada pelo autor (2021)

Destes, 68,9% estão exercendo atividade profissional atualmente, muitos intercalando-a com o ensino superior ou pós-graduação. A maioria absoluta, 60%, atua em atividade profissional diferente da formação técnica de nível médio cursada, contra 17,8% dos que atuam diretamente em área consonante ao curso realizado na instituição, sendo ainda que 22,2% omitiram a resposta. Tal número revela um cenário que acende amplo debate, já observado empiricamente em vários institutos federais: os IFs mesmo com uma formação técnica de nível médio de excelência, preparam majoritariamente estudantes para o ensino superior, entregando uma quantia mínima de estudantes às áreas técnicas.

O quadro 11, a seguir, revela tal tendência, a mesma é composta pelos 20 primeiros estudantes que responderam ao questionário. Destes, apenas 5 seguiram profissional ou academicamente o curso frequentando no ensino médio técnico integrado do IFPR. Em destaque em negrito, destacamos para melhor identificação, a minoria de estudantes que permaneceram na área cursada:

Quadro 11 - Relação ocupação acadêmica e/ou profissional com curso realizado no IFPR

<b>CURSO EGRESSO</b>	<b>INSERÇÃO ATUAL</b>	<b>PRETENSÃO PROFISSIONAL</b>
--------------------------	-----------------------	-----------------------------------

<b>1. Tec. Inform.</b>	<b>Arquivista/ doutoranda ciência da informação.</b>	<b>SER PROFESSORA UNIVERSITÁRIA.</b>
2. Tec. Inform.	Tentando passar no vestibular.	FAZER MEDICINA
3. Eletromecânica	Cursando Engen. Espacial	SER PESQUISADORA ÁREA AEROESPACIAL
<b>4. eletromecânica</b>	<b>Cursando Eng. Mecânica</b>	<i>Não respondeu item.</i>
5. Eletromecânica	Cursando Odontologia	ME FORMAR EM ODONTOLOGIA.
6. Eletromecânica	Cursando Direito e Gestão P.	DELEGADO POLÍCIA FEDERAL
7. Eletromecânica	Estágio escritório/ Cursando Direito	ADVOGAR, FAZER MESTRADO E DOUT. NA ÁREA DO DIREITO
<b>8. Tec. Inform.</b>	<b>Assistente de T.I./ Cursando Administração.</b>	<b>CRESCER NA EMPRESA QUE ATUO.</b>
<b>9. Eletromecânica</b>	<b>Eletricista/ Cursando Engenharia Elétrica.</b>	<b>TERMINAR O CURSO, DAR AULAS NA ÁREA.</b>
10. Eletromecânica	Cursando Odontologia	SER CIRURGIÃ DENTISTA
11. Eletromecânica	Bolsista Iniciação Científica/ Graduação em Física.	SER PESQUISADORA ASTROFÍSICA, FAZER MESTRADO E DOUTORADO, TAMBÉM SER DOCENTE.
12. Int. Química	Graduação em Direito	ATUAR NA ÁREA ADVOGATÍCIA.
13. Informática	Auxiliar de Escritório/ Cursando Ciências Contábeis.	EXERCER A PROFISSÃO DE CONTADORA.
14. Informática	Auxiliar Técnico/ Cursando Economia.	FAZER DOUTORADO NA ÁREA DE ECONOMIA.
15. Informática	Atendente/ Cursando Terapia Ocupacional.	ATUAR NA ÁREA DE TERAPIA OCUPACIONAL.
<b>16. Informática</b>	<b>Cursando Design</b>	<b>ATUAR NA ÁREA DE DESIGN</b>
<b>17. Informática</b>	<b>Professor Substituto/ Formado em TI pelo IFPR/ Cursando Mestrado</b>	<b>CONCLUIR O MESTRADO, ME TORNAR PROFESSOR EFETIVO.</b>
18. Informática	Auxiliar de Produção/ Cursando Letras.	ATUAR NA ÁREA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (docente).
19. Informática	Auxiliar de Pedreiro/ Cursando Literatura Plena em Ciências.	FAZER PSICOPEDAGOGIA E ATUAR NA ÁREA.
20. Informática	Gerente/ Cursando Marketing	CRESCER NA ÁREA COMERCIAL/MARKETING QUE JÁ ATUO.

Fonte/organização: Elaborado pelo autor (2021)

O dado, como apontado, denota que, dentro do universo pesquisado, a maioria dos estudantes do ensino médio integrado veem no IF uma escola que possibilita um descortinar de vocações acadêmicas e profissionais, sem contudo, uma correlação direta com o curso realizado. Pelo contrário, muitos estudantes de áreas técnicas mais

instrumentais por vezes enveredam para áreas humanísticas ou para a docência. Observamos, destarte, como é diversa a trajetória dos estudantes egressos.

Esta constatação é complexa, visto que, se o universo pesquisado refletir um universo mais amplo, pode-se inferir que o IF atende as premissas fundamentais dispostas na Lei de criação (nº. 11.892/2008), Seção II, Art. 6.I, que objetiva: “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” (BRASIL, 2008), mas os resultados da inserção desses egressos não podem ser controlados, nem é dever da instituição que o faça. Haveria, desse modo, um “desvio” do objetivo primordial da lei de criação e da missão institucional propalada? Haveria, eventualmente, um prejuízo do Estado, que empreende um investimento em uma política pública com fim específico, como laboratórios e estruturas nas áreas como mecânica, automação industrial, informática, contratação de pessoal para as áreas técnicas?

Por outro lado, como controlar essa trajetória egressa? Indo além: como afirmar a premissa supracitada sem ferir o direito à educação, ao acesso ao ensino superior que é um sonho para as classes dominadas, como relegar esse direito aos filhos da classe trabalhadora, maioria dos estudantes dos IFs, que historicamente estiveram excluídos da grande “funil” seletivo que é o vestibular e o acesso ao ensino superior, marcado no Brasil pela lógica dual?

Nesse âmbito, abre-se um leque imenso de debates acerca do que o mundo social do trabalho, se o horizonte for a formação de um egresso que possa enveredar nas várias frentes do mundo do trabalho, inclui-se aí o mundo acadêmico e a universidade, os IFs caminham em consonância com sua lei de criação. Se, por outro lado, houver uma prevalência para a formação técnica e atuação posterior do egresso, é imperativo encarar tal problemática. Esse debate é premente, e certamente não será esgotado nesta pesquisa, devendo, a partir de investigações como essa, que mapeiam a trajetória dos egressos, suscitar um profundo debate sobre a identidade, difusa e multifacetada, dos Institutos Federais.

Este paradoxo da interface entre ensino médio integrado-inserção no mundo do trabalho, inverte-se quando a correlação é feita com a inserção acadêmica, visto que a maioria dos questionários revelam que mesmo a escolha do curso superior não tendo relação direta com o curso médio técnico realizado, a mesma encontra identificação direta com alguma disciplina cursada no percurso do ensino médio integrado, que é composto

pela formação integral e propedêutica, integrando várias áreas do conhecimento produzidas historicamente pela humanidade.

Tabela 16 - Relação acesso ao ensino superior estudantes egressos da amostra

<b>Faz ou fez graduação?</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem válida</b>
Não	5	5,6	5,6
Sim	85	94,4	94,4
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte/organização: Elaborada pelo autor (2021)

Do universo pesquisado, 94,4% estão cursando, concluíram ou tentando a inserção no ensino superior, o que revela majoritariamente a não continuidade desses estudantes em suas áreas técnicas, exceto um grupo que busca um curso superior na área cursada no médio técnico, uma minoria.

Tabela 17 - Identificação percurso com curso no IFPR

<b>Percurso tem relação com o curso no IFPR</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem válida</b>
Não	55	61,1	62,5
Sim	33	36,7	37,5
Omissos	2	2,2	
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

<b>O EMI no IFPR contribuiu pra a inserção acadêmica??</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem válida</b>
Não	5	5,6	6,3
Sim	75	83,3	93,8
Omissos	10	11,1	
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte/organização: Elaborada pelo autor (2021)

Nessa perspectiva, como sinaliza a tabela 17, 61,1% afirmam que a escolha do curso superior não guarda relação com o curso técnico realizado no IFPR, embora 83,3% asseverem que a escolha acadêmica posterior teve influência com a trajetória progressa no IFPR. Tal dado sinaliza que os estudantes analisados nessa amostra procuram cursos diferentes da área técnica em que realizaram o médio técnico integrado, todavia conferem grande influência dessa passagem e, por conseguinte, o contato com outras áreas do conhecimento para a escolha do curso superior.

Pensando nessa concepção, de um ensino médio técnico que não direciona necessariamente à área cursada, mas desperta vocações, uma teorização nesse ponto se faz necessária. Segundo Ciavatta (2014), ao abordar teorizações sobre a perspectiva pedagógica e política acerca do ensino médio integrado, observamos que há um intenso

debate sobre estas categorias: médio integrado, politecnia, ensino médio unitário e sua interface com a educação tecnológica; entre vários autores destacam-se Marx, Manacorda, Saviani etc. Todos postulam o termo como uma fusão entre educação e trabalho para superação da divisão social do trabalho atual. O próprio conceito de politecnia que, etimologicamente, significa, em uma definição simplista, “muitas técnicas”, uma formação humana sob vários aspectos, o que rendeu muitos nomes de instituições politécnicas no Brasil, que adotaram esse sentido.

Mas, aprofundando para o sentido político, remete à formação de trabalhadores numa perspectiva omnilateral e crítica para formar dirigentes da classe trabalhadora, no sentido gramsciano do termo. Subverte, assim, a divisão social do trabalho no sistema atual, com vistas a superação da divisão entre trabalho manual e intelectual. Um debate proeminente que é realizado nas discussões entre trabalho e educação no Brasil.

Feita a digressão teórica acima, constatamos que ao menos no universo analisado por esta pesquisa, do ponto de vista da formação profissional técnica, o IFPR cumpre parcialmente a sua missão, todavia, quando falamos numa dimensão epistemológica sobre o ensino médio integrado e o mundo do trabalho em sua dimensão ontológica, qual seja, a do trabalho como categoria fundante do ser social, a mesma cumpre com relativo êxito, ainda que não de maneira plena, visto que os estudos rumam para as mais diversas áreas do saber produzidas historicamente. Se a universidade, como o próprio nome enseja, contempla a multiplicidade do conhecimento humano, os cursos superiores atendem e perfazem o mundo do trabalho, já que esses estudantes serão profissionais que exercerão prática profissional, sejam artistas, filósofos, advogados, químicos, técnicos de informática etc. Nessa perspectiva, não são poucos os relatos dos estudantes quando falam do despertar dessa vocação acadêmica e/ou profissional durante a passagem pela instituição:

*As experiências no IFPR, me ingressaram no mundo da produção científica (M. L., egressa do curso médio integrado em informática no campus Londrina, atualmente Doutoranda em Ciência da Informação, atua como arquivista).*

*Consigo compreender o meu desenvolvimento comparando com outras pessoas que não frequentaram o Instituto, e a diferença é substancial. As oportunidades por meio dos projetos de pesquisa e extensão ao conhecimento dos mesmos, coisa que só conheceria na graduação quiçá (L. B. P., egressa do campus Londrina, tentando entrar no curso de medicina).*

*Por ter mais contato com professores da área acadêmica e com carreira na pesquisa, acabei me interessando por essa área (A. C. B. egressa do curso médio integrado em Eletromecânica do campus Assis Chateaubriand, cursa Engenharia Aeroespacial).*

É muito frequente nos vários relatos dos estudantes, como vimos acima, a menção à introdução ao método científico e suas etapas. Tal vinculação do ensino com a pesquisa e a extensão é um dos maiores diferenciais do projeto do IFs, demonstrando que essa imersão introdutória na metodologia científica pode ser plenamente desenvolvida na fase do ensino médio. Obviamente, essa iniciação científica deve observar que trata-se de alunos do ensino secundário, devendo essa imersão respeitar os limites dessa etapa de ensino. Contudo, os resultados são satisfatórios já que o estudante é envolvido desde o primeiro ano com ações de pesquisa e extensão, onde pode conhecer as problemáticas, as possibilidades, os desafios (inclusive éticos) da construção metodológica da produção científica. Ao final do curso, suas aprovações ficam condicionadas à apresentação de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com um recorte específico do curso em que atuam. Tal mergulho no mundo da pesquisa talvez justifique a inserção egressa majoritária no ensino superior e não nas áreas técnicas, dado que a linguagem e a metodologia científica já lhe são relativamente familiares, o que aguça a curiosidade pelo aprofundamento em muitas das temáticas pesquisadas. Podemos dizer que a passagem pelo ensino médio técnico no IFPR rende uma espécie de “alfabetização científica”, que possibilita o itinerário progresso de futuros pesquisadores.

Tal especificidade deve-se muito à formação do quadro docente do IFPR, visto que a maior parte dos professores seguem (e são estimulados) a pós-graduação, desses: 3,30% são apenas graduados, 12,17% são especialistas, 59,76% são mestres e 24,77% são doutores (IFPR, 2020). Percebemos que uma maioria absoluta é pós-graduada, a maior parte mestres e doutores. Importante registrar, ainda, que há uma política de incentivo à formação docente, visto que a instituição possibilita o afastamento parcial e integral remunerado do docente que pretende ampliar sua formação acadêmica, o que contribui fundamentalmente para esses números. Portanto, muitos desses professores que, concomitantemente, são também estudantes de mestrados, doutorados e pós doutorados, o que colabora substancialmente com esse ensino pautado tanto nos debates, quanto na instrumentalização na metodologia científica. Os relatos a seguir são elucidativos nesse sentido:



*Tive professores muito qualificados que ajudaram muito a inserção acadêmica, principalmente em uma universidade pública. Não prestei cursinho preparatório pré vestibular, apenas o IFPR. Os professores da área técnica também impulsionaram muito para a vida de mercado de trabalho, mesmo que eu não tenha seguido a área do curso técnico que me formei. E os professores das áreas obrigatórias do ensino médio, eram muito qualificados para tal, tivemos muito conteúdo e estímulos ao senso crítico e busca por conhecimento! (G. R. G., estudante egresso do curso de Eletromecânica, no campus de Assis Chateaubriand, estudante de Odontologia).*

*No instituto federal o aluno aprende além das matérias em si, a estudar, buscar conhecimento, não ficando na dependência de professores, e profissionais do ensino. Também, a participações de eventos acadêmicos e projetos, foram fundamentais. O fato de o instituto federal ter me ajudado a criar uma consciência de estudo e da necessidade de construir um futuro através do conhecimento, seja para a aprovação em um concurso ou um vestibular que me levaria à universidade, foram maneiras de contribuição do IFPR para minha vida. Por mais que eu não esteja na mesma área de ensino, estou cursando Direito na Universidade Estadual do Oeste do Paraná, cursando Gestão Pública na Universidade Paulista, estagiando na Unioeste, e mesmo assim não me sinto sobrecarregado, pois o Instituto Federal além de ter preparado os alunos, e ensinado a base das matérias de ensino médio e as matérias de ensino técnico, preparou os alunos, pelo menos da turma de Eletromecânica 2014 do IFPR de Assis chateaubriand, para a vida (A.A.O.V, estudante egresso do curso de Eletromecânica, campus Assis Chateaubriand).*

*No IFPR sempre fui motivado a dedicar-me aos estudos, além da excelente base acadêmica. Pretendo me formar e almejo um doutorado, embora não tenha certeza se estou no curso que quero (G. F., egresso do curso médio técnico em Informática, campus Umuarama, estudante de Economia).*

*Sim, o IF sempre proporcionou vastas oportunidades de pesquisa acadêmica, monitoria e projetos de integração. Além de cursos extras como de inglês e preparação básica para vestibular. Isso impactou minha entrada na universidade e também a buscar grupos de pesquisa na faculdade, consciente do potencial transformador e necessário dessas atividades (L. S. R, egresso do curso médio técnico em Eletromecânica, campus Assis Chateaubriand, estudante de Direito).*

*Cresci muito intelectualmente dentro desses anos no IFPR, tive acesso a academia antes mesmo de entrar nela, a forma com que os professores lidavam com os estudantes e seus meios de ensino foram muito úteis para o meu preparo para a faculdade. Além disso, também fui apresentado a discussões sobre ensino e planejamento escolar de uma forma muito próxima, podendo debater e entender o trabalho docente e a forma de participação dos discentes. Acredito que cresci muito em questão de maturidade e responsabilidade. Saí do IF tendo uma certa "certeza" do caminho profissional a seguir (W.*

*H. G., egresso do curso médio técnico integrado em Informática, campus avançado Astorga, estudante de licenciatura em História).*

#### 4.3 A trajetória dos egressos e a importância dos auxílios estudantis

Outro aspecto que se mostrou relevante e recorrente na pesquisa foi o expressivo número de estudantes que alegaram a importância da assistência estudantil, qual seja, a obtenção de bolsas e recursos financeiros para a permanência e a conclusão em/de seus cursos. Tal aporte financeiro compreende um recurso visando o auxílio à alimentação do educando, transporte, moradia, aquisição de materiais didáticos, projetos educacionais etc.

Como já supracitado, a política pública dos Institutos Federais prevê a assistência estudantil como uma medida fundamental a um projeto que pretende assistir os jovens vulneráveis, muitos deles pertencentes às camadas sociais alijadas historicamente pelas ações do Estado brasileiro. Nessa linha, segundo a Diretoria de Assuntos Estudantis, 3.394 estudantes são beneficiados e assistidos por essas políticas (DAES, IFPR, 2020). São elas: Programa de Bolsa e Inclusão Social (PBIS), Programa de Monitoria, Estudante Atleta, Bolsa de Iniciação Científica, Programa de Apoio Estudantil etc. São atendidos prioritariamente os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com critérios de renda *per capita*.

Como demonstra a tabela 18 abaixo, 83,3% dos estudantes analisados nessa pesquisa receberam assistência estudantil, o que na maioria das vezes, representa um aporte fundamental para permanência e conclusão do curso.

Tabela 18 - Estudantes que receberam assistência estudantil

<b>Recebeu alguma bolsa de assistência estudantil</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem válida</b>
Não	15	16,7	16,7
Sim	75	83,3	83,3
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte/organização: Elaborada pelo autor (2021)

Muitas são as menções nos questionários sobre a importância do auxílio:

*Recebi PACE, MONITORIA e Bolsa de Iniciação Científica PIBIC-JR. Com certeza elas foram cruciais, dado que eu morava em outra cidade e dependia de transporte fretado para locomoção até o campus (L. S. R., egresso do curso de técnico em Eletromecânica, campus Assis Chateaubriand, estudante de Direito).*

*Sim me ajudou bastante, recebia PBIS e PACE, me ajudava pois moro no sítio e tinha que pegar marmíta todos os dias (J. G. C., egresso do curso integrado em Eletromecânica e Eletrotécnica, campus Assis Chateaubriand, atua como eletricista).*

*As milhares de oportunidades que o instituto oferece com o devido apoio e auxílio financeiro e os projetos de pesquisa que podemos desenvolver durante todo o percurso que nos proporcionam, desde cedo, uma gama infinita de conhecimentos. Sim (Recebi) Bolsa Atleta, PACE e PBIS. O Auxílio foi fundamental durante toda a realização do curso, garantir à dedicação exclusiva e necessária aos estudos sem necessidade de ingressar ao mercado de trabalho tão cedo só foi possível devido aos auxílios (P. S. B, egressa do curso técnico integrado em Eletromecânica, campus Assis Chateaubriand, cursa bacharelado em Física).*

*Fui bolsista de um projeto de pesquisa mas agora não me recordo de qual programa venho. Além disso recebi auxílio estudantil por três anos e foi fundamental para minha permanência pois eu tinha muitos custos com alimentação e transporte por morar longe da instituição e por isso ter que ficar o dia inteiro lá (M. L. S. A., egressa do campus avançado Goioerê, estudante de Design).*

*PBIS e PACE, foram fundamentais, pois sou periférica e moro longe, não tinha condições de pagar a van escolar que me levava ao campus, só foi possível me forma graças ao auxílio (J. M. S, estudante egressa do curso técnico integrado em Informática, campus Paranavaí, estudante de História).*

As declarações evidenciam a importância do financiamento estudantil na trajetória dos egressos, em uma instituição como o IFPR, onde 80% dos estudantes são admitidos pelo critério da inclusão social tal política assume uma finalidade vital. Se falamos dessa carência e necessidade de financiamento no Estado do Paraná, uma das unidades da federação mais ricas e pujantes do país, essa política certamente assume um papel ainda mais relevante nos rincões do Brasil profundo, onde muitos campus dos IFs estão alocados. Nesse sentido, a política de assistência e financiamento estudantil é um órgão vital do “corpo” político dos Institutos Federais, que como enuncia Eliezer Pacheco, compreende uma política para disputar a juventude brasileira, em especial a mais vulnerável.

#### **4.4 Percepções dos egressos sobre o IFPR: limites e possibilidades de uma política pública educacional em construção: grau de satisfação, pontos positivos e negativos**

Como não poderia ser diferente, enquanto política pública, o IFPR, assim como todo o projeto dos IFs, também possui grandes contradições, paradoxos e ambivalências. O fato de ser uma política nova e em construção (na busca e na disputa) de uma identidade institucional, deflagra muitas possibilidades e limites, pontos positivos e negativos que se mostraram nas narrativas estudantis egressas.

A maioria dos estudantes que responderam ao questionário dessa pesquisa, de forma recorrente, identificam a passagem do IFPR como um momento de descoberta, e como todo processo de transição, manifesta um elemento de crise. Alegria, euforia, paixão, encontro, encanto, decepção são expressões ambivalentes que se mostraram nessas avaliações. Obviamente, devemos ter a prudência de considerar que tais sentimentos complexos e antagônicos são experiências caras à juventude, período que uma guerra hormonal, psicológica e fisiológica acomete o jovem. Contudo, sabemos dos equívocos e/ou intencionalidades de muitas das teorias psicologizantes acerca da juventude, encetando muitas vezes os vários dilemas a questões individuais e/ou meramente biológicas. Mais que isso, o jovem é um ser histórico que descobre o seu lugar no mundo, o que é impactante.

A clássica ponte da infância para a vida adulta, a saber, a adolescência, não é uma travessia sem grandes percalços, questionamentos, rebeliões. Aliás, a própria adolescência que é uma “invenção” recente em termos históricos, ainda é pouco compreendida pela literatura, considerando que esse período, mais do que qualquer redução biologizante, é imperioso um olhar sobre uma construção histórica importante do desenvolvimento humano:

Diferentemente das concepções biologizantes e patologizantes sobre adolescência, a psicologia histórico-cultural apresenta essa fase do desenvolvimento humano não como um período naturalmente marcado pela impulsividade e pela emotividade incontroláveis, bem como por crises de personalidade, tudo isso causado pelas mudanças hormonais. Pelo contrário, essa teoria apresenta a adolescência como um período privilegiado para o desenvolvimento do pensamento conceitual e para a consequente formação da concepção de mundo e da autoconsciência (ANJOS, 2015, p. 1).

O excerto citado acima trata da adolescência na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, não como mera passagem e revolução hormonal e biológica, mas numa perspectiva histórica. Apesar da relevância desse tema, dado os limites dessa pesquisa, não faremos esse mergulho teórico mais profundo, limitamo-nos, porém, à breve reflexão

do quanto a temática é importante para as ciências da educação, e também para o entendimento do homem e do jovem como ser histórico, dialético. Posto que é nessa fase em que os sujeitos deparam-se com estruturas mais complexas de pensamento, em que descobrem as artes, a filosofia, a ciência e o questionamento do mundo, ou ainda como o autor pontua: “[...] a adolescência pode ser um momento de salto qualitativo na apropriação dessas objetivações genéricas, devido à formação do pensamento por conceitos...a educação escolar pode contribuir decisivamente” (ANJOS, 2015, p. 307). Daí a importância da prática pedagógica não se limitar à experiência cotidiana e imediata dos estudantes, mas sim tomá-la como seu ponto de partida.

Feito o parêntese, dois elementos se encontram nos IFs: a descoberta e desafios “comuns” à idade desses sujeitos envolvidos em uma instituição ainda em plena expansão, também em sua “maturação” institucional. O “caldo” desse encontro se revela nas percepções dos estudantes, muitos apontamentos sobre aspectos pedagógicos, administrativos, logísticos, interpessoais, políticos. Enfim, avaliações sobre aspectos objetivos e subjetivos da instituição.

Sobre os aspectos positivos, muitas são as enunciações sobre a ‘descoberta’ intelectual, o descortinar do mundo que se deu, segundo os estudantes, na passagem pela instituição:

*O IFPR tem uma importância enorme na minha construção pessoal e cultural, o que afeta diretamente a área profissional e acadêmica. Na instituição tive o despertar social, desenvolvi um raciocínio crítico e melhorei enquanto cidadã. Além disso, obtive muito conhecimento de mundo, muito do que aprendi e até hoje tenho como base vem dos aprendizados no IFPR. Consegui enxergar o mundo e a sociedade por outros olhares, aprender sobre outras vivências, e isso me tornou uma pessoa muito mais empática e consciente.*

*Inserção e entendimento sobre iniciação científica, crescimento pessoal, aprendizagem e absorção de conhecimento, oportunidades para viajar apresentar trabalhos e conhecer outras pessoas e culturas.*

*Com o contato mais aprofundando em áreas do conhecimento geral e com professores que tinham um conhecimento e vivência mais técnica pode receber em muitas matérias um conhecimento e orientação mais abrangentes sobre assuntos que eram abordados. E no quesito humano, me auxiliou a desenvolver mais a minha comunicação e interação com o público diverso. Através de feiras acadêmicas, debates em sala de aula e projetos de pesquisa. E de maneira mais abrangente, me auxiliou a ter mais determinação na busca por objetivos, mais persistência e paciência para todas as atividades as quais eu queira realizar.*

*A excelência no ensino, o carisma e atenção de todos os colaboradores e professores, as amizades e todo o conhecimento adquirido não só academicamente mas para a vida toda.*

*A maioria dos professores lembro com muito carinho, os amigos que fiz, todas as viagens, a diversidade em conhecimento apresentada das mais diversas formas.*

*Tenho uma memória muito positiva sobre todo o período em que estive matriculada na instituição, pois vi o ensino ser levado a sério e o poder que isso tem na formação pessoal e profissional de um adolescente. Acredito que a didática dos professores do setor de humanas, principalmente, me fizeram amar a área da educação, ter esperança no futuro e energia para fazer parte disso.*

*Todas as relações interpessoais que tive, carrego para a vida.*

*A amizade entre professores e alunos é um diferencial do Campus Pitanga, os laços e ciclos de proteção que são criados ali transformam e salvam vidas. As experiências acadêmicas como as viagens, ECIPE, SEPIN, tudo isso acrescenta muito para o autoconhecimento do estudante agregando também o seu desenvolvimento acadêmico.*

*Os professores, com toda certeza fizeram a diferença. E a comunidade do IFPR no geral. Gosto muito de lembrar que o IFPR para mim foi um lar durante 4 anos. O esforço de todos no meio de um campus tão pequeno e não tão bem estruturado na época, só havia o bloco administrativo, e mesmo assim conseguiram fazer a gente ter a melhor educação possível. Nos ajudaram demais, tanto na vida acadêmica quanto com nossos problemas pessoais que por vezes afetavam em outras situações da vida.*

Além da qualidade de ensino e da “descoberta intelectual”, a iniciação à pesquisa e ao pensamento crítico, é corriqueira a menção ao bom relacionamento interpessoal dos estudantes com os professores, técnicos administrativos, bem como a liberdade para se expressarem, manifestarem suas opiniões, os vínculos afetivos de amizade que foram firmados, tanto entre estudantes e docentes, quanto pelos estudantes uns com outros. As menções à “família”, “aprendizado para toda a vida”, “o IF foi/é minha casa” são marcantes nessas narrativas. Essa constatação demonstra o quanto é benéfico uma relação mais próxima dos docentes para com o universo estudantil; muitos são os debates, estudos educacionais que mostram o quanto a afeição dos discentes para com os professores é extremamente benéfico no processo de ensino e aprendizagem, derrubando um paradigma antigo da figura do professor como um sujeito extremamente formal e distante dos estudantes.

As menções à “família IF”, também merecem um olhar atento, haja vista que, embora seja meritoso para a instituição essa identificação docente como um lugar de segurança e acolhimento, denota também, uma consequência da carência da juventude por laços familiares, visto que não são raros os atendimentos da equipe pedagógica aos estudantes com problemas relacionados à estrutura família, com problemáticas de diversas ordens. Os relatos envoltos de identificação familiar propalados pelos estudantes nos mostram um cenário ambivalente e dual: primeiro, porque reafirma a escola como espaço não de mera aprendizagem, mas também de afetividade, em que pese aprendizagem e afetividade serem elementos indissociáveis, como tão bem defendeu a perspectiva freiriana, uma vez que: “educar é um ato de amor” (FREIRE, 1983, p. 104). Na outra ponta, urge uma problematização sobre o quanto esses laços familiares são caros e mencionados pelos estudantes, certamente reveladores de uma estrutura social de crise da instituição familiar em uma estrutura produtiva que degrada os vínculos familiares, que deve ser vista à luz da crise da contemporaneidade, das instituições da estrutura burguesa em relação direta com o modo de produção vigente, a ausência dos pais, o excesso de trabalho, as novas composições familiares na sociedade brasileira, geralmente formada por famílias monoparentais, núcleos em que a figura da mãe assume todas as funções do lar e a preocupação imperiosa – e legítima – é a subsistência e sobrevivência imediata. A alienação parental e tantas outras mazelas que se manifestam nas subjetividades juvenis que tivemos acesso, reflexo de uma problemática mais ampla, certamente mais agravada nas classes trabalhadoras marcadas por tantas carências materiais e subjetivas.

Ainda sobre a perspectiva da materialidade, o bom relacionamento entre docentes e discentes no IFPR, provavelmente está relacionado às condições de trabalho e a formação dos professores, visto que, como demonstrado, a maior parte do quadro docente é mestre e/ou doutor. Essa possibilidade de professores mestres e doutores atuarem na educação básica, obviamente não denota uma superioridade desses profissionais quando comparados a outros da educação básica convencional, mas sim o quanto à possibilidade uma ampliação da formação e melhores salários, que maioria dos professores da educação básica são alijados, incidem diretamente na qualidade da atuação profissional e, por conseguinte, no desenvolvimento dos estudantes.

Há, por outro lado, algumas ponderações sobre aspectos negativos da instituição, e não são poucos. O fato da instituição ser nova e ter sua estrutura ainda em expansão gera uma série de debilidades em termos de infraestrutura, que variam de *campi* para

*campi*, até mesmo pelo fato de os terrenos dos IFs serem, na maior parte das vezes, doações dos municípios, denotam essa diferença. Algumas unidades são antigos parques de exposição, centro esportivos desativados, antigas universidades, centros de tradição, prédios públicos desativados ou subutilizados, o que deflagra a não uniformidade das estruturas físicas. Essa heterogeneidade das estruturas dos *campi* culmina em prédios mais ou menos conservados, modernos ou antigos, com mais ou menos suporte para atividades pedagógicas, laboratoriais, recreativas, esportivas etc.

Aliás, importante que se diga que a criação de uma unidade do Instituto Federal está condicionada às demandas políticas entre município e governo federal, em outras palavras, em relações políticas que trabalhem em consonância para a conquista de uma unidade do projeto. Mesmo com a necessidade desse acordo e empreendimento político conjunto, é visível que alguns municípios adotam, de fato, a unidade, sabedoras do potencial da importância de um IF na região, em detrimento de outros municípios/ regiões que empreendem em dado momento a vinda de uma unidade para, posteriormente, não dedicar o apoio devido à expansão dos *campi*. Os interesses conjunturais e circunstanciais, eleitorais e políticos do momento determinam muito essas oscilações. Podemos dizer que a criação de *campi* do IFPR constituem uma fotografia dos arranjos políticos de um período, o que é lamentável, pois reedita uma velha característica da cultura política no Brasil que é a descontinuidade que incide fatalmente nas políticas educacionais, sempre fraturadas ou interrompidas com a troca de governos (SAVIANI, 2008).

O contexto explicado acima mereceu a explanação devida, uma vez que uma das maiores queixas dos estudantes que colaboraram com a pesquisa refere-se à localização geográfica, aliada a estrutura física dos *campi*. A maioria dos *campi* do IFPR ficam alocados em rodovias, nas franjas e entornos da cidade, poucas são as unidades que estão situadas em regiões centrais dos municípios, o que gera protestos dos estudantes:

*Acredito que a estrutura física necessite de mais investimento tanto para novas aquisições e melhorias quanto para manutenção do que já existe*

*A infraestrutura do campus com relação ao curso de eletromecânica não era das melhores na época e isso impossibilitou a realização de muitas aulas práticas e restringiu o conhecimento na área.*

*Só um instituto na cidade. Localização complicada... Pouca acessibilidade à população mais carente.*



*Apesar de ser uma instituição maravilhosa, há pontos negativos que devem ser considerados como por exemplo a falta de recursos proporcionadas pelo governo, entendo que o if não é barato mas é um investimento necessário e que deveria ser o mínimo oferecido para a população, infelizmente nem todos podem usufruir dessa instituição, que ainda sim possuem deficts de infraestrutura se comparada ao nível dos profissionais que lá atuam. Mas entendo que o que vivi ali e que eu tive ali não teria em nenhuma escola pública estadual da região.*

*Falta de laboratórios, quadra esportiva e material.*

*A parte negativa foi a ausência de um restaurante para os alunos q possuíam atividades extra ao horário de aula, e também creio q poderiam melhorar na equipe de suporte psicológico da instituição.*

Os relatos acima estão em consonância com a avaliação que os estudantes fizeram acerca de vários aspectos da instituição. A localização, numa nota de 1 a 5 conferida pelos discentes, foi um dos itens mais mal avaliados.

Tabela 19 - Avaliação da localização dos *campi*

<b>Localização</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem válida</b>
1	4	4,4	4,4
2	16	17,8	17,8
3	34	37,8	37,8
4	22	24,4	24,4
5	14	15,6	15,6
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte/organização: Elaborada pelo autor (2021)

Uma outra queixa recorrente por parte dos estudantes no que tange à estrutura foi a ausência de refeitório, em alguns *campi*, até mesmo cantina, a ausência de laboratórios e quadras esportivas. Como o projeto de expansão dos *campi* possui várias etapas, as primeiras turmas, as pioneiras, fatalmente deparam-se com uma instituição incompleta em sua estrutura física.

Além da estrutura física, localização do *campi*, outros itens mais relacionados às dimensões subjetivas, interpessoal e pedagógica foram elencadas. A carga horária extensa, o excesso de cobrança por parte dos professores foi uma delas:

*Os pontos negativos mais marcantes com certeza são em questão da carga horária muito pesada. Existia uma enorme cobrança de atividades e que muitas vezes só eram possíveis de serem entregues caso dedicasse horas da madrugada. O que poderia ser resolvido com uma melhor distribuição das atividades e organização entre os planos de ensino.*

*Nos três primeiros anos do meu ensino técnico, não tenho reclamações, mas acredito que ao término do curso, no último ano, os professores já estavam pegando mais leve por pressão da coordenação, devido ao grande número de reprovações e desistências.*

*Muitas matérias para administrar, falta de estrutura laboratorial, ainda mais em um curso técnico e um maior atendimento psicológico voltado ao âmbito educacional e organizacional (minha experiência foi ótima nesse quesito, mas com mais profissionais a disposição, com certeza certos traumas teriam sido amenizados).*

*Sofri de muita ansiedade durante os 4 anos de curso.  
A cobrança foi algo que abalou muito meu psicológico.  
O acompanhamento principalmente voltado a saúde mental dos alunos.*

Não são poucos os relatos do desgaste emocional e inclusive das desistências de estudantes com certo grau de dificuldade. Importante lembrar que 80% dos estudantes são oriundos de escolas públicas, por vezes em condições de vulnerabilidade, déficit educacional. Esses relatos merecem uma profunda avaliação da instituição, visto ser um projeto que preconiza a inclusão de jovens oriundos das classes trabalhadoras, refletindo em que medida a estrutura curricular não exclui, mais do que inclui, esses sujeitos. Além de, em alguma medida, ser um ambiente educacional insalubre na percepção de muitos estudantes egressos.

Gramsci, ao trabalhar a questão do trabalho como princípio educativo na escola, aduz que, na proposição de uma educação que se pretende emancipatória, não se pode reproduzir o modo extenuante do trabalho na sociedade capitalista, ao contrário, “[...] a participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida” (GRAMSCI, 1982, p. 133), uma educação que se conecte à vida no seu sentido mais amplo, das limitações e carências sociais. A educação deve ser pensada como prática de liberdade e não coação, uma educação desinteressada:

*Pode-se dizer, por isso, que o princípio educativo sobre o qual se baseavam as escolas elementares era o conceito de trabalho, que não se pode realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida recíproca dos homens, ordem que deve ser respeitada por convenção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta pelos próprios homens como liberdade e não por simples coação (GRAMSCI, 1982, p. 130)*

Impossível não relacionarmos tais dinâmicas escolares à estrutura hierarquizada e excludente da sociedade capitalista, que produz uma estrutura ideológica (superestrutura)

que se espalha para todos os espaços da vida social. Segundo Chauí (1980), a divisão social do trabalho cria proprietários e não proprietários e, por conseguinte, as relações de dominação, mando e obediência que se capilarizam nas várias subjetividades e sociabilidades, como enfatiza a autora:

Faz parte da ideologia burguesa afirmar que a educação é um direito de todos os homens. Ora, na realidade sabemos que isto não ocorre. Nossa tendência, então, será a de dizer que há uma contradição entre a ideia de educação e a realidade. Na verdade, porém, essa contradição existe porque simplesmente exprime, sem saber, uma outra: a contradição entre os que produzem a riqueza material e cultural com seu trabalho e aqueles que usufruem dessas riquezas, excluindo delas os produtores. Porque estes se encontram excluídos do direito de usufruir os bens que produzem, estão excluídos da educação, que é um desses bens. Em geral, o pedreiro que faz a escola; o marceneiro que faz as carteiras, mesas e lousas, são analfabetos e não têm condições de enviar seus filhos para a escola que foi por eles produzida. Essa é a contradição real, da qual a contradição entre a ideia de “direito de todos à educação” e uma sociedade de maioria analfabeta e apenas o efeito ou a consequência (CHAUI, 1980, p. 26).

Portanto, o processo de exclusão do ambiente escolar que vemos em alguma medida nos relatos dos egressos do IFPR, certamente possui relação umbilical com as dinâmicas macroestruturais do modo de produção capitalista. Embora o reconhecimento da universalidade desse processo, as singularidades dessa segregação devem ser identificadas e combatidas no interior da instituição, isso se a perspectiva da inclusão for, de fato, um elemento norteador dessa política.

Outra característica da sociabilidade burguesa presente na consideração recorrente nas narrativas egressas é a constatação de um ambiente competitivo e de relativo conflito interno, tanto dos professores das áreas “comuns” em relação às áreas técnicas, quanto dos técnicos administrativos para com a categoria docente. A observação dos estudantes refere-se aos aspectos pedagógicos e às relações interpessoais, muitas falas elucidam esse desalinhamento, gerados de constantes conflitos no interior da instituição.

*Sentíamos rivalidade entre os professores do Campus, isso acabava por atrasar muitos desenvolvimentos dentro da instituição.*

*As disciplinas de ensino profissionalizante não eram sempre tão bem ministradas quanto as de núcleo comum, senti muito despreparo de professores das disciplinas técnicas em relação ao trato do aluno. No meu curso, Mecânica Industrial, também ocorriam muitas manifestações machistas de professores e alunos, acredito que isso tenha desanimado muitas meninas que poderiam ter um potencial enorme na área se fossem respeitadas e ensinadas de forma igualitária.*

*Nos ensinaram que os alunos tem voz, mas o lado ruim é que nem sempre essa voz foi ouvida. A pressão que a gente sentia em época de fechamento de bimestre, literalmente pesava na mente, atrapalhava o rendimento.*

*Era nítido que os professores já não concordavam mais em seus modos de ensino e brigas, discordâncias e boicotes eram nítidos até mesmo para os estudantes, já que muitas vezes nós participávamos direta e indiretamente dos problemas pessoais entre professores.*

*Havia uma certa intriga entre alguns professores que não afetavam diretamente a instituição, mas alguns alunos que sabiam se sentiam incomodados.*

*Desorganização por parte da direção e reitoria, problemas políticos na reitoria, alguns professores que não estavam dispostos a ajudar, conflitos internos que prejudicaram os alunos, servidores que desmereciam o grêmio.*

Como observamos, a fala dos estudantes revelam inúmeros problemas, tanto a falta de diálogo, conflitos entre professores de área diferentes, quanto com os técnicos administrativos, o que incide diretamente na rotina escolar dos estudantes. Na dimensão pedagógica, esses fatos incidem em uma falta de harmonia, tanto nos relacionamentos interpessoais, como no diálogo inter e transdisciplinar, que são pilares vitais para a concepção de um ensino médio integrado, que congregue de fato a integração do conhecimento produzido pela humanidade ao longo da história, dando ao estudante a possibilidade de uma visão omnilateral do mundo, e unilateral e tecnicista. Ademais, para além das questões pedagógicas, o valor do exemplo é também fundamental no ambiente escolar, visto que, na escola, até os muros educam, quem dirá a forma de relacionamento entre os pares, a ética profissional, o respeito ao próximo. Certamente, esses episódios explícitos de hostilidade entre servidores, docentes e técnicos é contraproducente e antipedagógico para os estudantes. Essa rivalidade, tanto entre docentes, quanto entre técnicos e professores deve ser examinada pela instituição de modo a aperfeiçoar o desenvolvimento institucional, compreendendo que uma instituição que comporta profissionais de diferentes tradições acadêmicas, organizacionais e profissionais, deve atentar para o diálogo, criando pontes para encurtar essas diferenças.

Outro aspecto que se mostrou nas falas extraídas dos questionários são as denúncias de assédio moral, tal como manifestações machistas de alguns professores, a ausência de espaços para livre manifestação do pensamento, embora, contraditoriamente, a democracia seja exaltada, ao menos no discurso como asseveram alguns estudantes.

Outras avaliações dos educandos sobre aspectos da instituição foram solicitadas e apresentam-se nas tabelas a seguir, sendo aferido nota em uma escala de 1 a 5, sendo 1 para péssimo e 5 para ótima avaliação.

Tabela 20 - Avaliação das bibliotecas da instituição

<b>Acesso a bibliotecas</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem válida</b>
1	-	-	-
2	-	-	-
3	1	1,1	1,1
4	13	14,4	14,4
5	76	84,4	84,4
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte/organização: Elaborada pelo autor (2021)

É recorrente na narrativa dos estudantes a iniciação à leitura a partir da passagem pelo IFPR, muitos revelam um “descortinar de mundos” a partir dessa prática. Tal avaliação fica evidenciada na tabela, em que a maioria absoluta (84,4%) atribui nota máxima aos espaços da biblioteca. Esse resultado certamente é motivado pelo incentivo de muitos docentes à prática, mas também ao técnicos administrativos responsáveis, (os)as bibliotecários(as) que em muitos *campi* desenvolvem projetos de convite à leitura, gincanas, rodas e grupos de leitura e trocas de experiência.

Tabela 21 - Avaliação das instalações físicas da instituição

<b>Instalações físicas</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem válida</b>
1	1	1,1	1,1
2	3	3,3	3,3
3	12	13,3	13,3
4	25	27,8	27,8
5	49	54,4	54,4
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte/organização: Elaborada pelo autor (2021)

As instalações físicas são os itens mais controversos, visto que alguns *campi* possui estruturas novas e bem organizadas, enquanto outras unidades do IFPR não possuem nem mesmo campus próprio, sendo alocado muitas vezes em espaços doados pelo poder público, até que a construção do campus próprio seja efetivada. Essa diferença entre realidades é expressa na não convergência de avaliação na resposta dos alunos.

Tabela 22 - Avaliação do acesso à internet

<b>Acesso à internet</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem válida</b>
1	1	1,1	1,1
2	5	5,6	5,6
3	16	17,8	17,8
4	25	27,8	27,8
5	43	47,8	47,8
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte/organização: Elaborada pelo autor (2021)

A questão da internet também deflagra uma avaliação menos coesa, visto que a constante instabilidade do sinal de internet por vezes é relatada, reclamada por discentes e docentes da instituição.

Tabela 23 - Avaliação do tempo de aula

<b>Tempo de aula</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem válida</b>
1	-	-	-
2	-	-	-
3	10	11,1	11,1
4	26	28,9	28,9
5	54	60,0	60,0
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte/organização: Elaborada pelo autor (2021)

Este item também é motivo de muitos apontamentos e reclames por parte dos estudantes que, por vezes, queixam-se do tempo das aulas.

Tabela 24 - Avaliação da disponibilidade dos professores

<b>Disponibilidade dos professores</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem válida</b>
1	-	-	-
2	1	1,1	3,4
3	4	4,4	4,4
4	23	25,6	25,6
5	62	68,9	68,9
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte/organização: Elaborada pelo autor (2021)

A maioria dos professores do IFPR são servidores vinculados ao regime de dedicação exclusiva, o que exige, portanto, que o docente esteja a maior parte da sua carga horária de trabalho no campus, tendo parte desse tempo dedicado ao atendimento aos estudantes. Como denota a tabela, a maior parte dos estudantes demonstra satisfação com a disponibilidade dos professores, embora ainda existam também registros constantes de

ausência de alguns professores em horários destinados ao atendimento individual previsto em carga horária.

Tabela 25 – Avaliação da assiduidade dos professores

<b>Assiduidade dos professores</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem válida</b>
1	-	-	-
2	1	1,1	1,1
3	2	2,2	2,2
4	16	17,8	17,8
5	71	78,9	78,9
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte/organização: Elaborada pelo autor (2021)

Tabela 26 - Avaliação da qualidade dos professores

<b>Qualidade dos professores</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem válida</b>
1	-	-	-
2	1	1,1	1,1
3	3	3,3	3,3
4	12	13,3	13,3
5	74	82,2	82,2
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte/organização: Elaborada pelo autor (2021).

Este fator é um dos itens mais apontados nas avaliações positivas dos estudantes: a qualidade dos professores. Os docentes do IFPR passam por um processo de seleção rigoroso por meio de concurso público, além de terem incentivos para o aprimoramento de sua formação com os afastamentos parciais e integrais para a pós-graduação (mestrados e doutorados), o que certamente contribui para a qualidade docente aferida pelos estudantes.

Tabela 27 - Avaliação dos sistemas de avaliação

<b>Sistemas de avaliação</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem válida</b>
1	-	-	-
2	2	2,2	2,2
3	21	23,3	23,3
4	37	41,1	41,1
5	30	33,3	33,3
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte/organização: Elaborada pelo autor (2021)

Este item não é consensual, visto que os docentes tem a liberdade de elaboração dos seus métodos de avaliação, o que deflagra a aprovação de alguns estudantes e reprovação de outros. Há, na fala dos alunos, professores com tendências mais tradicionais em seus métodos e outros que inovam a prática de ensino na sala de aula. Embora não haja uniformidade, boa parte das falas elucida a inovação metodológica, a didática e as atividades lúdicas que muitos docentes adotam.

Tabela 28 - Avaliação do clima institucional e motivação

<b>Clima institucional e motivação</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem válida</b>
1	-	-	-
2	2	2,2	2,2
3	10	11,1	11,1
4	33	36,7	36,7
5	45	50,0	50,0
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte/organização: Elaborada pelo autor (2021)

Tabela 29 - Avaliação da metodologia de ensino

<b>Metodologia de ensino</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem válida</b>
1	1	1,1	1,1
2	4	4,4	4,4
3	8	8,9	8,9
4	32	35,6	35,6
5	45	50,0	50,0
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte/organização: Elaborada pelo autor (2021)

As duas últimas tabelas desta seção trabalham dois temas importantes na observação empírica que fizemos: o clima motivacional e a metodologia de ensino; dois itens muito recorrentes nas narrativas estudantis, temáticas que são controversas e a disparidade das repostas elucida isso. As manifestações sobre o clima motivacional são antagônicas, muitos alegam o bom ambiente e a motivação que é gerada na continuidade dos estudos, 50% indicaram a nota máxima 5, de ótimo ambiente motivacional. Contudo, há vozes que sinalizam o contrário. Essa contradição é própria do arranjo também difuso dessa política, expressão de uma política oriunda de um Estado e de um modo de produção igualmente contraditórios. O segundo item versa sobre a metodologia, outro assunto muito debatido no âmbito dos IFs, visto que no caso do IFPR, busca-se uma avaliação formativa, gradual, não meritocrática, tanto que as normativas da PROENS (Pro-Reitoria de Ensino) preconizam a avaliação por meio de conceitos, sendo A para aprendizagem, B para satisfatório, C para regular e D para desempenho insatisfatório.



Busca-se, com esse classificação, uma avaliação mais subjetiva e não necessariamente contábil e instrumental dos saberes adquiridos, um tema que renda calorosos debates no interior da instituição. Os estudantes são constantemente chamados a participar desse debate, a não uniformidade na avaliação da avaliação por parte dos estudante denotam esse discussão cara ao projeto dos Institutos Federais.

#### 4.5 Escolaridade dos pais dos egressos

Um dos dados mais importantes nessa coleta foi a ascensão dos estudantes ao curso superior, especialmente por se tratarem de jovens oriundos da classe trabalhadora. Notamos que a maioria dos estudantes que acessam a universidade empreendem uma trajetória inédita na família, especialmente quando comparados com o percurso dos seus pais. Fizemos essa correção entre a escolaridade dos egressos e seus pais para analisar as possibilidades em suas trajetórias.

Tabela 30 - Escolarização dos pais dos egressos

<b>Escolaridade do pai</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem válida</b>
Nunca estudou	1	1,1	1,1
Ensino Fun. Inc.	21	23,3	23,6
Ensino Fun comp.	7	7,8	7,9
Ensino Médio inc.	4	4,4	4,5
Ensino Méd. com.	31	34,4	34,8
Ensino Sup.inc.	8	8,9	9,0
Ensino Sup. Com.	11	12,2	12,4
Pós-graduação	6	6,7	6,7
Omissos	1	1,1	
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte/organização: Elaborada pelo autor (2021)

Tabela 31 – Escolarização das mães dos egressos

<b>Escolaridade da mãe</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem válida</b>
Nunca estudou	-	-	-
Ensino Fun. Com.	13	14,4	14,4
Ensino Fun. Inc.	6	6,7	6,7
Ensino Méd. Inc.	6	6,7	6,7
Ensino Méd. com.	24	26,7	26,7
Ensino Sup.inc.	11	12,2	12,2
Ensino Sup. Com.	11	12,2	12,2
Pós-graduação	19	21,1	21,1
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte/organização: Elaborada pelo autor (2021)

Notamos que os pais dos estudantes, em sua maioria, concluíram o ensino médio, totalizando 34%. Sendo que 23% não possuem o ensino fundamental completo e apenas 12% concluíram o ensino superior. Em relação às mães, o número assemelha-se, pois apenas 12,2% concluíram o ensino superior, 26,7% possui o ensino médio completo e 14,4% o ensino fundamental completo.

A variável é muito relevante para a pesquisa, pois demonstra a diferença entre as possibilidades dos estudantes em relação à geração dos pais. Importante lembrar que 94,4% dos estudantes que responderam o questionário alçaram ao curso superior, o que revela um impacto positivo da passagem pela instituição. Obviamente, devemos ponderar outras questões que contribuíram para o acesso desses jovens à universidade, tal como a expansão do ensino superior nas últimas décadas no Brasil, especialmente quando compara-se com a geração de seus pais. Contudo, ainda sim, a média de estudantes do IFPR (dentro dessa amostra) que acessaram à universidade é maior que a média geral do país, visto que segundo o último Censo do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apenas 18,1% dos jovens brasileiros entre 18 a 24 anos estão na universidade.

Apesar do avanço em relação aos pais no acesso ao curso superior, aumento que se deu nas últimas décadas no país, é importante ressaltar o quanto essa média está aquém do desejado para um país como o Brasil. A título de comparação, vemos países com muito menor poder aquisitivo, inclusive na América Latina, que possuem números mais satisfatórios de acesso à universidade pela sua juventude. Destarte, a amostra coletada e considerando as tendências desse universo, o IFPR demonstra grande potencial para a capacitação de estudantes do ensino médio técnico integrado para alçarem o ensino superior.

#### **4.6 Ocupação no mundo do trabalho**

Apesar da predominância de uma pretensão acadêmica entre os estudantes entrevistados, uma outra parcela desses acessou o mundo do trabalho, sejam impulsionados pela área de formação no médio técnico, pela necessidade financeira e familiar de ajudarem nas despesas domésticas, ou mesmo pelo desejo pessoal desses jovens de iniciação profissional. As tabelas a seguir demonstram algumas tendências desse vínculo.

Tabela 32 - Tempo de inserção no mercado de trabalho

<b>Tempo de inserção no mercado de trabalho (recodificada)</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem válida</b>
Seis meses	21	23,3	37,5
Um ano ou mais	35	38,9	62,5
Omissos	34	37,8	
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

<b>Sua ocupação é em que rede?</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem válida</b>
Pública	13	14,4	21,7
Privada	47	52,2	78,3
Omissos	30	33,3	
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte/organização: Elaborada pelo autor (2021)

Tabela 33 - Contribuição do IFPR para obtenção emprego

<b>Contribuição da IFPR para conquista do emprego atual</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem válida</b>
Não contribuiu	8	8,9	12,3
Contribuiu pouco	16	17,8	24,6
Contribuiu muito	41	45,6	63,1
Omissos	25	27,8	
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte/organização: Elaborada pelo autor (2021)

Notamos que 23,3% dos estudantes inseriram-se no mundo do trabalho em até 6 meses após a conclusão do ensino médio técnico no IFPR, enquanto 38,9% encaixaram-se após um ano. A maioria, 52,2%, atua na rede privada, enquanto 14,4% na rede pública. Do total, 45,6% alegam que a passagem pela instituição contribuiu muito para a obtenção do emprego, enquanto 17,8% consideraram que teve alguma contribuição, ao passo de 8,9% afirmarem que não houve contribuição alguma.

Contudo, o que mais chama a atenção é a relação dos ganhos salariais desses jovens, com escolarização técnica. A maioria, 37,8%, ganha apenas um salário mínimo, seguido pela segunda faixa, de 21,1%, que ganha 2 salários mínimos, sendo que apenas 10% recebem 3 salários mínimos.

Tabela 34 - Médias salariais dos egressos no mundo do trabalho

<b>Faixa salarial</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem válida</b>
Um salário mínimo	34	37,8	54,8
Dois salários mínimos	19	21,1	30,6
Três salários mínimos	9	10,0	14,5
Omissos	28	31,1	
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte/organização: Elaborada pelo autor (2021)

É fato que devemos considerar que esses jovens ainda estão em início de carreira e possuem um longo percurso de crescimento profissional e, conseqüentemente, salarial; todavia, o mesmo descontrói uma narrativa neoliberal muito em voga, qual seja, a que a formação profissional garante, necessariamente, bons salários e/ou ascensão social. Essa tendência de aviltamento salarial obedece a uma dinâmica macroestrutural cada vez mais intensa, que minimiza, inclusive, salários de pessoas altamente qualificadas com diplomas de curso superior e pós-graduação.

Antunes (2011) chama a atenção para a nova era de **precarização estrutural do trabalho** que adentramos. A informatização e *uberização* do trabalho perfazem essa nova dinâmica, atingindo tanto os trabalhadores menos qualificados, quanto aqueles empregados com relativa escolarização. A expansão de um gigante bloco de desempregados, o exército social de reserva, é fundamental para o achatamento ainda maior dos salários dos que estão (sub)empregados:

No que concerne mais diretamente ao trabalho, é também evidente que as formas atuais de valorização do valor trazem embutidos novos modos de geração da mais valia (quer sob a forma absoluta), ao mesmo tempo em que expulsa da produção uma infinidade de trabalhos que se tornam sobrantes, descartáveis e cuja função passa a ser a de expandir o bolsão de desempregados, deprimindo ainda mais a remuneração da força de trabalho em amplitude global, pela via da retração do valor necessário à sobrevivência dos trabalhadores e das trabalhadoras (ANTUNES, 2011, p. 406).

Além do achatamento cada vez mais contínuo dos ganhos salariais, esse processo de corrosão do trabalho caminha junto da flexibilização dos contratos, perda de direitos, contratos intermitentes, quando não subempregados e informais, o que Antunes chama de *liofilização* do trabalho, um processo contínuo de esvaziamento da relação laboral. A ideia de empreendedorismo, tão aventada e celebrada nos últimos tempos, inclusive infiltrada dentro de muitas instituições, como o IFPR, compõe esse corolário de ações que visam desregulamentar as relações de trabalho, quando na verdade trazem a flexibilização salarial, de horário etc. (ANTUNES, 2011). O desmonte das legislações trabalhistas, grande exigência do “mercado” e suas “reformas necessárias”, são exemplares dessa tendência falaciosa do capital.

O desemprego estrutural generalizado também exerce impacto na remuneração de trabalhadores qualificados, como observamos na amostra da pesquisa, o que contraria um grande mantra do capital: a formação para um melhor rendimento e posição no mundo do

trabalho. O exemplo dos baixos salários a jovens qualificados em uma instituição federal, no caso os egressos dessa pesquisa, só revela um fragmento de uma engrenagem avassaladora e centrífuga do capital e a precarização contumaz das relações de trabalho, inclusive de trabalho qualificado.

Tal cenário teve significativa aceleração com a eclosão da pandemia, as tendências de teletrabalho e *home-office* cresceram exponencialmente, não parecendo retomar à sua etapa anterior, mesmo no pós-pandemia. Antunes (2020) sublinha os benefícios desse quadro aos empresários capitalistas, visto que a individualização do trabalho criará relações ainda menos solidárias e coletivas na organização dos trabalhadores, que incide no já combalido sindicalismo atual. É um imperativo de nosso tempo que deve ser encarado e enfrentado.

#### **4.7 A trajetória egressa e a verticalização do ensino: um longo caminho a ser trilhado**

A perspectiva da verticalização do ensino é uma aspiração basilar do projeto dos IFs consubstanciados em sua Lei de Criação nº 11.892/2008. Todavia, como observa Quevedo (2016, p. 2), “[...] na redação da Lei não se identifica, no entanto, um conceito de verticalização e, em virtude, talvez, da história recente dos IFs, o número de produções sobre o tema”, ou seja, o conceito conta na letra da lei, é um mantra no interior da instituição, mas ainda é pouco problematizado e conceituado. A autora sublinha a falta de clareza ou mesmo uma definição mais precisa do termo no âmbito institucional.

Em linhas gerais, a verticalização preconiza a oferta de cursos no itinerário formativo específico em várias etapas de ensino, da educação básica, no caso dos IFs o médio técnico integrado ao ensino superior. Objetiva-se que, assim, o educando empreenda uma “escala formativa” no interior da mesma instituição.

A professora Lucília Machado, em exposição sobre a identidade dos IFs, vislumbra as possibilidades e desafios dessa perspectiva, visto que uma instituição que pretende trabalhar tanto a educação básica, ensino profissional e superior inaugura um projeto inédito no país, o que seus idealizadores chamam de “nova institucionalidade” da EPT no Brasil, o “inédito viável” (MACHADO, 2021). Assevera, ainda, que essa identidade cria uma instituição que congrega muitos servidores de diferentes formações, tradições, percursos acadêmicos/profissionais e, diante dessa heterogeneidade, é importante pensar qual o ‘caldo’ que toda essa diversidade gera. Qual a identidade dos IFs? Machado (2021) alega que a formação dessa identidade está em constante mutação,

está sendo moldada pelos diversos atores, pelas disputas na construção dessa nova institucionalidade, desse novo projeto, que se coloca como progressista, que entende a educação como forma de transformação social. É um projeto dentro de um contexto contraditório. É um projeto que visa a incorporação de diversos setores que foram alijados da agenda de políticas do Estado brasileiro. Trata-se de uma engenharia política a efetivação da missão institucional dos IFs.

Ainda segundo Machado (2021), apesar das possibilidades, a busca pela ensejada verticalização também apresenta enormes desafios e problemáticas, visto que o professor tem que atuar em diversas etapas nos IFs, da educação básica ao curso superior, o que na maioria das vezes é inviável, dado que a formação docente não possui capacitação pedagógica com tamanha amplitude formativa. O que é uma oportunidade para o professor se qualificar e ampliar seus horizontes, todavia esse desafio encontra resistências e questionamentos por parte da categoria. A verticalização é umas das contradições dessa política que falaremos adiante.

O fato é que, a despeito de todos os limites e possibilidades da verticalização do ensino, a mesma ainda é um horizonte distante, ao menos na trajetória egressa dos sujeitos participantes da presente pesquisa. A trajetória dos egressos demonstra que, do universo de 90, apenas 6 estudantes responderam ao questionário permaneceram no IFPR após o ensino médio técnico integrado, seja em graduações tecnológicas, tecnólogos ou licenciaturas. Ou seja, apenas 6,6% do universo pesquisado permaneceu após o médio técnico na instituição. Obviamente, devemos considerar a insipiente e defasada possibilidade verticalização para o itinerário desses estudantes, visto que em 26 unidades do IFPR, 17 possuem graduação e pós-graduação *lato sensu* (especialização), e apenas 4 possuem pós-graduação *stricto sensu* (mestrado), em áreas muito específicas, consonantes aos arranjos produtivos econômicos, educacionais da região. O IFPR ainda não comporta cursos de doutorado.

Embora significativa a estrutura de verticalização do IFPR, dado que 17 dos 26 *campi* já possuem graduação e/ou cursos de tecnólogo e pós-graduação *lato sensu*, notamos que há ainda um longo caminho a ser trilhado para que os discentes tenham mais possibilidade de continuar sua formação no interior da unidade. Essa tendência ainda esparsa de oferta de uma possibilidade de “escalada formativa” no interior de uma mesma instituição, provavelmente, não deve dizer respeito apenas ao caso do IFPR, visto a criação recente dessas políticas e toda a instabilidade política da vida nacional nos últimos

anos; mudanças de agenda política que, inevitavelmente, incidem no desenvolvimento de uma premissa muito cara ao projeto dos IFs enquanto política pública.

## À GUISA DE CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS IF'S E A NOVA INSTITUCIONALIDADE DA EPT

Começamos lembrando que nossa tese problematiza um tema muito caro às políticas públicas e educacionais, qual seja: o monitoramento de egressos, para mensurar e avaliar as potencialidades e limites de tais ações emanadas pelo Estado. Como já dito, as pesquisas de egressos em suas variadas formas, segmentos e etapas de ensino compreendem a inserção em um terreno árido, pouco explorado, com amostras geralmente reduzidas, esparsas, que possibilitam traçar tendências, conjecturas, mas em poucas ocasiões um diagnóstico preciso, visto as dificuldades desse tipo de coleta. A presente pesquisa não fugiu a esse padrão de limitações, sobretudo pelo evento imponderável da pandemia que atravessou seu desenvolvimento, alterando rotas e métodos. Contudo, importantes resultados oriundos dos questionários de nosso universo, de quase uma centena de estudantes, levantaram questões essenciais e problemáticas que certamente são relevantes a quem se debruça à pesquisa da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, dos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia, e em especial, do Instituto Federal do Paraná.

Se pudéssemos definir em uma palavra a política dos IFs e os resultados que chegamos nesse estudo em especial escolheríamos o termo **contradição**, visto que em todos os aspectos e relatos coletados, leituras, programas da instituição, as ambivalências estiveram presentes. O IFPR é uma instituição em que os estudantes, concomitantemente, podem desenvolver suas potencialidades, exercendo sua liberdade intelectual e interpessoal, descobrindo-se, ao mesmo tempo que práticas excludentes, autoritárias coabitam no mesmo espaço. Emancipação e reprodução caminham juntas, não harmonicamente, no mesmo espaço educacional, as narrativas egressas sobre a passagem pela instituição demonstram o poder e impacto sobre suas vidas, positivamente, na maioria dos casos, como também o inverso. Tal conclusão não poderia ser diferente em uma política educacional contraditória, especificidade de todas as políticas sociais, pois emanam de um Estado contraditório e de uma realidade dialética, expressões da totalidade do modo de produção capitalista e suas disputas.

A palavra contradição, mais que um conceito, é uma categoria fundamental ao método que adotamos para entender nosso objeto, isto é, os egressos do IFPR. Realidade analisada que é reveladora de uma conjuntura estrutural mais ampla, resultante dos ditames econômicos e históricos em movimento.



As narrativas estudantis extraídas dos questionários somadas à análise dos dados refletiram resultados antagônicos: se, por um lado, a grande maioria acessa o ensino superior, revelando seu entusiasmo pela descoberta intelectual e vocacional com a passagem na instituição, tantos outros que enveredam no mundo do trabalho são empregados com remunerações baixas, mesmo com força de trabalho qualificada, refletindo a lógica cada vez mais intensa da precarização do trabalho no século XXI. Se, por um lado muitos relatos sinalizaram o quanto foram impactos por essa experiência, sobretudo no crescimento pessoal, classificando a instituição como um local de acolhimento, afetividade, uma “família”, descoberta intelectual, o quanto se “encontraram” nesse espaço, tantos outros, paradoxalmente, apontaram um ambiente hostil, um clima de animosidade entre servidores, a pressão pelo desempenho que em alguns casos desembocou em problemas psicológicos, a exclusão de uma instituição que tem como lema a inclusão. Enfim, trata-se de um todo orgânico contraditório. Contradições e ambivalências próprias de uma política de um Estado burguês, também em disputa.

Tais contradições também revelaram as ambivalências do período em que essa política foi criada, no que Singer (2012) chama de **neodesenvolvimento lulista**. A pesquisa com os egressos mostrou que, concomitantemente, tanto acesso ao ensino superior quanto empregabilidade pouco remunerada caminham juntas. Transformação e conservação, inclusão e exclusão, fazem parte de uma política que guarda as contradições do Estado burguês, e com o período específico de criação dessa política.

Fornari (2017) emprega uma definição que catalisa essa contradição, compreendendo que os IFs são um arranjo da classe dominante, frutos da reestruturação produtiva em curso no capital, mas ao mesmo tempo compreende um projeto emancipatório, resultado das tensões e disputas em torno da educação profissional por diversos atores. Frigotto (2018) também segue nessa linha quando assevera que os Institutos Federais são frutos da luta dos educadores progressistas, consubstanciado em um momento histórico favorável politicamente – um operário forjado nos movimentos sindicais havia chegado ao poder – mas, concomitantemente, perpetuam ditames do mercado, da indústria e de uma classe dominante que disputa, não apenas a esfera educacional, mas a agenda brasileira. É fruto de uma negociação de interesses, de uma conciliação de interesses provisória, que se imaginou, mas nunca existiu. A breve história dessa instituição remonta a um trecho da nossa história recente. Esperança, conciliação e conflito.

No bojo dessa discussão, tal política ganhou ainda mais relevância quando, ao procurar entender com maior profundidade os sentidos dessa escola, classificada por autores importantes como Gaudêncio Frigotto e Marise Ramos, como fruto de uma disputa de projetos societários pelos educadores brasileiros ao longo da nossa breve, e tão conturbada, história. Por outro lado, como já apontado, há também a crítica de vários intelectuais importantes à reprodução de resquícios do modelo anterior, justamente aquele que se diz combater, qual seja: a subsunção ao capital, enfatizados no alinhamento aos “arranjos produtivos locais”, o culto à empregabilidade, à competição, ao empreendedorismo, à difusa identidade, que pretende-se múltipla, o que deixa o projeto difuso, em xeque.

Ao fim e ao cabo, os IFs são resultados de um contexto não acabado e em disputa que diz muito sobre a luta de classes no Brasil, mais precisamente a luta dos educadores da escola unitária envoltos nos ideias da politecnicia com os interesses liberais dos diversos atores e governos ao longo da história. Ponderando que, como pontua Meszáros (2008), qualquer educação verdadeiramente emancipatória, só é possível para além do capital, rebatemos apenas os efeitos com políticas mais reformistas. Contudo, ainda cientes desse viés multiforme e contraditório dessa política, e não apesar de, mas com todos esses elementos juntos e sobrepostos, a aposta que fazemos é que essa instituição contribui efetivamente para a transformação da realidade de milhares de jovens no país, descortinando-os um novo mundo a partir da passagem pelos IFs, tornando-os sujeitos mais críticos, socialmente ativos e propiciando possibilidades de melhor inserção no mundo acadêmico e social do trabalho. O fato de 87,8% de os estudantes que responderam essa pesquisa revelarem a satisfação com a instituição, denota essa perspectiva.

Tabela 35 - Satisfação dos egressos com a instituição

<b>Satisfação na passagem pela IFPR?</b>	<b>Frequência</b>	<b>Porcentagem</b>	<b>Porcentagem válida</b>
Médio	11	12,2	12,2
Alto	79	87,8	87,8
<b>Total</b>	<b>90</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Fonte/organização: autor da pesquisa (2021)

O fato de essa política de grande potencial, que mesmo com seus limites, estar presente em apenas 11% dos municípios brasileiros é o sintoma mais agudo dessa contradição imanente.

Cabe, também, atentarmos que essa política foi criada em um contexto histórico e político específico no Brasil, no ano de 2008, respondendo a muitos projetos em disputa na presente época, tanto no aspecto global, visto que o advento do século XX trouxe novas configurações e crises sistêmicas do capital que impactaram o contexto brasileiro (NETTO, 2012). Como supracitado, muito já se escreveu sobre as contradições do período denominado por muitos autores, como o lulismo, para compreender os sentidos e contradições dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia faz-se necessário um olhar sobre o contexto do qual foi oriunda essa política: o segundo mandato do governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva. Já anunciamos que, ao criarem essa política, seus idealizadores pretendiam refundar a Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.

Mudança e permanência é uma dicotomia muito característica desse período. André Singer, cientista político e professor livre docente da Universidade de São Paulo (USP) é uma das referências no entendimento aos sentidos do período denominado de “lulismo”, nome inspirado pela inegável identificação da classe trabalhadora com carisma do então presidente Lula, reconhecida até pelos seus adversários políticos. Exímio comunicador, com uma trajetória pessoal à altura de grandes nomes da história nacional como Vargas, Jango, Kubistchek etc. Oriundo da classe trabalhadora e do sindicalismo na região do ABC em São Paulo, Lula traz em sua trajetória política todas essas contradições, possibilidades e Brasis em disputa. Singer sublinha que o lulismo é marcado pela contradição, como ilustra na seguinte passagem:

O lulismo existe sob o signo da contradição. Conservação e mudança, reprodução e superação, decepção e esperança num mesmo movimento. É o caráter ambíguo do fenômeno que torna difícil a sua interpretação. No entanto, é preciso arriscar os sentidos, as resultantes das forças em jogo, se desejamos avançar na compreensão do período (SINGER, 2012, p. 6).

Como se vê, o autor aposta na perspectiva contraditória desse período, reconhecendo os avanços sociais à classe trabalhadora, parcelas que nunca foram assistidas pelo Estado brasileiro começaram a ser incluídas na agenda das políticas públicas. Todo esse arranjo, no entanto, era operado sem mexer no edifício do capital, o que, por sua vez, frustrou muitas expectativas de setores do campo político da esquerda. Lula deu prosseguimento às políticas neoliberais, já em curso desde Collor e FHC, adotou uma política econômica conservadora, não quis o confronto com o capital, inicialmente houve um aumento dos juros e diminuição do investimento público. Oito anos depois, a

situação era outra: queda dos juros, o aumento do salário mínimo em 6% ao ano acima da inflação, o programa Bolsa Família assistia à uma população de 12 milhões de famílias carentes que melhoraram seu padrão de vida. A política de crédito e financiamento foi muito impulsionada, destaque para o crédito consignado. O crescimento do PIB em 2010 foi de 7,5. Pleno emprego. Crescimento, inclusão e distribuição de renda. Em suma, nas palavras de Singer, o lulismo opera como uma ação do Estado que beneficia os pobres sem confrontar a ordem<sup>17</sup>.

Ainda em diálogo com a totalidade do sistema capitalista, analisando para além da conjuntura nacional, é imperioso, mais uma vez, tal como iniciamos na introdução desta tese, uma breve digressão teórica para pensarmos quais os sentidos dessa política de Estado. Qual Estado estamos nos referindo, seus sentidos e funções na sociedade capitalista? O debate sobre o Estado na tradição marxiana assume um lugar central no século XXI, visto que o avanço neoliberal possui como núcleo privilegiado a relação do modo de produção com o Estado e seu encolhimento e esvaziamento, sua presença reduzida.

Na quadra histórica que nos encontramos, a hecatombe social e sanitária deflagrada com a pandemia do Coronavírus em 2020, trouxe novamente o debate sobre o papel do Estado, seu tamanho e função. Muitos advogam a importância do seu papel na proteção social, visto a necessidade do isolamento social que afetou a renda de milhares de trabalhadores no Brasil e no mundo, o processo de aviltamento da classe trabalhadora foi agudizado com a pandemia. Muitos são os discursos em torno do “retorno do Estado”, e de um suposto esgotamento, ainda que a fórceps, de uma etapa perversa de mais de quatro décadas da aventura neoliberal. Esses tempos de rápidas transformações nos provoca à discussão sobre o papel do Estado na tradição da ciência da história, encetando a atualidade do pensamento de Marx.

Por esta característica sociometabólica do capital, que tem seu tripé assentado no capital, Estado e trabalho, Mészáros não defende a conquista do Estado pela mera via parlamentar, mas sim seu fenecimento, antes disso, porém, seria importante ‘escalar essa montanha’. O Estado seria um obstáculo de magnitude de uma montanha para a

---

<sup>17</sup> A despeito das controvérsias teóricas sobre esse período, o fato é o que ex-presidente Lula deixou o cargo com uma avaliação recorde, visto que 87% da população aprovava seu governo. Todos os desdobramentos posteriores da biografia de Lula e do PT (Partido dos Trabalhadores), dos levantes de 2013 ao *impeachment* em 2016, à controversa prisão do ex-presidente em 2018, culminando na eleição do candidato de extrema-direita Jair Messias Bolsonaro, ainda levarão anos para ser plenamente compreendidos pelos cientistas sociais, dada a sua proximidade histórica e a abrupta conversão política e revés político no Brasil, temas importantes, mas que não são a proposição desta tese.

emancipação dos trabalhadores, mas que não pode ser ignorado: “[...] o Estado se afirma e se impõe como a montanha que devemos escalar e conquistar” (MÉSZÁROS, 2015, p 28-29).

Perigosa montanha confrontando a humanidade é a totalidade combinada de determinações estruturais do capital que deve ser conquistada em todas as suas dimensões profundamente integradas. É claro que o Estado é um componente vital nesse conjunto de inter-relações, tendo em vista o seu papel direto e, agora, avassalador na modalidade necessária de tomada de decisão global (MÉSZÁROS, 2015, p. 29).

Como aponta Mészáros, em uma de suas últimas obras, a “montanha” (Estado) que devemos escalar e conquistar não deve ser destruída, ao menos nesse momento:

[...] as variedades particulares do Estado capitalista podem ser derrubadas, mas não o Estado enquanto tal. Os tipos particulares das personificações historicamente dadas do capital e do trabalho assalariado podem ser juridicamente abolidos, e restaurados, mas não o trabalho e o capital como tais (MÉSZÁROS, 2015, p. 29).

Há condições objetivas e subjetivas para a transição de uma sociedade burguesa para uma sociedade comunista, antes a socialista, que passa pela necessidade de mudar as relações econômicas, de trabalho, mas também a concepção das pessoas sobre tais relações. Temos que ter uma alternativa futura, ao passo que esse sistema não durará para sempre, capacitar os nossos jovens é fundamental para os tempos vindouros.

Todavia, essa conquista não deve ser confundida com a ilusão que parte da classe trabalhadora embarcou com as experiências da social-democracia e do keynesianismo. Sendo esse reformismo, ou mesmo a construção do “socialismo por etapas”, condenado por Marx e Mészáros. A perspectiva do socialismo deve retornar, a palavra revolução (um tanto empoeirada e em desuso) deve substituir o horizonte reformista que tomou conta das esquerdas.

A digressão que fizemos sobre o Estado é fundamental para pensarmos os resultados finais de nossa pesquisa, pois temos como ponto de partida os limites e possibilidades dessa formação na trajetória dos estudantes egressos. A emancipação de jovens pertencentes à classe trabalhadora, como sabemos, não é possível na vigência desse sistema. Ou mesmo a almejada educação omnilateral, que necessita de condições objetivas, como tempo livre, impensáveis para essa sociedade. Schlesener, Masson e Subtil (2016) observam que, desde os Manuscritos Econômicos e Filosóficos, Marx

descobre que a raiz da alienação dos homens ancora-se nas relações de troca, pois está ocultado na mercadoria o processo social do trabalho e da extração da mais-valia. Marx desvenda o mistério da mercadoria e seu fetiche, explicitando o funcionamento do sistema capitalista, a forma “fantasmagórica” das relações de produção que são ocultadas ideologicamente. Portanto, só podemos falar de emancipação com uma alteração radical da estruturas materiais da sociedade. Mas, claro, podemos vislumbrar um tensionamento da luta de classes nessas trajetórias.

O elemento mais marcante é a ascensão da maioria dos jovens ao ensino superior quando comparado aos seus pais. Se não podemos afirmar que se emanciparam, podemos seguramente asseverar que transformaram o projeto que o capital tem para os filhos dos trabalhadores, calcados no subemprego, na proletarização precarizada, o avanço em suas escolaridades representa um alargamento de suas perspectivas e horizontes. Obviamente devemos considerar que o curso superior, que ainda representa um sonho de ascensão no imaginário das classes trabalhadoras, não significa necessariamente a garantia de um bom emprego, de bons vencimentos e posição social, dado que a precarização cada vez maior das relações de trabalho aviltam inclusive profissionais qualificados, o que se mostrou também na trajetória dos que enveredaram no mundo do trabalho. Ademais, a classe trabalhadora e a precarização do ensino superior no Brasil, ainda que distante de números de países centrais do capitalismo, arrefece a tradição bacharelesca no país, antes relegada apenas à classe dominante. Há, ainda, um saldo positivo: o fato de filhos de trabalhadores com baixa escolaridade alcançarem o acesso ao ensino superior. A consciência crítica que podem alçar a um ensino mais aprofundado os lança a um novo olhar sobre o mundo.

Cabe observar, porém, que mesmo que todos esses jovens transformem significativamente suas vidas e trajetórias, os mesmos passam por um seletor funil do vestibular, visto que até mesmo a formação pregressa, a possibilidade de cursar o ensino médio técnico no Instituto Federal perfaz esse caminho excludente, dado que a instituição está presente em cerca de apenas 10% dos municípios brasileiros. São mais de 600 *campi* para um país continental de 5.560 municípios. Portanto, tanto o acesso à universidade como a possibilidade de frequentar um Instituto Federal dependem de uma série de determinismos históricos, políticos, geográficos, econômicos, deflagrando a reprodução da desigualdade sistêmica da sociedade brasileira.

Não podemos esquecer que essas trajetórias egressas se desenvolvem mesmo em um momento que vivemos o que Ramos (2019) chama de um “estado de exceção”, um avanço do capital desde o golpe jurídico-parlamentar em 2016 no Brasil, que já é parte

da ofensiva desde a crise de 2008, o jurídico e político se relacionam. A autora classifica como “estado de exceção” instituições se dissolvem ou ficam em suspenso, sejam em ditaduras ou em momentos de hecatombes sociais. O estado de exceção, por vezes, se faz dentro da própria institucionalidade.

A Emenda Constitucional nº 95 como a catalisadora de todas as outras reformas, pois fere todos os direitos sociais, reforma trabalhista, terceirização, a BNCC, Reforma do Ensino Médio e todo um cipoal de ataques à classe trabalhadora. Um momento delicado em que, como conclui Ramos (2019), devemos construir formas de resistência.

Por fim, a síntese geral desse trabalho é a de que os IFs transformam a realidade da maioria de seus educandos, em que pese todas as contradições em algumas permanências que essa política traz. Obviamente, os temas aqui levantados não se esgotam, a pesquisa possui seus limites amostrais, mas é um esforço intelectual (quicá embrionário) da premência de um estudo mais amplo. Talvez sirva como ponto de partida para um estudo aprofundado com o devido rigor estatístico que é impossível a um pesquisador fazê-lo individualmente, dada a necessidade de uma maior amplitude, logística, orçamento e interesse político para a criação dessa rede.

Se debruçar sobre os caminhos egressos é observar os potenciais, mas também os entraves estruturais de um sistema que exclui e limita, dualidade que fica clara nas trajetórias, algumas muito exitosas na concepção dos estudantes, outras mais limitadas, mesmo tratando-se de sujeitos com a mesma formação, mas com oportunidades diferenciadas após a conclusão. Mais que evidenciar a contradição dessa política, que se anuncia emancipatória, mas atende em muitos aspectos os ditames do capital para se justificar, apontamos também os limites da trajetória dos estudantes dessa instituição. Como nos afirma Marx, em um dos pensamentos mais basilares: “[...] os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 1969, p. 17). Quais as forças sociais, econômicas e históricas determinam o trajeto e a inserção social desses estudantes? Ou, em que medida os egressos do IFPR “escolhem” seus itinerários posteriores no mundo do trabalho e/ou acadêmico?

No início da pesquisa, vislumbramos as aproximações e distanciamentos com a perspectiva de uma escola unitária, termo criado por Antonio Gramsci, como passo inicial para a construção de uma sociedade também unitária. Nessa lógica, um pouco mais amadurecidos com o caminhar do trabalho, concebemos que a sociedade capitalista tem

o ser humano cindido. A própria divisão social do trabalho parcela os sujeitos, descaracterizando, como afirma Lukacs, “[...] na divisão do trabalho, uma intensificação ainda mais monstruosa da especialização unilateral, violadora da essência humana do homem” (LUKÁCS, 1974, p. 113-114). Portanto, a politecnicidade, dentro dos limites em que estamos submetidos, diz respeito a uma busca, dentro dos IFs, com a perspectiva da diminuição da alienação, sem abandonar a utopia do processo revolucionário e do horizonte socialista.

Como asseveram Ramos (2020) e Machado (2021), o lema é tensionar essa relação na teoria da contradição, assim as disputas devem se dar na rede federal. Enquanto o Estado tenta administrar as contradições imanentes da sociedade capitalista, nós, por intermédio dos seus canais, como a Educação Profissional e Tecnológica, podemos tensioná-la, formando sujeitos para as diversas áreas no mundo do trabalho que possam questionar suas existências imediatas, relacionando-as ao todo orgânico que rege essa macroestrutura, entendendo seus papéis transformadores na história. As contradições devem ser encaradas como força motriz da identidade dos IFs. A contradição deve ser uma premissa pedagógica para entender tanto a política educacional, como da realidade externa. As contradições devem ser trabalhadas, problematizadas. A perspectiva dessa contradição deve ser um norte para a formação da identidade dessa instituição.

Como observamos no doutorado sanduíche realizado na Itália, onde pudemos conhecer a realidade das escolas técnicas italianas em consonância com o ditames e políticas propalados pela União Europeia, o IFPR não foge das contradições da escola na contemporaneidade, é permeado pelas contradições que perpassam o social, com as novas tendências da indústria que incidem na educação: a revolução 4.0, a flexibilização, os processos de automação, “o protagonismo dos estudantes”, “o aprender a aprender” celebrados pelas pedagogias ativas, a apropriação das políticas educacionais (e da escola) pelos setores privados; são desafios globais que devem ser encarados. Apesar das tendências de mercado e da lógica industrial que se capilariza no interior dessa instituição, as tendências contra-hegemônicas também estão presentes: a visão crítica da sociedade, confrontando a competição, o *status quo* que determinadas áreas reivindicam, a disputa entre docentes e técnicos administrativos, a subsunção à demandas e arranjos produtivos locais, ao mesmo tempo que transforma a vida de muitos estudantes, exclui outros com maiores dificuldades de aprendizagem e/ou socioeconômica. Todos esses elementos contraditórios, aparentemente paradoxais, como transformação e conservação/reprodução, exclusão e inclusão, estão juntos e sobrepostos. Essa



constatação, pautada na realidade observada, em consonância com o nosso referencial teórico, permitiu-nos um maior distanciamento do objeto, face a uma visão romantizada da instituição, elemento subjetivo que tivemos ciência e procuramos manter atenção.

Em suma, a história da humanidade nos mostra que tempos raros e excepcionais, como os que vivemos, são também alvissareiros para a construção de um horizonte revolucionário. Remetendo a Gramsci, a escola tem um papel central para construção de um novo projeto de sociedade, tensionar e explicitar essas contradições dentro de nossos espaços escolares, jogar luz às engrenagens do modo de produção capitalista e suas determinações para além das relações materiais, mas também seus impactos nas subjetividades e no aviltamento de nossa vida diária, pois síntese de múltiplas determinações, urge! Resgatar esse horizonte é um processo salutar para buscarmos um projeto de hegemonia. A educação tem papel central na organização da classe trabalhadora para um processo dirigente, pois como nos ensina o pensador italiano: “[...] toda revolução é precedida por um intenso trabalho de penetração cultural e continuado trabalho de crítica” (GRAMSCI, 2017, p.12).

Em tempo. No momento em que finalizamos esta tese, setembro de 2021, o ministro da educação Milton Ribeiro afirma que “a universidade não é para todos” declarando que: “agora é a vez dos Institutos Federais” (CARTA CAPITAL, 2021). Esta visão, além de denotar um preconceito de classe, reedita e aciona a dualidade histórica da EPT no Brasil, entendendo a formação técnica aos filhos dos trabalhadores, ao passo que o acesso à universidade fica destinada a uma casta de privilegiados. Talvez o ministro desconheça que a tendência dos IFs é qualificar jovens que, em sua maioria, alçam o ensino superior, dada a excelência da formação. Por outro lado, talvez exatamente essa constatação delibere essa clivagem específica entre preparação para o mundo do trabalho e curso superior que o ministro tenta resgatar, institucionalizando-a. Resistir contra essa nova cruzada, contra a educação profissional e as ações intermitentes e, reiterada, de redução e apropriação mercadológica é um enfrentamento premente daqueles que lutam pela educação pública e por um projeto de escola e sociedade unitárias, de soberania da classe trabalhadora, a qual é sempre usurpada por golpes contínuos e cíclicos em nossa história. Certamente a Educação Profissional e Tecnológica, bem como o projeto dos Institutos Federais devem articular-se, de fato, como Rede Federal, para defenderem-se da ofensiva ultraliberal no poder, criando formas de resistência e ação política ante à sua descaracterização e/ou desmonte.

## REFERÊNCIAS

ALBAGLI, S.; BRITO, J. Arranjos produtivos locais: uma nova estratégia de ação para o Sebrae. Rio de Janeiro: RedeSist; UFRJ, 2002.

ALVES, G. L. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande: UFMS; Campinas: Autores Associados, 2006.

ANDERY, M. A.; MICHELETTO, N.; SÉRIO, T. M. de A. P.; RUBANO, D. R.; PEREIRA, M. E. M.; GIOIA, S. C.; GIANFALDONI, M. H. T. A.; SAVIOLI, M. R.; ZANOTTO, M. de L. B. **Para Compreender a Ciência: uma perspectiva histórica**. 16. ed. Rio de Janeiro: Garamond; São Paulo: EDUC, 2012.

ANDRADE, Andreia Faria Barros. **Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma análise de sua institucionalidade**. Orientador: Prof. Dr. Bernardo Kipnis, 2014. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2014.

ANDRADE, M. A. De **Marx a Mészáros: a inseparável relação entre o Estado e a reprodução do capital**. In: Maria Cristina Soares Paniago (Org.). (Org.). Marx, Mészáros e o Estado. 1ed. São Paulo: INSTITUTO LUKÁCS, 2012, v. 1, p. 1-80.

ANJOS, R. E. dos. O desenvolvimento psíquico na idade de transição e a formação da individualidade para si: aportes teóricos para a educação escolar de adolescentes. 2013. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidades Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2013. Resumo publicado em **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 307, jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/11706/9523>. Acesso em: 3 ago. 2021.

ANTUNES, R. **Coronavírus, o trabalho sob fogo cruzado**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, R. Da pragmática da especialização fragmentada à pragmática da liofilização flexibilizada: as formas da educação no modo de produção capitalista. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Londrina, v. 1, n. 1, p. 25-33, jun. 2009a.

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

ANTUNES, R. (org.). **Uberização, trabalho digital e Indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

ANTUNES, R. Os modos de ser da informalidade: rumo a uma nova era da precarização estrutural do trabalho?. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 1, p. 405-419, 2011.

**APESAR de você.** Compositor: Chico Buarque. Belo Horizonte: Studio Sol, 2003-2018. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/7582/>. Acesso em: 22 jul. 2021.

ARNAUT DE TOLEDO, Cezar de Alencar; GOMES, Jarbas Mauricio. Antonio Gramsci e a organização da escola italiana (1922-1932). **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 13, n. 40, p. 1105-1120, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/download/.../2953>. Acesso em: 10 fev. 2019.

AZEVEDO, L. A.; SHIROMA, E. O.; COAN, M. As políticas públicas para educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **Boletim Técnico do SENAC**, v. 38, p. 27-40, 2012.

BALDOÍNO, Luciana dos Santos Machado. **A relação educação-trabalho: um estudo dos egressos de Agronomia do IF Goiano - Campus Morrinhos.** Orientador: Prof. Dr. Maria Cristina das Graças Dutra Mesquita, 2018. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Educação profissional: concepções, experiências, problemas e propostas: anais.** Brasília, 2003. p. 81. Mimeografado.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de Dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 30 dez. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm). Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997.** Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Distrito Federal, DF, 17 abr. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm). Acesso em: 6 fev. 2020.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 15 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 25 jun. 2014.

BRASIL. Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 28 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional [...].

**Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13415&ano=2017&ato=115MzZE5EeZpWT9be>. Acesso em: 24 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 13 jul. 2017.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm). Acesso em: 10 jun. 2021.

BOLFARINE, H.; BUSSAB, W. de O. **Elementos de amostragem**. São Paulo: Blucher, 2005.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil**: um longo caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CAVALCANTE, J. J. A educação profissional e tecnológica no Paraná: **Revista Espaço Acadêmico**, v. 21, n. 228, p. 70-80, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/57992>. Acesso em: 8 jul. 2021.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio Integrado**: concepções e Contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-106.

CIAVATTA, M. **Educação politécnica**: por que lutamos? Curso Contraescola Encontro I. YouTube. 19 abr. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bC9PNYnvEcQ>. Acesso em: dez. 2021.

CIAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos?. **Trabalho & Educação (UFMG)**, Belo Horizonte, v. 23, p. 187-205, 2014.

CHAUÍ, M. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

COLL, C. S. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CONIF. **Conif divulga selo comemorativo dos 10 anos dos Institutos Federais**. 2018. Disponível em: [http://portal.conif.org.br/images/LIVRETO\\_FINAL\\_v5.pdf](http://portal.conif.org.br/images/LIVRETO_FINAL_v5.pdf). Acessado em: 16 mar. 2020.

DELORS, J. (org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

DIAS, Márcia Rejane Damasceno. **A política de monitoramento de egresso no Instituto Federal do Ceará: um estudo de caso no campus de Caucaia**. Orientador: Prof. Dr. Paulo Barone, 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Juiz de Fora, 2016.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. 24<sup>a</sup> REUNIÃO ANUAL DA ANPED REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 24., **Anais [...]**. Caxambú, MG, 2001. p. 35-40.

DURKHEIM, E. **A Educação Moral**. Petrópolis: Vozes, 2008.

ENTREVISTA de Georg Lukács a Leandro Konder. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 24-25 ago. 1969. Disponível em: <https://marxismo21.org/wp-content/uploads/2013/05/A-autocritica-do-marxismo.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

FERRETTI, C. J. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politecnia. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, supl. 1, p. 105-128, 2009. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462009000400006&lng=en&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462009000400006&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 18 jul. 2020.

FERES, M. Desafios e possibilidades para o desenvolvimento estratégico da educação profissional técnica no Brasil e sua articulação com o ensino médio. 1. ed. **Movimento pela Base**, Brasília, 2019. Disponível em: [http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/06/EnsinoProfissionalTecnico\\_Movimentopelabase\\_Digital.pdf](http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/06/EnsinoProfissionalTecnico_Movimentopelabase_Digital.pdf). Acesso em: 4 ago. 2020.

FERNANDES, F. Ciências Sociais: na ótica do intelectual militante. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n. 22, set./dez., 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, A. M. A. (org.). **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FORNARI, L. T. **Institutos Federais de Educação: Possibilidade para Contribuir com a Emancipação Humana**. Orientador: Prof. Dr. Fernando Ponte de Souza, 2017. 434 f. Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2017.

FRIGOTTO, G. Apresentação. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2018. p. 7-14.

FRIGOTTO, G. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2018. p. 41-62.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: [http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007/T1-2SF/Jos%E9/3-Frigotto\\_et\\_alli\\_2005.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2007/T1-2SF/Jos%E9/3-Frigotto_et_alli_2005.pdf). Acesso em: 30 ago. 2020.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. F. Interfaces entre políticas educacionais, prática pedagógica e formação humana. **Práxis Educativa (Impresso)**, Ponta Grossa, v. 6, p. 55-66, 2011.

GRAMSCI, A. **Escola, educação e ensino**. São Paulo: Edições Iskra, 2017.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, A. **Escritos Políticos**, vol 1: 1910-1920. Organização e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

ZANATTA, O. A. (org.). **IFPR. Passado, Presente e Futuro: 10 anos de IFPR**. Curitiba: IFPR, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Paraná: **Cidades e Estados**. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/>. Acesso em: 4 maio 2021.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL – IPARDES. **Paraná em números**. Curitiba, 2021. Disponível em: [http://www.ipardes.pr.gov.br/sites/ipardes/arquivos\\_restritos/files/documento/2019-09/angelita\\_tese\\_2016.pdf](http://www.ipardes.pr.gov.br/sites/ipardes/arquivos_restritos/files/documento/2019-09/angelita_tese_2016.pdf). Acesso em: 15 jul 2021.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL – IPARDES. **Leituras regionais**: mesorregião geográfica sudoeste paranaense. Curitiba: IPARDES; BRDE, 2004.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL – IPARDES. **Leituras regionais**: mesorregião geográfica noroeste paranaense. Curitiba: IPARDES; BRDE, 2004.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL – IPARDES. **Leituras regionais**: mesorregião geográfica norte central paranaense. Curitiba: IPARDES; BRDE, 2004.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL – IPARDES. **Leituras regionais**: mesorregião geográfica centro sul paranaense. Curitiba: IPARDES; BRDE, 2004.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL  
– IPARDES. **Leituras regionais**: mesorregião geográfica centro oriental paranaense. Curitiba: IPARDES; BRDE, 2004.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL  
– IPARDES. **Leituras regionais**: mesorregião geográfica centro ocidental paranaense. Curitiba: IPARDES; BRDE, 2004.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL  
– IPARDES. **Leituras regionais**: mesorregião geográfica oeste paranaense. Curitiba: IPARDES; BRDE, 2004.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL  
– IPARDES. **Leituras regionais**: mesorregião geográfica do norte pioneiro paranaense. Curitiba: IPARDES; BRDE, 2004.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL  
– IPARDES. **Leituras regionais**: mesorregião geográfica sudeste paranaense. Curitiba: IPARDES; BRDE, 2004.

INSTITUTO PARANAENSE DE DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E SOCIAL  
– IPARDES. **Leituras regionais**: mesorregião geográfica metropolitana de Curitiba paranaense. Curitiba: IPARDES; BRDE, 2004.

FERRETTI, C. J. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politécnica. Trabalho, Educação e Saúde (Impresso), Rio de Janeiro, v. 7, p. 105-128, 2009.

FERNANDES, F. **Marx, Engels, Lênin**. A história em processo. São Paulo: Expressão Classe trabalhadora, 2012.

FERNANDES, F. **Poder e contrapoder na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Expressão Classe trabalhadora, 2015.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FRIGOTTO, G. **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ; LPP, 2018.

FRIGOTTO, G. A Relação da Educação Profissional e Tecnológica com a Universalização da Educação Básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M (org.). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28,

n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007 em:  
[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300024&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300024&lng=pt&tlng=pt). Acesso em: 4 out. 2020.

KUENZER, A. **Ensino Médio e Profissional: As Políticas do Estado Neoliberal**. São Paulo, Cortez, 1997.

LOBO, T. Avaliação de Processos e Impactos de Programas Sociais: Algumas questões para reflexão. In: RICO, Elizabeth. **Avaliação de Políticas: uma Questão em Debate**. São Paulo: Cortez,; IEE/PUC/SP, 1998.

MACHADO, L. **Formação de servidores e a construção de uma identidade profissional na EPT**. Observatório EPT IFsul. YouTube. 9 ago 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1uBwCwq85n8>. Acesso em: dez. 2021.

MAGALHÃES, F. **10 Lições sobre Marx**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. (Coleção 10 lições)

MAROTTI, J.; GALHARDO, A. P. M.; FURUYAMA, R. J.; PIGOZZO, M. N.; CAMPOS, T. N.; LAGANÁ, D. C. Amostragem em pesquisa clínica: tamanho da amostra. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 186-194, 2008.

MARX, K.; ENGELS, F. **Educação, ensino e marxismo**. São Paulo: Iskra, 2016.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K. O capital. 10. ed. São Paulo: Difel, 1985. Livro 1. v. I-II.

MELO, E.; PANIAGO, M. C. S.; ANDRADE, M. A. De Marx a Mészáros: a inseparável relação entre o Estado e a reprodução do capital. In: Maria Cristina Soares Paniago (Org.). **Marx, Mészáros e o Estado**. São Paulo: INSTITUTO LUKÁCS, 2012, v. 1. p. 1-80.

MENDES, Valdelaine. **A expansão do ensino a distância no Brasil: democratização no acesso?** In: 25º SIMPÓSIO BRASILEIRO E 2º CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., 2011, São Paulo. Anais [...]. São Paulo: ANPAE, 2011. Disponível em: <https://anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0526.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTRO da Educação defende universidade para poucos: Tem muito engenheiro dirigindo Uber. **Carta Capital**. 10 ago. 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/cartaexpressa/ministro-da-educacao-defende-universidade-para-poucos-tem-muito-engenheiro-dirigindo-uber/>. Acesso em: 18 nov. 2021.



MOREIRA, J. A. da S. Reformas educacionais e políticas curriculares para a educação básica: prenúncios e evidências para uma resistência ativa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 199-213, ago. 2018.

Disponível em:

<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/27355/16674> Acesso em: 13 jul. 2020.

NETTO, J. P. Crise do capital e consequências societárias. **Revista Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 111, p. 413-429, 2012. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ssoc/a/D6MmJKCjKYqSv6kyWDZLXzt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 7 jun. 2021.

NETTO, J. P. **Introdução ao método na teoria social**. Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais. Brasília: Cfess/Abepss, 2009.

NEVES, L. M. W. (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 5. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2016.

NOSELLA, P. Ensino médio: unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, Campinas. v. 20, n. 60, jan./mar. 2015.

PACHECO, E. **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília: Fundação Santillana; São Paulo: Moderna, 2011. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A7A83CB34572A4A01345BC3D5404120>. Acesso em: 12 jan. 2020.

PACHECO, E. Entrevista concedida a Joel Júnior Cavalcante. Maringá, 3 abr. 2021. [A entrevista encontra-se transcrita no apêndice A dessa pesquisa].

PESTANA, M. I. G. S. Avaliação Educacional - O Sistema de Avaliação da Educação Básica. In: RICO, E. **Avaliação de Políticas: uma Questão em Debate**. São Paulo, Cortez; IEE/PUC/SP, 1998.

PRATES, J. C. O método marxiano de investigação e o enfoque misto na pesquisa social; uma relação necessária. **Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 1, p. 116-128, 2012.

QUEVEDO, M. Um olhar para o IFRS: concepções sobre verticalização nos Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnologia. **Reunião Científica Regional da Anped. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. 24-27 jul 2016. UFPR. Curitiba, 2016.

QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L. O.; OLIVEIRA, M. G. M. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim, Weber**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

RAMOS, M. **História e política da educação profissional**. v. 5. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Coleção Formação Pedagógica. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e>

pol%C3%ADtica-da-educac%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf. Acesso em: 17 jul. 2020.

RAMOS, M. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004. p. 37-86.

RAMOS, M. **O projeto unitário do Ensino Médio sob os princípios do Trabalho**, da Ciência e da Cultura. [S.I.] 2003.

RAMOS, M. Ensino Médio no Brasil contemporâneo: coerção revestida de consenso no 'estado de exceção'. **Revista Nova Paideia**, Brasília, v. 1, p. 2-11, 2019.

RAMOS, M. **A educação profissional nos Institutos Federais de Educação**. Canal IFMS. Youtube. 5 ago. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hPmZoMQ8k48>. Acesso em: 5 ago. 2020.

RAYKIL, E. B. **Impacto dos cursos técnicos integrados e subsequentes na vida profissional dos egressos: reflexos do primeiro quinquênio do IFBA – Campus Porto Seguro**. Orientador: Prof. Dr. Roberto Brasileiro Paixão, 2014. 137 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Administração, Salvador, 2014.

SARAMAGO, J. **As pequenas memórias**. São Paulo: Companhia das Letras: 2006.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, jun. 2008.

SAVIANI, D. **Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação de ensino**. 7.ed. Campinas: Autores Associados, 2015. (Coleção educação contemporânea)

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

SAVIANI, D. **Sobre a concepção de politécnica**. Rio de Janeiro: EPSJV/ Fiocruz, 1989.

SETEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003-2007)**. Brasília, 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6696-relatoriopesquisa-redefederal&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6696-relatoriopesquisa-redefederal&Itemid=30192). Acesso em: 21 mar. 2020.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SINGER, André. **Os sentidos do lulismo**. Reforma gradual e pacto conservador. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 25, p. 197-210, 2009.

OLIVEIRA, F. de. **Crítica à razão dualista**. São Paulo: Vozes, 1981.

QUINTANEIRO, T.; BARBOSA, M. L.; OLIVEIRA, M. G. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002. v. 1.

SCHLESENER, A. H.; MASSON, G.; SUBTIL, M. J. D. (org.). **Marxismo(s) & educação**. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

ZAGO, J. O. de L. **Políticas e Programas para a Educação Profissional no Brasil no contexto de mundialização do capital**. 2020. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

## QUESTIONÁRIOS ESTUDANTES EGRESSOS IFPR

**“A CRIAÇÃO DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE CIÊNCIA E  
TECNOLOGIA ‘NOVA INSTITUCIONALIDADE’ DA EDUCAÇÃO TÉCNICA  
PROFISSIONAL NO BRASIL”**

ESTUDANTE: \_\_\_\_\_

CURSO REALIZADO NO IFPR/ CAMPUS/ ANO DE FORMATURA: \_\_\_\_\_

\*Assinale com um “X” nas questões fechadas e discorra com suas próprias palavras nas questões abertas.

## PARTE I – INFORMAÇÕES SOCIODEMOGRÁFICAS

1. Qual o seu sexo?	1. feminino ( ) 2. masculino ( ) 3. outro ( )
2. Qual a sua idade atual?	_____ anos completos
3. Qual o seu estado civil?	1. solteiro ( ) 2. casado ( ) 3. união estável ( ) 4. divorciado ( ) 5. viúvo ( )
4. Qual você diria que é sua cor?	_____
5. E utilizando os critérios do IBGE, qual destas alternativas você indicaria?	1. branco ( ) 2. pardo ( ) 3. preto ( ) 4. amarelo ( ) 5. indígena ( )
6. Possui filhos?	1. sim ( ). Quantos? _____ 2. não ( )

6. b) Número de dependentes (pessoas que dependem da sua ajuda financeira).		
7. Cidade onde nasceu?		
8. Desde quando reside em .....?	_____ anos completos	
9. Você diria que o bairro onde reside é:	1. excelente (todo tipo de infraestrutura e facilidades, seguro e agradável; não pensa em se mudar) ( ) 2. bom ( ) 3. regular ( ) 4. ruim ( ) 5. péssimo (nenhuma infraestrutura, violento, desagradável; se pudesse, mudava para outro) ( )	
10. Sua residência é:	1. própria ( ) 2. alugada ( ) 3. emprestada ( ) 4. coletiva/república ( )	
11. Quantos cômodos (quartos, salas, banheiros, cozinha) possui?	_____ cômodos	
12. Quantas pessoas vivem em sua residência (incluindo você)?	_____ pessoas Quem são _____	
13. Qual a sua religião?	1. católico 2. evangélico 3. protestante 4. budista	5. espírita 6. muçulmano 7. religiões afro-brasileiras 8. sem religião XX 9. outras: _____
14. Em uma escala de 1 a 5 (5 para completo bem-estar, ausência de necessidades e problemas financeiros), você diria que sua família está, aproximadamente, em:	1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )	

## PARTE II – EDUCAÇÃO

15. Qual a escolaridade de seu pai?	1. nunca estudou ( ) 2. ensino fundamental incompleto ( ) 3. ensino fundamental completo ( ) 4. ensino médio incompleto ( ) 5. ensino médio completo ( ) 6. ensino superior incompleto ( ) 7. ensino superior completo ( ) 8. especialização/pós-graduação ( ) 9. mestrado ( ) 10. doutorado ( ) 11. pós-doutorado ( )
16. Qual a escolaridade de sua mãe?	1. nunca estudou ( ) 2. ensino fundamental incompleto ( ) 3. ensino fundamental completo ( ) 4. ensino médio incompleto ( ) 5. ensino médio completo ( ) 6. ensino superior incompleto ( ) 7. ensino superior completo ( ) 8. especialização/ pós-graduação ( ) 9. mestrado ( ) 10. doutorado ( ) 11. pós-doutorado ( )
17. Em que tipo de escola você cursou o Ensino Fundamental (1. Ao 9 ano) ?	1. todo em escola pública ( ) 2. a maior parte em escola pública ( ) 3. metade em escola pública, metade em escola particular ( ) 4. a maior parte em escola particular ( ) 5. todo em escola particular ( )
18. Qual o ano de seu ingresso no ensino médio do IFPR?	20.1. Com que idade você ingressou no IFPR? _____ anos completos
19. Está exercendo atividade profissional atualmente? Essa ocupação é na área em que fez o ensino médio integrado ou em outra?	1. sim ( ) 2. Não ( ) Local:









	<p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <hr/> <p style="text-align: center;">NEGATIVAMENTE:</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>
<p>28. Quais as suas pretensões acadêmicas e/ou profissionais?</p>	<p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>-----</p>
<p>29. Você recebeu auxílio estudantil nesse período(bolsa)? Caso sim, indique qual e se esse foi essencial para a sua permanência na instituição, ou seja, você teria dificuldades em concluir caso não o recebesse.</p>	<p><input type="checkbox"/> PBIS (Programa de Bolsas de Inclusão Social).</p> <p><input type="checkbox"/> Monitoria</p> <p><input type="checkbox"/> Política de Apoio Estudantil</p> <p><input type="checkbox"/> Programa Estudante Atleta</p> <p><input type="checkbox"/> Pace (Programa de Assistência Complementar ao Estudante).</p> <p><input type="checkbox"/> Outros.</p> <p><b>IMPORTÂNCIA AUXÍLIO</b></p> <p><input type="checkbox"/> Foi essencial para minha permanência.</p> <p><input type="checkbox"/> Foi importante, mas conseguiria me manter caso não o tivesse.</p> <p><input type="checkbox"/> Não recebi.</p> <p>Comentário (opcional):</p>

--	--

**PARTE III – AVALIAÇÃO DO IFPR**

<p>Numa escala de 1 a 5 (onde 1 = totalmente insatisfeito e 5 = totalmente satisfeito), como você avalia:</p> <p>30. O acesso e uso de bibliotecas</p>	1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
31. As instalações físicas	1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
32. O acesso à internet	1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
33. Tempo das aulas	1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
34. Disponibilidade dos professores	1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
35. Assiduidade dos professores	1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
36. A qualidade dos professores	1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
37. Sistemas de avaliação	1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
38. Clima institucional e motivação	1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
39. Metodologia de ensino	1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
40. Ofertas de bolsas de assistência estudantil	1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
41. Ofertas de estágio	1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
42. Quais estratégias de ensino/aprendizagem você mais se identificou no IFPR?	<p>1. Aulas expositivas ( )</p> <p>2. Seminários por sistemas de grupos (apresentações feitas pelos alunos) ( )</p> <p>3. Seminários (discussão de textos com a turma)</p>

	4. Aulas ou palestras de especialistas convidados ( ) 5. Aulas práticas (exercícios, laboratórios, etc.) ( ) OUTROS: _____ _____ _____
42.b) Você recomendaria o IFPR a alguém?	Sim ( ) Não ( )

**Muito obrigado pela sua participação!**

## APÊNDICE B

### ENTREVISTA COM ELIEZER PACHECO, UM DOS IDEALIZADORES DA POLÍTICA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA.

#### RESUMO

A presente entrevista foi realizada com o Prof. Eliezer Pacheco, historiador, educador e gestor público com passagens em diversos órgãos, entre os quais é ex-Secretário Municipal de Educação de Porto Alegre (RS), entre 2003-04, e também do município de Canoas entre 2013-2016. Foi secretário do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) e da SETEC (Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica), além de ter recebido título de Doutor Honoris Causa pelo Instituto Federal do Acre (IFAC). Pacheco também é um dos grandes idealizadores e entusiastas do projeto dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia (IFs), através da Lei 11.892/2008 (BRASIL, 2008), que criou a rede federal, congregando a maior parte dos CEFETs (Centros Federais de Educação Tecnológica) e escolas agrotécnicas federais no período do governo Lula. Na ocasião da presente entrevista foi debatida a ‘nova institucionalidade’ da EPT, a missão político pedagógica dos IFS, os principais desafios nesse momento de tantas dificuldades para o Brasil e para a educação, ante ao obscurantismo e agenda de desmontes das conquistas sociais em curso em nosso país. Por fim, a entrevista pensa prospectivamente o futuro dos IFs e, de forma mais ampla, a educação pública nacional e os projetos de sociedade em disputa.

**Palavras-chave:** Institutos Federais de Ciência e Tecnologia; Nova institucionalidade; Educação Profissional e Tecnológica.

#### ABSTRACT

This interview was conducted with Prof. Eliezer Pacheco, historian, educator and public manager with passages in several organs, among which: he is former Municipal Secretary of Education of Porto Alegre (RS), between 2003-04, and also of the municipality of Canoas between 2013-2016. He was secretary of INEP (National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira) and SETEC (Secretariat of Professional and Technological Education), in addition to having received the title of Doctor Honoris Causa by the Federal Institute of Acre (IFAC). Pacheco is also one of the great creators and enthusiasts of the creation of the Federal Institutes of Science and Technology (IFs), through Law 11,892/2008 (BRASIL, 2008), which created the federal network, bringing together most of the CEFETs (Federal Centers of Technological Education) and federal agrotechnical schools during the Lula government period. On the occasion of this interview, the EPT's 'new institutionality' was discussed, the political and pedagogical mission of the IFS, the main challenges at this time of so many difficulties for Brazil and for education, in the face of obscurantism and the dismantling agenda of ongoing social conquests in our country. Finally, the interview looks prospectively at the future of FIs and, more broadly, at national public education and disputed country projects.

**Keywords:** Federal Institutes of Science and Technology; New institutionality;

Professional and Technological Education.

## **Introdução**

Eliezer Pacheco, educador entrevistado nessa ocasião, possui um currículo extenso, mas destaca-se por ser conhecido como “pai dos institutos federais”. Título que fraternal, mas enfaticamente rejeita, indicando que as políticas educacionais na década 2000 foram construções coletivas, forjadas a muitas mãos por uma equipe técnica muito qualificada. Uma era muito alvissareira para as políticas educacionais no país, sucesso que ele relega, em boa parte, ao ‘brilhantismo’ da equipe do MEC (Ministério da Educação), dotada de formação política, mas ao mesmo tempo com muita capacidade técnica, requisitos que, segundo Pacheco, são indissociáveis à boa gestão pública. Essa combinação exitosa, a qual fala com orgulho e propriedade, e porquê não com certa nostalgia, foi possível pela junção de figuras notáveis como Tarso Genro, ex-prefeito de Porto Alegre por dois mandatos e ministro da Justiça/Relações Institucionais. Genro, à época do primeiro governo Lula, meados de 2004, foi o responsável pela montagem da equipe que elaborou as políticas do MEC. Outro personagem importante que congregava esse time foi Fernando Haddad, que até então era um jovem assessor, multidiplomado e recém chegado do ministério do planejamento, tornar-se-ia tempos depois em ministro da pasta.

Nessa linha, nosso entrevistado falou das condições objetivas que se apresentaram e as determinações históricas do período em que esteve à frente de tais cargos. Condições favoráveis em sua visão, relegando a soma de processos que culminaram em políticas como os Institutos Federais, a Criação do PROUNI/ENEM, a construção de diversas universidades federais, o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), e tantas outras políticas como uma amálgama das condições materiais objetivas em enlace com os diversos atores políticos e sociais que idealizaram e executaram as políticas educacionais naquele período. Apesar dos enlevos e da “revolução copernicana educacional” que anuncia, também não foge às críticas acadêmicas e políticas ao projeto dos IFs e demais políticas do período. Acusa o “esquerdismo” no sentido leninista, de uma doença infantil que acomete os setores progressistas, o representou à época, muitas vezes, uma oposição mais ferrenha que a própria direita. Denuncia o “fogo amigo” de certa esquerda acadêmica: “são *marxólogos* que desconhecem o conceito fundante do marxismo: a práxis!” (PACHECO, 2021).

O entrevistado assevera a preocupação pedagógica que é norteadora de boa parte de suas falas, qual seja, a incidência do academicismo que se transplanta das universidades para os institutos federais, a cultura bacharelesca e doutrinária, herança que pode ser a ‘estaca no peito’ ao projeto dos institutos federais. Ameaça venal que aviltará os institutos, mais que qualquer governo, caso não enfrentada. Afinal: “os governos passam, as instituições ficam”, aponta Pacheco.

Crítico contumaz ao pedantismo acadêmico, classifica, como uma sentença, que quanto maior a formação intelectual, maior o nosso compromisso com os trabalhadores desse país.

Essa entrevista, realizada de forma remota devido aos tempos severos de pandemia, foi executada no dia 03 de Abril de 2021, numa conexão virtual entre Maringá-PR, cidade do entrevistador a Porto Alegre-RS, cidade do entrevistado. A mesma teve 1 hora e 18 minutos, uma tarde de sábado onde o entrevistado prestou grande colaboração a esse pesquisador que analisa a criação dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia e seus impactos nos municípios em que está inserido, bem como a inserção social dos estudantes egressos. Imperativo pontuar que a instituição hoje está presente em mais de 600 municípios brasileiros, das capitais ao interior do Brasil profundo. Aliás, uma das premissas basilares desse projeto é, somado à verticalização dos eixos formativos, a interiorização, intentando levar educação profissional e tecnológica de qualidade aos locais mais recônditos do país, objetivando assistir milhares de jovens historicamente esquecidos pelas políticas públicas emanadas pelo estado brasileiro, como sublinha Pacheco: “é um projeto de disputa pela juventude brasileira”. Passados 12 anos da criação da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica, urge um momento inicial de acerto de contas com a sua missão fundadora e, nada melhor do que um olhar acurado na perspectiva de “quem esteve lá”, um dos idealizadores, um dos comandantes da linha de frente dessa política. Pensar os desafios, a complexa identidade institucional, “a nova institucionalidade” da EPT, e, prospectivamente, mirar o futuro, ainda incerto em meio a névoa cinza da atualidade que insiste em não dissipar. Mas, apontando reflexivamente o futuro e as lutas políticas e pedagógicas a serem desenvolvidas no interior e nos “extra-muros” dessa instituição. Pois o amanhã invariavelmente virá e como nos ensina Paulo Freire (2014) “não há amanhã sem projeto”. Estará o projeto dos Institutos Federais vivo no ‘amanhã’ vindouro? Em quais condições? Preservado em sua identidade político-pedagógica inicial? A ver.



**Entrevistador:** Professor, qual o contexto político, econômico e social da criação dos IFs? Qual era o Brasil que vivíamos naquele momento? O professor Haddad, que também foi entrevistado por nós, afirma que o projeto foi forjado a vários mãos, mas no interior dos IFs, o senhor é classe trabalhadoramente conhecido como grande “pai” dessa política? Procede?

**Entrevistado:** Não, de forma alguma. Marx disse que a gente faz a história em determinadas circunstâncias<sup>18</sup>, e quem faz a história são os homens, na verdade não para dissociar tudo o que aconteceu no Brasil nesse período, pois na verdade o carro chefe do governo Lula foi a educação, a inclusão, obviamente. Mas em termos estruturantes, foi a educação. Não dá separar isso de todos os atores que estavam ali, a começar pelo presidente Lula, que tem toda uma história vinculada à educação profissional, embora a visão dele fosse aquela do ‘sistema S’ (Sesi, Sesc, Senai), ele queria educação profissional, mas havia uma equipe que estava no Ministério da Educação, de 2004. O primeiro ano em 2003, época do Cristovam Buarque, não houve nada ali, agora em 2004 assume uma equipe coordenada e dirigida pelo Tarso Genro. Essa é a razão de eu ter ido para lá, ele era prefeito de Porto Alegre, eu secretário municipal de educação, ele me convidou para ser presidente do INEP, onde fiquei quase 2 anos. Eu sempre digo que uma das frustrações que eu tenho, porque foi tão marcante esse período da EPT que as pessoas nem lembram que eu fui presidente, mas enquanto presidente do INEP nós criamos os SINAES (Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior), que é um sistema sofisticado de avaliação do ensino superior, superando a famigerado prova. A Prova Brasil que nos permite ter a avaliação de qualquer escola pública em qualquer canto desse país. Também o início de utilização do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), pois o ENEM era outra coisa, embora tenha o mesmo nome, era um exame de autoavaliação para concluintes do ensino médio, e nós precisávamos de um instrumento público para selecionar aquelas milhares de vagas que surgiriam com o PROUNI (Programa Universidade para Todos), já que bolsa sempre teve, filantropia sempre existiu nas redes privadas. Ocorre que a seleção dessas bolsas ficava a critério do chefe de seus departamentos ou diretores dessas universidades, quando não essas redes desenvolviam atividades assistenciais nas periferias ou mesmo na própria faculdade. As instituições desde aquela época tinham que pagar a filantropia, pois já recebiam isenções e me lembro

---

<sup>18</sup> Referência à celebre frase de Marx: “Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (MARX, 1969).

quando o Haddad elabora esse verdadeiro “ovo de colombo” que é o PROUNI, que aliás, muito setores da esquerda e, inclusive do PT, diziam que era um absurdo pois significava depositar dinheiro público na iniciativa privada. Na verdade esses setores são muitos preguiçosos, não leem, pois o PROUNI não coloca dinheiro nenhum, o programa tem apenas uma regra de ouro simples: filantropia em universidade é vaga! O PROUNI é o pagamento da filantropia que, na verdade, já existia. Mas aí surgiu um problema: como iríamos selecionar esses milhares de instituições e bolsistas? Foi quando eu, por acaso, estava lá no gabinete e disse: “Fernando, mas nós temos o ENEM!”. Lembro-me muito bem depois de um longo debate, e a equipe técnica é de altíssima qualidade, é o que mantém o INEP funcionando, aliás, pois essas direções nomeadas pelo governo Bolsonaro tem sido desastrosas. Retomando, então, lembro quando eu trouxe essa ideia para os técnicos e diretores, muitos disseram: “mas presidente o Sr. está louco, pois aqui nós avaliamos 300 mil, com isso teremos que analisar 500 ou 600 mil, é muita gente para fazer...”. Mas, fizemos, porque na gestão pública você tem que ter ousadia, correr riscos, caso contrário não se faz nada. Encerradas as inscrições nós não tínhamos 500 mil, mas tínhamos sim 1 milhão no primeiro ENEM a ser selecionado pelo PROUNI. E nós fizemos, e fizemos bem e sem nenhum transtorno. Mas como eu dizia, o ENEM, que é uma principais conquistas da democratização do acesso ao ensino superior no Brasil, já que o vestibular antes era apenas pela via da universidade, o ENEM não, o candidato faz na casa dele. Mas enfim, todas essas coisas extremamente importantes que aconteceram nessa época, o catálogo do pessoal docente, o catálogo dos cursos técnicos que não existia. Conseguimos resumir mais de 2000 cursos em mais de uma centena de cursos, depois de muitas consultas públicas. Isso tudo em 2004, o Tarso leva o Haddad nessa época, pois tinha experiência em gestão no Ministério do Planejamento e tem uma formação muito ampla. Portanto, quando eu assumo a SETEC no final de 2005, o Lula tinha essa preocupação da educação profissional, o pessoal do gabinete como a equipe da SETEC eram pessoas com experiência, porque na gestão pública o sujeito que é só político não dá certo, assim como o que só é técnico também não. É preciso aliar a formação técnica com a política, com a identidade com um projeto e a SETEC conseguiu montar uma equipe muito boa, vindo do CEFET a sua maioria, alguns da escola técnica da UFSM (Universidade Federal de Santa Maria), etc. O nosso debate na ocasião era sobre uma educação profissional do ponto de vista da esquerda, porque a esquerda sempre teve um pé atrás com a educação profissional, com certa razão, pois a educação profissional, historicamente no Brasil, sempre foi vista como formação de mão de obra para o capital.

É o caso do “sistema s” que até desenvolve um trabalho interessante, até pelos recursos que possuem, mas uma formação voltada para a mão de obra do capital. E o nosso desafio era, no momento em que o país tinha 200 mil postos de trabalho desocupados (falar isso hoje até parece uma ironia), sem ter profissionais em condições de ocupá-los, já que com a revolução técnico-científica, muitas funções exigem uma formação específica, os tornos são eletrônicos, no teclado, computador. E nesse debate marcado pela democracia, e como eu não entendia muito na educação profissional, fui debater com os dirigentes da ‘rede’ (rede que ainda não existia e foi criada a partir desses debates), mas o que chamo de rede era eram os conselhos dos CEFETs, o CONEAF (Conselho das Escolas Agrícolas Federais) e o CONDEUF (Conselho Nacional de Dirigentes das Escolas Técnicas) vinculados às universidades federais, o Colégio Pedro II corria em faixa própria, como sempre. Então nós fizemos um amplo debate com esse pessoal e para a surpresa deles, tudo aquilo que era sonho fomos colocando para dentro da lei, e tudo de forma extremamente democrática, tanto é que dois CEFETs do RJ e MG, não quiseram aderir ao projeto, talvez por essa ilusão pequeno burguesa da universidade, mas foram respeitados. As escolas federais agrotécnicas todas aderiram, o que também era vantajoso para eles, pois quando se instalava um campus do instituto, ele vinha com o cardápio pronto: número de técnicos, docentes, matriz orçamentária, etc. Então, para as agrotécnicas que estavam um pouco abandonadas no campo, significou um avanço grande, perderam um pouco de autonomia pois de autarquia viraram campus. Das escolas vinculadas às universidades apenas 8 aderiram, mais tarde mais 2, e alguns casos específicos como o CEFET-PR que tinha se transformado em UTFPR, e o IFPR teve que ser criado a partir da Escola Técnica da UFPR (Universidade Federal do Paraná). Aí vem todo um debate, e essa foi a primeira hipótese quando cheguei lá na SETEC: a da criação de universidades tecnológicas, aí entra a UTFPR, e a partir dela, nós abandonamos essa ideia. Aliás, esse projeto tinha começado lá no governo FHC (Fernando Henrique Cardoso) e continuou vivo por um tempo no governo Lula. Foi quando nós vimos ali em 2005/06 que eles tinham fechado quase todos os cursos técnicos em Curitiba, no interior, PROEJA (Educação de Jovens e Adultos) não tinha mais. E aí, nós nos demos conta que essa coisa de universidade tem um apelo muito forte para esse viés acadêmico, já que a referência da universidade no Brasil é uma coisa muito forte.

**ENTREVISTADOR:** O sr. é um grande crítico da tradição bacharelesca que nós temos, não é professor?

**ENTREVISTADO:** Exatamente. O próprio Fernando Haddad disse em uma ocasião: “se nós transformarmos essas instituições em universidades técnicas, em dez anos teremos uma crise de oferta de educação profissional pública”. Então nós tínhamos que criar outra coisa, que tenha no seu DNA a educação profissional e tecnológica. Então, a partir desse debate, fomos buscar como referencial teórico aqueles teóricos aqueles pensadores que fizeram a primeira tentativa das escolas operárias, na Rússia soviética, como Pristak, Vigostsky, Makarenko, Krupskaya até os brasileiros como Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, etc. Nós fomos construindo uma instituição sem similar em lugar nenhum, porque os *College* no Canada tem alguma coisa semelhante, mas não é igual. Uma instituição que começa na formação inicial e vai até o doutorado. E isso era fundamental na nossa concepção, pois na universidade clássica não tem possibilidade de um trabalhador, de um operário romper as barreiras e chegar a um doutorado. Pode haver exceção, mas na regra não existe. Nós precisávamos criar uma instituição em que a partir de itinerários formativos isso fosse possível e através da verticalização rompêssemos com a departamentalização, uma verdadeira barreira entre um nível e outro. Fazer com o estudante convivesse, inclusive, no mesmo espaço físico, fazer os estudantes seja do EJA (Educação Jovens e Adultos), do mestrado ou doutorado frequentassem os mesmos espaços, os mesmos laboratórios, a mesma cantina, algo que é essencial na proposta dos institutos. E isso é tão novo na tradição acadêmica brasileira que até mesmo, o INEP e a CAPES, continuam tendo uma tradição acadêmica muito forte, houve um estranhamento inicial. Nas primeiras avaliações, lembro de uma licenciatura no IFRN (Instituto Federal do Rio Grande do Norte) que tinha nota máxima e recebeu parecer contrário, pois verificaram que tinham alunos da graduação e do EJA no mesmo laboratório.

**ENTEVISTADOR:** Até hoje essa tradição acadêmica é muito forte no interior dos institutos, não é, professor?

**ENTREVISTADO:** Sim. É lógico que não aceitamos esse parecer relado acima (da UFRN), mesmo o Haddad, um acadêmico, não aceitou. E posteriormente nós garantimos que nas avaliações, houvesse pelo menos alguém dos institutos quando fossemos avaliar algum *campi* da instituição. Agora, é muito importante que a formação se dê, muitas vezes, pela negação. Por isso que muitas vezes eu enfatizo quando vou falar por aí que o instituto não é uma universidade! Isso não significa que é melhor ou pior, mas sim que é uma outra coisa. É uma outra institucionalidade que deve ser construída, porque, como dizia, a referência única que nós temos até hoje, ou até recentemente, é a da universidade. Mas o instituto não é também uma escola técnica, é uma forma nova que criamos no

Brasil, que é um sintoma de um país que precisava construir um projeto nacional próprio, com limitações, é claro, mas um modelo próprio! Um formato que parasse de copiar modelos estrangeiros, aquilo que sempre cito, remetendo a Paulo Freire, do “inédito viável”. A educação exige que criemos conhecimentos novos, pois se a educação não é transformadora ela não é educação, pois um conhecimento novo é sempre a negação de um conhecimento anterior. Se não fosse assim, estaríamos na idade da pedra ainda.

**ENTREVISTADOR:** Essa “nova institucionalidade” traz a ideia de um projeto educacional que prepara os sujeitos para o mundo social do trabalho e não para o mercado, o que tem uma diferença importante, visto que historicamente a educação pública no Brasil pautou um modelo dual, qual seja, formação precária (e muitas vezes técnica/tecnicista) aos filhos dos trabalhadores e formação propedêutica aos filhos das classes dominantes dirigentes. E apesar do certo preconceito de alguns setores progressistas com o ensino técnico, a politécnica, é um conceito marxista, assim como a escola unitária de Gramsci. Correto?

**ENTREVISTADO:** Sim, essa foi uma das inspirações fortes (Gramsci). Por isso que o ensino médio integrado é uma espinha dorsal do instituto, pois não cabe ao Estado formar a mão-de-obra, cabe formar o cidadão, mas é óbvio que em uma sociedade industrial, ou pós-industrial, a formação profissional é indispensável. Não vamos também ser poetas ao achar que não deve existir educação profissional. Agora, essa formação tem que dar a liberdade do sujeito decidir se quer ser um torneiro mecânico, um poeta, um filósofo. Sempre gosto de citar o exemplo do Saramago, que é maior expressão da língua portuguesa. O Saramago teve sua formação no Colégio Técnico de Lisboa, curso de Desenho Industrial. Ele tem um livro chamado “As Pequenas Memórias”, (SARAMAGO, 2006) em que transcreve o currículo cursado, português, francês, sociologia, filosofia, ética etc. Se o Saramago não tivesse essa formação integral, ele jamais seria o Saramago, pois não basta ter talento, tem de haver um lugar para despertar esses talentos. A humanidade perdeu um desenhista industrial e ganhou um Saramago. Então, o papel do Estado é dar essas condições, ele pode ser até optar por ser um desenhista industrial, mas não cabe ao Estado treinar ele para determinada função.

**ENTREVISTADOR:** Professor, em uma entrevista na NBR (Notícias Brasil-canal estatal), na época que estava como secretário da SETEC, período de implementação da política dos IFs, o sr. se refere à tradição bacharelesca no Brasil. Na ocasião, o sr. enfatizava que o grande sonho do brasileiro médio, do filho do trabalhador é o diploma de ensino superior, já que paira no imaginário social até hoje, ainda que com menos

intensidade, há a relação direta entre diploma e ascensão social. O sr. justifica assim a necessidade de qualificação técnica em um Brasil que, à época, meados, de 2009, tinha um “apagão de mão-de-obra qualificada”, segundo suas palavras. Nesse sentido, a lei do IFs prevê como “carro chefe” a formação técnica, embasada num projeto de desenvolvimento nacional específico. Todavia, percebe-se, em várias pesquisas com os estudantes egressos do ensino médio integrado estão enveredando, em sua maioria, para o ensino superior, realizando o sonho de acesso à universidade pública através da educação qualificada que recebem nos IFs. Esse cenário, se confirmado e ampliado, poderá representar um problema futuro? A política estaria cumprindo, de fato, a sua função?

**ENTREVISTADO:** (Um silêncio reflexivo antes de responder)...O centro das questões é a política! Isso está muito ligado à valorização do trabalho, o sujeito poderia ser um técnico eletricitista, pois nem todo mundo tem o sonho acadêmico, ocorre que no Brasil de hoje, a universidade é ainda hoje uma das poucas possibilidades de se ter uma vida melhor. Então, é fundamental que o Brasil tenha um projeto maior, e isso está vinculado à política, pois não vamos resolver todos os problemas da EPT no âmbito da EPT. Nós vamos resolver esse problema no âmbito da política, com um governo democrático classe trabalhadora, um governo que valorize o trabalho, que faça a reforma agrária, e por consequência, valorize os técnicos agrícolas, por exemplo. Mas nós não temos, como uma instituição pública, que abrir mão de uma formação integral do educando. Se ele sai do IF para uma universidade é uma opção, por outro lado é possível que no futuro a mão de obra qualificada volte a ser valorizada. É uma questão que, no meu entendimento, não tem solução. Mas eu queria voltar a uma questão que você colocou que acho muito importante: a influência acadêmica nos institutos. Eu sempre digo o seguinte: os governos ficam 4 anos, a gente pode sofrer, mas sobrevive. Nós já tivemos outras fases tão ou mais ruins que essa, como por exemplo, o período FHC, as universidades passaram uma situação vexatória, com universidade cortando luz, água. Uma loucura! Mas sobrevivemos. Agora, a ameaça mortal aos institutos é trazer para dentro dos IFs a concepção acadêmica das universidades. Não que isso seja uma coisa daninha, mas a missão dos institutos não é essa. Se fosse para criar uma “mini universidade”, nós tínhamos criado mais universidades e não os institutos. A tarefa da universidade é diferente do IF, ambas igualmente importantes. Inclusive minha esposa (deputada federal pelo PT, Maria do Rosário) e minha filha (Maria Laura) dizem eu insisto muito no combate ao academicismo, mas porque eu estou convencido que essa é a grande ameaça

aos institutos. E veja que isso está sendo feito, porque mesmo nesse contexto de quase “ditadura bolsonarista”, os IFs estão preservados, pois não tem como eles intervirem diretamente na instituição.

**ENTREVISTADOR:** Esse itinerário e inserção direta dos estudantes egressos dos institutos federais para as universidades revela a própria democratização do ensino superior nas últimas décadas, não é? A criação da Rede Federal acompanha todo um cabedal de políticas educacionais, especialmente nos governos Lula, de inclusão, interiorização e expansão do ensino público, técnico, básico e superior.

**ENTREVISTADO:** A universidade brasileira sempre foi muito elitizada, os pobres quando conseguiam entrar era só nos cursos considerados “menos importantes”, nas licenciaturas. Os cursos “nobres” eram ocupados pelas classes altas que podiam pagar cursos preparatórios, pré-vestibular. Quando eu estudei apenas 2% da população brasileira ingressava na universidade. A democratização do acesso às universidade é muito recente, a primeira universidade que foi criada fora de uma capital foi a de Santa Maria (UFSM), em 1961 pelo Jango. Foi através dessa universidade que eu consegui estudar, se não, não havia estudado. Era tudo muito precário no começo, naquela época não havia nem concurso para professor, esses eram escolhidos entre os amigos do reitor, os mais reacionários da cidade. Apesar disso, eu e milhares de jovens conseguimos estudar ter um rumo na vida, coisa que não teríamos conseguido se não fosse a universidade.

**ENTREVISTADOR:** Quais os principais desafios para o futuro dos Institutos Federais?

**ENTREVISTADO:** A presença da universidade e do instituto federal altera a vida da comunidade e a vida das pessoas. Quando nós criamos os IFs, nomeando os primeiros professores, técnicos e orçamento, a orientação era começar onde fosse possível: uma escola pública emprestada, um pavilhão, etc. Pois sabe-se que a construção de um prédio próprio levado, no mínimo, uns dois anos, isso quando tudo corre bem. E temos uma disputa diária desses jovens com o tráfico, com a marginalidade, e isso foi uma disputa ideológica muito forte dentro dos institutos, pois me irritava muito ver aqueles professores jovens reclamando que o ar condicionado não estava instalado ainda, ou pelo acesso à escola que não era asfaltado, os laboratórios ainda estavam sendo montados. Aquilo ali não era apenas uma instituição, era uma tarefa política, uma disputa pela juventude brasileira. Então esse choque cultural nós tivemos com esse pessoal mais jovem que entrou no instituto. E hoje eu vejo que a imensa maioria dos professores e técnicos,

entraram depois dessa época heroica de debates, discussão. Se as direções não derem formação para esses jovens servidores, eles não terão como saber sobre a verdadeira proposta dos IFs. Pois o que eles recebem lá no mestrado, doutorado é muito diferente. A gente sabe que nossos mestrados, doutorados são marcadas pelo doutrinarmismo, pelo teorismo. Essa é uma disputa ideológica e política que devemos travar. Hoje em dia o sujeito completa o estudo dele muito jovem, já emenda mestrado, doutorado. Não que isso seja ruim, mas é uma realidade, em que o sujeito termina todo o percurso acadêmico na juventude, e o jovem tende a se superestimar, se achar a figura mais importante do mundo.

**ENTREVISTADOR:** Nessa linha, professor, muitos professores doutores chegam na instituição sem conhecerem, de fato, a missão institucional desse projeto. Aliado a essa formação política-pedagógica que o senhor propõe, como devemos empreender um processo de sensibilização/formação para engajar o docente no entendimento da dimensão da política pública que é o instituto federal?

**ENTREVISTADO:** Quanto maior a nossa formação, maior deve ser o nosso compromisso social. Nossas melhores universidades, nossos melhores mestrados e doutorados são públicos, é aquele povo pobre trabalhador que pagou para nós estudarmos. Então, quanto mais se estuda, maior o compromisso em dar o retorno desse estudo à sociedade.

**ENTREVISTADOR:** Professor, muitas pesquisas na área da educação, sobretudo as que são filiadas ao referencial teórico do materialismo histórico, empreendem críticas contundentes à política dos Institutos Federais. A crítica principal é que, mesmo com um discurso progressista e inovador, o projeto dos institutos reafirma compromissos com o grande capital e setores produtivos, quando, por exemplo, prevê o diálogo dos *campi* com os arranjos produtivos, ou mesmo quando trabalha na perspectiva da empregabilidade. Reeditando, segundo essas premissas, o dualismo histórico da EPT no Brasil. Nesse sentido, muitos pesquisadores, como Azevedo, Shiroma e Coan (2012) enquadram os IFS como uma política compensatória, uma continuidade do projeto neoliberal em curso há décadas no Brasil, semelhante ao discurso das políticas educacionais da década de 1990, por exemplo. Como o senhor responde esse tipo de crítica?

**ENTREVISTADO:** Olha, eu sou mais ortodoxo do que pomada minancora (Risos). Pois numa fase de diluição de princípios, você tem que ter um pouco de ortodoxia para não sair do rumo. Esse pessoal, essa dita esquerda não é marxista, é “marxóloga”. Eles usam algumas categorias do marxismo para fazer análises sobre a sociedade, o que é válido,



agora marxistas não são, pois a essência do marxismo é a “*práxis*”, é a luta de classes, é a luta política, o sujeito que está fora disso não é marxista. A proposta dos institutos é inovadora, mas, na verdade o que incomoda eles, é que os institutos não têm uma proposta teoricista, separadas da realidade. Ora, nós vivemos em uma sociedade capitalista, onde os arranjos produtivos e as empresas capitalistas são uma realidade, e nós vamos conviver com isso durante muito tempo ainda. Então, nós temos que trabalhar sem desconhecer essa realidade, se não fazemos teoria, fazemos academia e ficamos lá teorizando. E não tem nada mais parecido com a direita do que a extrema esquerda, o *esquerdismo* no sentido leninista (LÊNIN, 2004). Ensaio em que Lênin critica o doutrinário de parte da esquerda europeia Pós Revolução Russa que acreditava a luta parlamentar/partidária não valia a pena). Esse pessoal trabalha apenas com a teoria, com a doutrina e trabalhar com apenas com a doutrina, muitas vezes, serve à direita. Pois óbvio que os Institutos Federais não são uma ruptura com a sociedade capitalista, até porque se fossem já estariam fechados, nós não estamos em um estado revolucionário. Ser marxista é fazer avançar as relações produtivas, mas dentro de uma realidade dada. Fazemos a história dentro das circunstâncias históricas que não escolhemos, e a circunstância que nós vivemos no Brasil hoje e a sobrevivência dos institutos, nesses termos, é muito revolucionário. Por isso, a instituição deve manter seus princípios, se não perde sua razão de ser. Se nós não levássemos em consideração os arranjos produtivos, o mercado de trabalho, não tínhamos razão de existir numa sociedade capitalista. Estamos numa sociedade capitalista, queremos superá-la, mas vamos viver dentro dela um bom tempo, o que devemos é criar acumulo para dar a contribuição a um novo tipo de sociedade.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. As políticas públicas para a Educação Profissional e Tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem. **Boletim Técnico do Senac**, v. 38, n. 2, p. 27-40, 19 ago. 2012. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/164>. Acesso em: 2 jun. 2021.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 28 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm). Acesso em: 2 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

LÊNIN, Vladimir Illich. **Esquerdismo**: doença infantil do comunismo. São Paulo: Anita Garibaldi, 2004.

MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luiz Bonaparte**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

SARAMAGO, José. **As pequenas memórias**. São Paulo: Companhia das Letras: 2006.